



Bildungsreisen barrierefrei

Alle haben das Recht, Bildung zu erfahren



Die ausgebreiteten Arme scheinen sagen zu wollen:

„Heureka! Ich hab‘s gefunden“.

Der Abdruck des Bildes erfolgt mit freundlicher Genehmigung von Martin Benik.

Editorial

<i>Karl-Ernst Ackermann</i> und <i>Eduard Jan Ditschek</i> : „Bildungsreisen barrierefrei“ und zwei redaktionelle Anmerkungen	2
---	---

Schwerpunktthema

<i>Johannes Bilstein</i> : Beweglichkeit an Leib und Seele – Die Bildungsreise	4
<i>Hans Furrer</i> : Bildet Reisen?	15
<i>Stefan Ruf</i> : Teresa, unterwegs mit Le Mat – Das Storytelling sozialer Tourismus-Unternehmen	21
<i>Matthias Windisch</i> : Internationale Begegnungen und Bildungsreisen junger Erwachsener mit und ohne Behinderung – Ansatz und Erfahrungen	28
<i>David Erven</i> : Bildung im Spannungsfeld von Wunsch und Bevormundung – Menschen mit geistiger Behinderung auf organisierten Gruppenreisen	35
<i>Marianne Brenner</i> und <i>Sebastian Zimmermann</i> : Spielerische Aushandlungen zwischen Flirten und Verliebtheit im Kontext von Bildungsreisen	39

DAS FUNDSTÜCK:

<i>Peter Radtke</i> : Studienreisen mit behinderten und nichtbehinderten Teilnehmern – Erfahrungen und Anregungen des Bildungsreferats der Münchner Volkshochschule (Nachdruck eines Textes von 1982)	43
---	----

Kontext Erwachsenenbildung

<i>Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen</i> : Das DIE – Herkunft und Aufgaben:	48
Das DIE im Jahresrückblick	49

Literatur und Medien

Das DIE-Themenheft „Reisen bildet“	52
Der Sammelband „Zugänge zu Inklusion“	52
Literatur zum Thema Erwachsenenbildung und Inklusion (2012 – 2013)	53

Veranstaltungen

Förderpreis Leben pur	55
Tagungen (Oktober 2013 – April 2014)	55

GEB – In eigener Sache

Fachforum und Mitgliederversammlung	58
Mitgliedschaft	61

Eduard Jan
Ditschek



Karl-Ernst
Ackermann



Wechsel in der Redaktion

An dieser Stelle erscheint in der Regel das Foto von Werner Schlummer. Wenn es dieses Mal fehlt, deutet das auf Veränderungen hin. Dr. Werner Schlummer – Dozent an der Universität zu Köln und seit 2010 ehrenamtlicher „Chefredakteur“ dieser Zeitschrift – musste dieses „Amt“ wegen seiner künftigen Tätigkeit als Herausgeber einer sonderpädagogischen Schriftenreihe in einem angesehenen Fachverlag aufgeben. Die Nachfolger in der Zeitschriftenredaktion,

wünschen ihm für seine künftigen Aufgaben alles Gute (siehe auch „In eigener Sache“, in diesem Heft S. 59 f).

Neue Kooperation

In zweifacher Hinsicht wird die Kooperation zwischen GEB und DIE (siehe Pressemitteilung) in dieser Zeitschrift ihren Ausdruck finden:

- Die Redaktion der Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“ greift regelmäßig Hauptthemen der DIE Zeitschrift auf, um sie unter dem Blickwin-

Pressemitteilung: Inklusion im Fokus – auch in der Erwachsenenbildung

Berlin/Bonn im Oktober 2013. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) und die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland (GEB) wollen einen Beitrag dazu leisten, die Inklusion im Bildungsbereich zu fördern. Zu diesem Zweck haben sie eine kontinuierliche Zeitschriftenkooperation vereinbart.

In Deutschland leben ca. sieben Millionen Menschen im Alter von mehr als 15 Jahren mit einer amtlich anerkannten schweren Behinderung. Diese Menschen sind – so das Ergebnis der Umfrage des Weiterbildungsmonitors aus dem Jahr 2012 – in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung unterrepräsentiert. Dabei hat sich die Bundesrepublik Deutschland mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen, das auch die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen einschließt.

Um den Gedanken der Inklusion, wie er in der UN-Behindertenrechtskonvention formuliert ist, weiter zu befördern, haben das DIE und die GEB eine Kooperation vereinbart. Sie sieht u.a. vor, Themen aus dem Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung aufzugreifen, um sie unter dem Blickwinkel der Bildungsbedarfe und Bildungswünsche von Menschen mit (geistiger) Behinderung zu bearbeiten. Damit wollen das DIE und die GEB gemeinsam dazu beitragen, den Ausbau einer inklusiven Erwachsenenbildung zu fördern.

Seit über 20 Jahren widmet sich die GEB der Förderung der Erwachsenenbildung von Menschen mit Behinderung. Sie vereint Mitglieder aus den pädagogischen Wissenschaften sowie aus der Praxis der Behindertenhilfe und der Erwachsenenbildung. Das DIE ist die zentrale Einrichtung für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Es verfolgt das Ziel, das Lernen und die Bildung Erwachsener erfolgreicher zu machen und so persönliche Entfaltung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit für die gesamte erwachsene Bevölkerung Deutschlands zu verbessern. Die gemeinsamen Ziele sind eine gute Basis für eine engere Zusammenarbeit zwischen den Redaktionen der beiden Publikationen „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ und „Erwachsenenbildung und Behinderung“.

kel der Bildungsbedarfe und -wünsche von Menschen mit (geistiger) Behinderung zu bearbeiten. Beide Zeitschriften veröffentlichen Hinweise auf die weiterführende Behandlung des Themas.

- In dieser Ausgabe startet die Rubrik „Neues aus dem DIE“, in der kontinuierlich über neue Trends und Entwicklungen auf dem Feld der Erwachsenenbildung berichtet wird (hier: „Das DIE im Jahresrückblick“, S. 49ff.). Außerdem stellt die Bibliothek des DIE zweimal im Jahr eine Liste von Neuerscheinungen zum Thema inklusive Erwachsenenbildung zusammen, die in dieser Zeitschrift veröffentlicht wird.

Bildungsreisen barrierefrei

Auch eine Bildungsreise ist eine Ortsveränderung auf Zeit; doch wie Johannes Bilstein in dem Beitrag zur pädagogischen Begriffsgeschichte der Bildungsreise, mit dem unser Schwerpunktthema eingeleitet wird, deutlich macht, ist sie weit mehr als das. Bei der Bildungsreise geht es nicht so sehr um Wissens-Vermehrung, sondern darum, sich selbst aus einem anderen Blickwinkel – möglicherweise hervorgerufen durch Konfrontation mit dem Fremden – anders und neu wahrzunehmen. Das unterscheidet die Bildungsreise von der Erholungsreise, der Geschäftsreise, aber auch von dem Seminar, zu dem man evtl. auch auf weiten Wegen anreist, das sich aber mit dem Ort, an dem es stattfindet, nicht weiter auseinandersetzt.

Im Gegensatz zum Urlaub „all inclusive“, bei dem eine Rundumversorgung des Konsumenten angestrebt wird, kann eine Bildungsreise auch anstrengend sein. Die besondere Herausforderung, die das barrierefreie Reisen sowohl für die Reisenden als auch für die Reiseveranstalter darstellt, passt also zur Bildungsreise.

Das hat Peter Radtke bereits vor mehr als dreißig Jahren erkannt, wenn er darauf hinweist, dass auf der Bildungsreise nicht zuletzt „das Zusammenleben von behinderten und nichtbehinderten Menschen erprobt werden“ soll. Sein Artikel aus dem Jahr 1982 wird hier unter dem Motto „Das Fundstück“ wieder abgedruckt.

Hans Furrer weist in seinem Beitrag unmissverständlich darauf hin, dass die Antwort auf die Frage, ob Reisen bildet, davon abhängt, wie eine Reise ausgerichtet ist. Inwiefern setzt man sich selbst den Anspruch, Bildung zu erfahren – oder inwieweit übernimmt ein anderer, ein Assistent oder eben ein Reise-Leiter diesen Anspruch? Über die Bedeutung der (professionellen) Reiseleitung wird vor allem in dem Beitrag von David Erven nachgedacht, während Marianne Brenner und Sebastian Zimmermann einen besonders heiklen und oft tabuisierten Punkt in der Beziehung von Reisenden und Reiseleitung beleuchten.

Mathias Windisch und Stefan Ruf gehen auf jeweils eigenen Wegen der Frage nach, welchen Stellenwert das Reisen in der (beruflichen) Aus- und Weiterbildung haben kann. Das Reisen verändert den Blick nicht nur auf die gewohnte alltägliche Umgebung, die man hinter sich gelassen hat, sondern auch auf sich selbst. Eine Bildungsreise erfordert, dass man sich auf die Anforderungen, die ein neuer Ort und fremde Menschen stellen, bewusst und mit offenen Sinnen einlässt und damit ein neues Bewusstsein von den eigenen Fähigkeiten und Defiziten gewinnt. Die Entwicklung von Austauschbeziehungen zwischen sozialen Projekten in verschiedenen Ländern fördert damit sowohl die Erweiterung von Kompetenzen als auch die Entwicklung der Persönlichkeit.

*Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann
Dr. Eduard Jan Ditschek*

Beweglichkeit an Leib und Seele

Die Bildungsreise

Johannes
Bilstein



1. Muss man reisen?

Alles Nachdenken über die Reise führt zum Problem der Mobilität; zu der Frage also, wie beweglich ein Mensch ist – mit seinem Körper und seinem Geist. Wer sich nicht bewegen kann, der kann nicht reisen; und wer einen starren, unbeweglichen Geist hat, für den wird es auch keine Bildungsreise geben. Diese Frage nach der Beweglichkeit betrifft jeden Reisenden. Letztlich geht es beim Reisen immer um die Fähigkeit, sich mit Leib und Seele zu verändern, sich flexibel zu machen für Anderes und Neues.

Das ist nicht einfach, führt jeden irgendwann an seine Grenze; und das können nicht alle gleich gut, denn die geistige und körperliche Beweglichkeit von Menschen unterscheidet sich heftig. Das gilt für jedes einzelne Leben, das man durchaus als eine Geschichte der Rauman eignung verstehen kann. Der Handlungsradius des kleinen Kindes erweitert sich mehr und mehr, der Erwachsene kennt dann sowohl Zeiten weitausgreifender Mobilität als auch Epochen reduzierter Handlungsräume (vgl. Becker/Bilstein/Liebau 1997). Aber auch zwischen den Menschen gibt es große Unterschiede des Raumgebrauchs: je nach Weltlage, in die sie hineingeboren sind, je nach den Fähigkeiten, über die sie verfügen und je nach den Entscheidungen, die sie fällen, bewegen sich die Menschen im Laufe ihres Lebens unterschiedlich heftig und unterschiedlich weit: sie werden weltläufig oder doch eher reviergebunden (vgl. mit Bezug auf Goethe und Probsts „Weltläufigmachungsanstalt“ Speck, 2005, S. 18).

Diese Konstellationen verändern sich im

historischen Verlauf. Wer sich wann und wie bewegt, bewegen darf, das sieht im Laufe der Jahrhunderte sehr verschieden aus. Und so unterliegt auch das Reisen heftigem historischem Wandel. Die ganze Antike hindurch bis weit ins Mittelalter hinein gilt: Reisen ist lästig, Reisen ist gefährlich und wenn es irgend geht zu vermeiden. Aber manchmal muss es schon sein, auch in der Antike, auch im Mittelalter. Wenn man allzu viele Sünden auf sich geladen hat, dann muss man vielleicht eine Pilger-Reise unternehmen – am besten nach Palästina, ins Heilige Land. Solche Pilger-Reisen dauern viele Monate und Jahre und sind mit erheblichen körperlichen Strapazen und Risiken verbunden. Sie sind gefährlich, die Rückkehr ist ungewiss – aber ein solches Unternehmen verspricht auch kräftigen Gewinn an Seelenheil (vgl. Knoll 2006, S. 24).

Wenn man als Kaufmann seine Geschäfte vorantreiben will, muss man sich manchmal zu fernem Partnern und Märkten auf den Weg machen: über unsichere Straßen und gefährliche Pfade, durch Wälder und Sümpfe, über das wegen der Stürme und wegen der Piraten unsichere Meer (vgl. Origo 1993, S. 67-90; Knoll 2006, S. 29-32). Diese Wege folgen den großen Handelsrouten, die Europa seit der Antike erschließen (vgl. Seibt 2003, S. 68-73).

Und wenn man krank oder erholungsbedürftig ist, muss man ins Bad, in einen Bade-Ort an der See oder in den Bergen. Aber auch dieser Weg wird als lästig, gefährlich, jedenfalls als unangenehm wahrgenommen: Man will ankommen und sich endlich erholen, die Fahrt zum

Bade hat keinen eigenen Wert (vgl. Knoll 2006, S. 14-24). Ganz gleich also, ob Pilgerreise, Geschäftsreise oder Bäderreise: Sie alle werden über lange Zeiten hinweg eher als Gefahr und als Last betrachtet, welche die Menschen nur ungern auf sich nehmen.

Schon im späten Mittelalter jedoch wird die Sache erquicklicher. In ganz Europa entstehen Wild-Bäder, Thermal-Bäder, Kalt-Bäder usw., und die Reise dorthin, überhaupt das Reisen wird für immer mehr gut situierte Adelige, Kleriker und Bürger zu einer regelmäßigen, mit Freude erwarteten und mit Vergnügen unternommenen Veranstaltung, die nun auch der genauen und detaillierten Beschreibung wert ist: in Briefen, Tagebüchern und Reiseberichten. So entstehen langsam auch neue Aufmerksamkeiten für die durchreisten Landschaften, für ihre Schönheit und Wildheit, ihre Lieblichkeit oder ihre faszinierenden Härten. Die im Sinne des Wortes erfahrene Gebiete der Welt bekommen nun einen Wert für sich selbst zugesprochen, werden mehr als nur möglichst schnell zu überwindende Entfernung.

Der berühmte Brief Francesco Petrarcas von 1336 markiert diese Veränderung deutlich. Er beschreibt, wie er in der Provence auf den Mont Ventoux steigt, wie er dort oben auf eine wunderbare, schöne Welt mit Bergen, Tälern, dem Meer schaut – und wie sich dann sein Blick wieder nach innen, in die eigene Seele wendet. Von dem heidnischen Philosophen Seneca und dem christlichen Kirchenvater Augustinus nimmt er die Mahnung an, sich selbst nicht zu vergessen, alle Außen- und Naturerlebnisse wieder auf sich selbst zurück zu wenden. Er ärgert sich darüber, dass er immer noch „Irdisches“ bewundert: „Hätte ich doch schon zuvor – selbst von den Philosophen der Heiden – lernen müssen,

dass nichts bewundernswert ist außer der Seele: neben ihrer Größe ist nichts groß“ (Petrarca 1980, S. 88-98).

Nichts ist bewundernswert als die Seele – das schränkt die Bedeutung der Außenwelt-Erfahrung heftig ein, das eröffnet auch neue Möglichkeiten des Reisens: nach Innen. Nur wer sich selbst, seine eigene Seele erfährt, erfährt die Welt: das ist die Lehre, die Petrarca in seinem Brief aus der Reise auf den Mont Ventoux zieht. Damit verwandelt sich der Weg auf den Berg in eine Reise zu sich selbst: in eine Bildungsreise *avant la lettre*.

2. Wenn Bürger reisen

Die Bildungsreise ist eine Veranstaltung des 19. Jahrhunderts – und sie ist eine dezidiert bürgerliche Veranstaltung. Diese soziale Schicht der Bürger entwickelt ab etwa 1800 ein relativ stabiles Set an gemeinsamen kulturellen Wertvorstellungen, an Bildungsinhalten und Überzeugungen, an selbstverständlichen Lebens- und Verhaltensformen (vgl. Gall 1987, S. 601-623; Koselleck 1990, S. 11-46).

Was da entsteht, das ist der Habitus eines „gebildeten Menschen“, der sich für Literatur und Kunst, für Geschichte und Politik, für Musik und Theater interessiert – und zwar nicht alleine und nicht vorrangig aus dekorativen Gründen oder zum Zeitvertreib, sondern mit dem Ziel, die eigene Erfahrung von Ich und Welt zugleich zu verbreitern und zu intensivieren. Diese Bürger haben den Anspruch, ihrem eigenen Leben und ihrer eigenen Person eine selbst gewählte Gestalt zu geben – sich zu bilden, und das Reisen wird recht bald zum ganz wesentlichen Bestandteil dieses bürgerlichen Kultur- und Lebensmusters.

Auch für die bürgerliche Bildungsreise gibt es Vorläufer. Bereits für die Humanisten des 16. Jahrhunderts ist es wichtig, auf Reisen Erfahrungen zu machen, praktische Bildung zu erwerben und Fremdes anzuschauen. Sie reisen als Gelehrte, wollen durch ihre Reisen an Wissen und Weisheit gewinnen – und sie dokumentieren diesen ihren Erfahrungs-Gewinn in einer Vielzahl philosophischer und literarischer Werke (vgl. Stagl 1989, S. 140-177).

Und die jungen Adligen Europas – und das heißt natürlich: die jungen männlichen Adligen Europas – unternehmen schon seit dem 17. Jahrhundert geradezu obligatorisch ihre „Grand Tour“, die sie auf relativ festen Routen von England oder Deutschland in den Süden führt (vgl. Leibetseder 2004). Oft nehmen sie eine ganze Entourage mit: Hauslehrer und Diener, Köche und Ärzte. Sie werden von ihren Vätern ausgestattet und vorbereitet, bekommen oft auch geradezu fürstliche Budgets zur Verfügung gestellt und erwerben bei ihrer Reise dann vielerlei Erfahrungen, denn das ist der Sinn dieser Veranstaltung. Sie lernen, unter den nicht konstanten und nicht immer kalkulierbaren Bedingungen der Reise mit Bediensteten umzugehen; sie lernen, mit zwar großzügigen, dennoch aber begrenzten Geldmitteln umzugehen; sie lernen fremde Länder und Sprachen kennen; sie erlangen Einblicke in die politischen, sozialen und administrativen Verhältnisse anderer Staaten; sie besuchen Freunde und Bekannte in wichtigen Ämtern usw.

All diese Erfahrungen sollen die jungen Männer letztlich auf das Erwachsenen-Leben, auf künftige Führungs-Positionen nach ihrer Rückkehr in die Heimat vorbereiten. Die Grand-Tour, in Deutschland heißt sie Kavaliertour, verfolgt ein relativ gleichmäßiges Programm, eine Art

Reise-Bildungs-Kanon, der sich sowohl auf die räumliche als auch auf die zeitliche Planung erstreckt. Man fährt – als Deutscher – nach Italien oder Frankreich, seltener nach Griechenland. Und als junger Engländer beginnt man die Grand Tour nahezu immer mit einer Rhein-Reise. Wir haben dazu eine Vielzahl an Berichten, und darin geht es nicht zuletzt auch um die erotischen und sexuellen Initiationen und Abenteuer, die auch – und vielleicht sogar vorrangig – zu den Standard-Erfahrungen einer solchen Kavaliertour gehören. Hier setzt dann bald Kritik an. Schon im 18. Jahrhundert gerät die Grand Tour unter moralischen Verdacht, wird sie – vor allem in der moralisierenden bürgerlichen Presse – als sittlich fragwürdig dargestellt und in einer Reihe von Persiflagen und Parodien kritisiert.

Trotz aller Vorbehalte jedoch wird die Kavaliertour, eine ursprünglich adelige Gewohnheit, bald auch von den Söhnen reicher Bürgerfamilien übernommen. Sie etabliert sich mit der Zeit als festes Initiations-Ritual gut situerter junger Männer in ganz Europa. Und selbst alle diejenigen, die sich eine ausgedehnte Grand Tour nicht leisten können oder wollen, werden mit der Zeit immer aufgeschlossener für die Idee, dass Reisen nicht nur notwendig und nützlich, sondern für die Entwicklung der Persönlichkeit ertragreich sein könnte – schlicht: dass Reisen bildet (vgl. Grosser 2005).

Bereits im 18. Jahrhundert finden wir eine Vielzahl von Reiseberichten, sei es als gesonderte literarische Form, sei es als Teil von Lebenserinnerungen, sei es als Zeitungsartikel: Herders „Journal“ liefert da zumindest für den deutschen Sprachraum eine Art Roh-Modell (vgl. Herder 1997 und dort zu Rezeption und Wirkung S. 883-889).

Und unter den vielen verschiedenen Reise-Formen etabliert sich die Bildungsreise immer deutlicher mit einer eigenen Gestalt: Im Unterschied zur Grand-Tour macht man sie öfter, im Prinzip immer wieder, sie wird zu einem lebensbegleitenden Motiv, während die Kavalierstour ein einmaliges, an der Status-Passage zum Erwachsenen positioniertes Ereignis bleibt (vgl. Leibetse-der 2004, S. 202). Im Unterschied zur Geschäftsreise geht es nicht um materiellen Gewinn, sondern um kulturelle Erfahrungen. Und im Unterschied zur Erholungsreise geht es nicht um Entspannung und Gesundheit, sondern um Wissen und Erlebnis – schlicht: um Bildung.

3. Die Falten des Gemüts

Es gibt dazu einen Prototyp, der dank kräftiger Publikation zum Vorbild wird für alle weiteren – zumindest deutschen – Bildungsreisen: Goethes italienische Reise von 1786–1788.

Auch dies ist in vielen Teilen noch eine Kavaliere-Tour: Er reist nach Süden, er studiert fremde Sitten und Gebräuche, aber sie folgt denn doch einer anderen Logik. Goethe ist nicht mehr ganz jung (37 Jahre alt) und beruflich durchaus saturiert – immerhin hat er in Weimar seit geraumer Zeit die Position eines Geheimen Rates inne. Um berufliche Qualifikation geht es also nicht. Ganz zweckfrei ist aber auch Goethes Reise nicht. Immerhin zieht es ihn nach Rom, nach der „Hauptstadt der Welt“ (Goethe 1976, S. 168; vgl. auch Wolbring 1996), und von der hat er schon so viel gehört:

„Alle Träume meiner Jugend seh’ ich nun lebendig; die ersten Kupferbilder, deren ich mich erinnere (mein Vater hatte Prospekte von Rom auf

einem Vorsaale aufgehängt) seh’ ich nun in Wahrheit, und alles, was ich an Gemälden und Zeichnungen, Kupfern und Holzschnitten, in Gips und Kork schon lange gekannt, steht nun beisammen vor mir; wohin ich gehe, finde ich eine Bekanntschaft in einer neuen Welt, es ist alles wie ich mir’s dachte, und alles neu“ (Goethe 1976, S. 167).

Es ist alles, wie ich mir’s dachte, und alles neu: Besser kann man die Logik einer Bildungsreise kaum beschreiben. Wer sich auf das Abenteuer einer solchen Reise einlassen will, muss nämlich zunächst einige Vorbedingungen erfüllen: Er muss viel wissen, muss im Grunde schon gebildet sein, um zum Bildungserlebnis zu finden. Goethe, der Bürgers-Sohn aus wohlhabendem Hause, kennt Rom durchaus, er ist vielfältig vor-informiert, hat in seinem Gepäck Johann Jakob Volkmanns Buch „Historisch-kritische Nachrichten von Italien“, das ihm als aktueller Reiseführer dient. So kann er ständig seine früheren Kenntnisse und Imaginationen und seine historisch-kritischen Informationen mit dem Eindruck vom wirklichen Lande Italien und von der wirklichen Stadt Rom vergleichen. Und dieser Eindruck ist auf das Engste mit dem höchst individuellen Seelenleben des Reisenden verknüpft. Wir wissen, dass Goethe mit seiner Reise vor allem versucht, eine ihn quälende Lebenskrise zu bewältigen, dass es ihm zunächst und vor allem darum geht, von Weimar wegzukommen, sich aus den politischen, intellektuellen, sozialen und erotischen Verstrickungen zu lösen, in die er in der kleinen Residenzstadt hineingeraten ist. Deshalb reist er ohne große Begleitung und deshalb reist er incognito. Er nennt sich zunächst „Johann Philipp Möller, Kaufmann“ und meldet sich später in Rom als deutscher Maler Filippo

Miller, als „Signor Filippo Miller, pittore, tedesco“ an – er übernimmt also eine Art Alternativ-Identität, mit der er sich gegen soziale Zumutungen und Zuschreibungen schützen möchte.

All diese Vorkehrungen zeigen, er sucht vor allem eines auf seiner Reise: Sich selbst. Und der literarische Niederschlag: eben das Buch die „Italienische Reise“, das dann erst 1829 – also vierzig Jahre später – erscheint, wird genau dafür zum Modell: Wie einer auf Reisen geht, nicht, um sich auszubilden, nicht um sich zu erholen, sondern mit dem Ziel, sich durch unter kontrollierten Bedingungen erworbene Neu-Erfahrungen als Person neu zu konstellieren.

Goethe weiß genau und er wünscht sich, dass seine Italien-Reise, genauer: sein Rom-Aufenthalt, ihn völlig verändern wird. Ihm geht es von Anfang an um Eines: „...dass ich wieder Interesse an der Welt nehme, meinen Beobachtungsgestirne versuche und prüfe, wie weit es mit meinen Wissenschaften und Kenntnissen geht, ob mein Auge licht, rein und hell ist, ... und ob die Falten, die sich in mein Gemüt geschlagen und gedrückt haben, wieder auszutilgen sind“ (Goethe 1976, S. 35; vgl. dazu Herrmann 2000).

Ein helles Auge also wünscht er sich und die Falten in seinem Gemüt will er glätten: Die Goethe'sche Reise zielt auf einen Gewinn an Welterfahrung, um die Selbsterfahrung wieder neu und besser zu ordnen.

Wilhelm von Humboldt definiert 1793, was er sich unter „Bildung“ vorstellt: Nicht angelesenes Wissen aus einem irgendwie vorgegebenen Kanon, nicht eine Ansammlung von Zertifikaten über irgendwelche Kompetenzen, sondern ein lebendiges Hin und Her zwischen Ich und Welt, die „... Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“

(Humboldt 1960, S. 235-236).

Verknüpfung von Ich und Welt in reger und freier Wechselwirkung – das hört sich an wie eine Grob-Beschreibung des Goethe'schen Reise-Unternehmens. Absichtlich und geplant begibt er sich in eine andere, neue und doch vertraute Welt – allein mit dem Ziel, diese Welt auf sich und sein Gemüt wirken zu lassen, sich weltläufig zu machen. Damit liefert er ein seit 1829 überaus wirksames Grundmuster bürgerlichen Reisens, das der Welterfahrung und der Selbstgestaltung zugleich dienen soll. Und er liefert einen Reiseführer, der nicht so sehr in die südliche Fremde als ins eigene Innere, in die „Falten des Gemüts“ führt.

4. Tipps und Tricks: Was man auf einer Bildungsreise beachten sollte

Was also kann man lernen von Johann Wolfgang Goethe, von seinem Sohn August Goethe, von Gustav von Mevissen, von Max von Schinckel, von Fanny und Wilhelm Hensel und den vielen Hunderten deutscher Bürger, die sich in Tagebüchern und Briefen, in Romanen und Gedichten über ihre Bildungsreisen ausgelassen haben?

Das dort, in der Reise-Literatur des 19. Jahrhunderts, versammelte Wissen um die Logik einer Bildungsreise kann man in 7 Ratschlägen zusammenfassen.

Tipps 1: Vorbereiten! Geschichte! Kunst!

Auf eine Bildungsreise fährt man nicht einfach so. Vorher muss man lesen, Bilder anschauen, Kunst- und Reiseführer studieren. „Alles wie ich's mir dachte und alles neu“ – dieser von Goethe so sehr geschätzte Effekt tritt nur dann ein,

wenn man weiß, was man sieht, wenn man erkennt, was man erlebt. Die Reise wird dann zu einem Vergleichs- und Verifikations-Unternehmen, das erworbenes Wissen mit lebendiger Erfahrung konfrontiert. So entsteht eine Wechselwirkung im Humboldt'schen Sinne zwischen dem schon vor-informierten Ich und der neuen, ungewohnten und doch schon von Bedeutungsstrukturen durchzogenen Welt.

Viel lesen muss man also – vor allem Historisches. Immer schon liefert historisches Wissen die Basis aller Bildung – jedenfalls in der deutschen Tradition des 19. Jahrhunderts. Und so machen auch die historischen Vor-Informationen den Kern aller Vorbereitungen für eine Bildungsreise aus. Max von Schinckel bietet 1899 ein Beispiel für viele: Für unsere Reise nach Rom, Neapel und Sizilien wurden „...die sorgfältigsten Vorbereitungen getroffen, Wir lasen über die Kunstschatze und über die Geschichte Roms, was wir aufreiben konnten“ (Schinckel o.J., S. 317-318).

Damit ist das Standard-Programm der Bildungsreise auch schon benannt: Es geht um Kunst und Kunstwerke, um Architektur – und zwar um alte Kunst und Architektur. Im frühen 19. Jahrhundert interessieren sich die deutschen Bildungsreisenden vor allem für die antike Kultur und deren Überbleibsel, mit der Zeit aber verlagern sich die Vorlieben, kommt immer mehr auch das Mittelalter mit seinen kulturellen Hinterlassenschaften in den Blick. Die „Geschichte der Stadt Rom im Mittelalter“ von Ferdinand Gregorovius, die zwischen 1859 und 1872 in acht Bänden erscheint, wirkt da wie ein historisch legitimierter Reiseführer. Wer eine Bildungsreise macht, der sucht die Wechselwirkung nicht nur mit anderen, fremden, sondern auch mit alten, untergegangenen Welten. Und das

erlaubt ihm dann schließlich auch ein allgemeineres Urteil über den Lauf der Geschichte.

Gustav Mevissen besucht 1845 Pompeji und Herculaneum und kommt bei der Betrachtung der untergegangenen Hochkultur zu einigermaßen kultur-kritischen Folgerungen: „Der Gedanke, daß die Kultur der Unkultur Platz machen kann, ist unerfreulich und kann einen Augenblick Zweifel an dem ewigen Fortschritt der Geschichte erregen“ (zit. n. Hansen 1906, S. 192-193).

Das also kann herauskommen bei einer gut vorbereiteten Bildungsreise: tief schürfende Gedanken über den Lauf der Welt, Reflexionen über die Logik, den Sinn oder Unsinn der Geschichte.

Tipp 2: Langsam! Nicht hetzen!

Goethes Italien-Reise dauert fast zwei Jahre. Das kann sich nicht jeder leisten. Dennoch hält sich unter den bildungsbürgerlichen Reisenden des 19. Jahrhunderts das Urteil, dass man sich genau dadurch: durch die Dauer der Reise und durch die Ruhe, mit der man sie unternimmt, von den anderen, „ungebildeten“ Reisenden unterscheidet. Eine Bildungsreise braucht Zeit, die Intensität der Erlebnisse, nicht deren Masse macht ihren Ertrag aus.

Die ebenfalls im 19. Jahrhundert einsetzende, zum Teil sehr heftige und giftige Tourismus-Kritik haut in genau diese Kerbe: Unter einem Jahr lohnt es sich nicht, nach Italien zu fahren, wer das dennoch tut, ist ein Banause, ein Philister, ein Halbgebildeter – und davon gibt es immer mehr.

1867 klagt der Popular-Schriftsteller Victor Hehn: „Wer auch nur vier oder sechs Wochen frei hat und die steifen Glieder wieder gelenkig machen will, wer ein Sümchen erspart hat und sich dafür in der weiten Welt umtun und auch einmal fremde Gesichter sehen will, der macht

einen Ausflug nach Neapel und ist am richtigen Tage wieder daheim bei den lieben Seinigen und Abends am Stammtische“ (Hehn 1892, S. 214).

Das ist bei Hehn ganz und gar nicht nett gemeint, sondern als bittere Polemik gegen – seiner Meinung nach – geistlosen Tourismus. So wie Bildung Zeit braucht, erfordert auch die Bildungsreise ihre angemessene Dauer. Wer durch die Gegend rast, bildet sich nicht.

Tipp 3: Muße, nicht Müßiggang!

Eine Bildungsreise ist nicht zur Erholung da. Sie soll die freieste Wechselwirkung zwischen Ich und Welt befördern, und dazu muss man sich um beides: um das Ich und die Welt, aktiv kümmern, man muss immer etwas tun. Man muss Tagebuch schreiben! Man muss zeichnen! Man muss aquarellieren! Man muss auch einmal die Laute (oder Gitarre oder Mandoline oder Mundharmonika) ergreifen, um sich musikalisch mit dem Neuen auseinanderzusetzen. Man muss Pflanzen oder Insekten sammeln, Vögel beobachten, kleine antike Fundstücke zusammentragen. Die bürgerlichen Bildungsreisenden des 19. Jahrhunderts re-inszenieren auf diese Weise eine ältere, feudale Leitfigur, die der englische Philosoph Shaftesbury schon zu Beginn des 18. Jahrhunderts entworfen hat: den virtuoso. Dieser Virtuoso ist der Idealtyp eines eleganten Adligen, der musiziert und malt, schreibt und philosophiert. Er lebt als Angehöriger einer saturierten leisure-class für seine Liebhabereien, verfolgt das Leitbild eines begeisterten Dilettanten, der in ständiger Auseinandersetzung mit der äußeren Welt an sich selbst arbeitet. Als moralischer Architekt seiner selbst baut er an dem Kunstwerk, das er selber sein möchte, versucht er, sich selbst mehr und mehr zu verfeinern.

Und genau dies tun nun auch die vie-

len bürgerlichen Bildungsreisenden. Sie mühen sich ab mit langen Vorbereitungen, sie lesen Historisches, üben sich in fremden Sprachen, versuchen, möglichst viele der aufzusuchenden Bauten und Bilder schon vorher zumindest im Druck kennen zu lernen – und auf der Reise üben sie sich dann in allen nur möglichen Künsten, um letztlich Eines zu erreichen: Ihre Selbst-Verfeinerung.

Doch die Tradition, in der sie sich da bewegen, reicht noch viel weiter zurück: In der griechischen Antike wurde alles Handeln, das nicht dem Lebenserwerb diene, unter dem Begriff der *scholé*, der Muße, zusammengefasst. Gemeint ist eine durchaus tätige Muße, die der Bereicherung des Lebens, der Bildung und Verfeinerung gewidmet war. Aus diesem *scholé* wurde dann im Lateinischen der Begriff *schola* – und daraus entstand das deutsche Wort Schule. *Scholé*, das ist also all das, was man zur Verbesserung und kulturellen Aufwertung des Lebens unternimmt, wenn man seinen Lebensunterhalt gesichert hat, nach Feierabend sozusagen – also das Gegenteil von dem, was wir heute unter Schule verstehen (vgl. Bilstein 2007).

In diesem Sinne folgen die bürgerlichen Bildungsreisenden des 19. Jahrhunderts einer Leit-Imagination von Muße, die sie sowohl mit den antiken Idealen sich nicht über Arbeit definierender Bürger als auch mit den modernen Konzepten erfüllten adeligen Lebens verbindet. Sie sind Jünger der *scholé* in der Moderne, Virtuosen ohne Adels-Titel, als solche ständig aktiv. Und so eilen denn auch – ein Beispiel für viele – Fanny und Wilhelm Hensel auf ihrer Italienreise von 1839-1840 unablässig von einer Kirche zur nächsten, von einem Ausstellungsort zum nächsten, immer tätig, immer auf der Suche nach neuen Eindrücken und Erfahrungen, die dann in das eigene Weltdeutungsmuster

übernommen werden. Sie wollen alles selbst erleben, direkt und ohne Vermittlung: diesseits aller Stellvertretung (vgl. Koselleck 1990, bes. S. 36-37; Prein 2005, bes. S. 91-104; Hensel 2002, bes. 94-243 und Bilstein 2011).

Tipp 4: Bescheidenheit!

Bei all der Vorbildung, all der Vor-Information, auf die ein rechter Bildungsreisender so viel Arbeit und Zeit verwendet: Wenn er denn angekommen ist in Rom oder Neapel oder Athen, dann steht ihm Zurückhaltung gut an. Die freie Wechselwirkung zwischen Ich und Welt kann nur gelingen, wenn der Welt da draußen: dem bildenden Reiseziel, auch ihr eigenes Recht zugestanden wird. Sonst wird die ganze Bildungsreise dann doch zum Eroberungsfeldzug.

Und das geschieht oft genug. Kurz nach 1900 beklagt sich der Historiker Friedrich Meinecke auf das Heftigste: Viele der Reisenden „...ahnen nicht, dass wahre Bildung mit Bescheidenheit und Zurückhaltung des Urteils beginnt, mit ruhiger Achtung und Aufgeschlossenheit allem Fremdartigen gegenübertritt und schließlich in Ehrfurcht vor dem Unerforschlichen gipfelt“. Stattdessen präsentieren sich viele der Reisenden in naivem Dünkel und seichter Trivialität – schlicht: sie benehmen sich lärmend und geschmacklos (Meinecke 1958, S. 85-86).

Wer also wirklich sich bilden will auf einer Reise, der braucht ruhige Achtung und Aufgeschlossenheit gegenüber allem Fremden (vgl. Schäfer 2000, S. 183-202; zu geschlechtlichen und nationalen Stereotypen Bilstein 2012), der tut gut daran, sich in kultureller Demut dem Neuen zu nähern – sonst wird aus dem Ganzen nichts als dummer, ungebildeter Tourismus.

Tipp 5: Ein bisschen verlieben!

Eine Bildungsreise ist keine Kavaliertour. Insofern spielen die drei großen W: Wein, Weib und Würfel, bei ihr keine Rolle. Das moralische Überlegenheitsgefühl des Bürgertums gegenüber den lockeren Sitten des Adels setzt sich auch in der Reise-Konzeption fort, und so steht denn auch ein Bordell-Besuch in der Regel nicht auf dem Standard-Programm einer Bildungsreise.

Aber: Ein bisschen Verliebtheit gehört denn doch dazu. Die wichtige Rolle, die Goethes Italienreise – insbesondere Faustina und die schöne Mailänderin – für seine biographie érotique gespielt hat, findet sich in einer Vielzahl von späteren Bildungsreisen wieder: das Land, wo die Zitronen blühen, ist immer auch ein Land der erotischen Verheißungen.

Das mag am Wetter liegen – bzw. an der wetterbedingt lockeren Kleidung. Der Schweizer Johannes De Bary-Burckhardt – ein Beispiel für viele – ist auf seiner Bildungsreise nach Oberitalien im September 1864 ganz begeistert vom Anblick der vielen, schönen, halbnackten Menschen in Genua: Sie sind „nur mit dem Wenigsten bekleidet, was die Schicklichkeit zulässt“ und so ist es ihm möglich, „...den schönen Wuchs dieser von der Sonne gebräunten Schiffer und Fischer zu bewundern“. „Was für ein schöner Menschenschlag“ – kann er da nur noch seufzen (Johannes De Bary-Burckhardt, zit. n. Prein 2005, S. 240).

So geht es vielen Bildungsreisenden. Sie bewundern die menschliche Anmut der so offenherzig sich präsentierenden Fremden, verfallen – zumindest zeitweise – dem Charme einer erotisiert wahrgenommenen Natürlichkeit, die sie an den schönen Damen und Herren ferner Länder zu erkennen glauben. In vielen der Berichte und Briefe von Bildungsreisenden finden sich denn auch Erzählungen und Andeutungen von mehr oder weniger

heftigen Verliebtheiten, von mehr oder weniger deutlichen Liebes-Abenteuern – die freilich so gut wie immer der zeitlichen Beschränkung einer Reise unterliegen. Die Liebe auf Reisen – das ist eine durchaus begrenzte Liebe.

Tipp 6: Auf die Seele achten!

Die wirklichen Abenteuer finden im Herzen statt – zumindest bei einer Bildungsreise. Das Argument des Petrarca: dass alles unbedeutend ist angesichts der Seele, gilt hier ganz besonders. Schon 1768 erscheint von dem britischen Romancier Laurence Sterne ein Buch, in dem das nach innen gerichtete Argument einer empfindsamen Reise en detail ausgebreitet wird: „Sentimental Journey through France and Italy“, die „Empfindsame Reise durch Frankreich und Italien“, heißt das Werk. In diesem Buch geschieht so gut wie nichts. Der Held fährt von England aus los – beschreibt aber eigentlich immer nur, was in seinem Inneren vorgeht. Er hat gleich zu Beginn seines Unternehmens die Hand einer Schönen berührt und ist für den Rest seiner Reise nur damit: mit Phantasien über diese Frau, über mögliches Zusammentreffen und denkbare gemeinsame Geschichten beschäftigt. Es ist eine Reise in das eigene Innere, die den Reisenden zu einem ganz Besonderen macht und ihn von allen anderen abhebt. Sterne zählt sie, die gewöhnlichen Reisenden, denen er nicht gleichen möchte, genau auf: „Müßige Reisende, neugierige Reisende, lügende Reisende, aufgeblasene Reisende, eitele Reisende, milzsüchtige Reisende“ (Sterne o.J., S. 14).

All das will er nicht sein, so etwas möchte er in seinem Reisebericht auch nicht darstellen, denn er ist ein anderer – eben ein „empfindsamer Reisender“, ein „sentimental traveller“, dessen Reise geht nach Innen, ins eigene Ich (vgl. Herrmann 2000).

Das von Sterne noch ironisierte und persiflierte Anliegen: bei deutlicher äußerer Bewegung und einer Fülle von äußeren Ereignissen alle Aufmerksamkeit auf das Innere der Seele zu lenken – dieses Anliegen wird dann für die Bildungsreise des 19. Jahrhunderts zentral. So wie es Goethe – für den Sterne’s „sentimental journey“ ein wichtiges Vorbild war – um die Falten des Gemüts geht, die er irgendwie per Reise ausbügeln will, so haben auch die vielen späteren Bildungsreisenden vor allem Eines im Sinne: die Verfeinerung der eigenen Seele. Und so wird denn auch die Rührung und Erregung der Seele geradezu als Qualitätsmerkmal einer Reise wahrgenommen: „Seit hier sind, habe ich fast noch keine trockenen Augen gehabt“ (Hensel 2004).

Tipp 7: Man sollte zurückkehren!

Bildungsreisen können lange dauern – Monate oder Jahre. Schließlich aber definiert sich die Reise auch über die Rückkehr. Wer diese Rückkehr allzu lange versäumt, wer fremder Landschaft oder dem latin lover verfällt, der gerät ins Exil, geht in der Fremde verloren – oder findet dort eine neue Heimat. Dann ist aus der Bildungsreise eine Auswanderung geworden – und das ist etwas ganz anderes. Die Bildungsreise dagegen führt schließlich zum Ausgangspunkt zurück, die Reisenden tauchen wieder in ihr altes Leben ein – aber als Veränderte, mit geglättetem, vielleicht auch: neu gefaltetem Gemüt. Denn bei einer solchen Reise geht es nicht darum, in der Fremde Ergänzung, Supplement, zu finden, sondern um die Neu-Erfindung der eigenen Person. Das merkt auch Goethe, als sich seine Italienische Reise ihrem Ende nähert: „Der nordische Reisende glaubt, er komme nach Rom, um ein Supplement seines Daseins zu finden, auszufüllen, was ihm fehlt; allein er wird erst nach

und nach mit großer Unbehaglichkeit gewahr, daß er ganz den Sinn ändern und von vorn anfangen müsse“ (Goethe 1976, S. 563).

Von vorn anfangen – das muss man dann zuhause. Die bei der Reise gewonnenen Gefühle und Empfindungen werden mitgenommen und strukturieren das Leben in der Heimat neu und anders – jedenfalls im Idealfall. Damit das dann auch gelingt, damit die gewonnenen Erfahrungen sich auch tatsächlich auswirken, gibt es ja die vielen materialen Verdichtungen, die man mitgebracht hat: die vielen Zeichnungen, die Beschreibungen, die Tagebuch-Niederschriften, oder – wie im Falle Fanny und Wilhelm Hensel – ein eigenes Reise-Album mit eigenen Werken. Als die beiden aus Italien wieder zurück in Berlin sind, fügen sie einige ihrer Arbeiten zusammen: sie hat komponiert, er hat gezeichnet und gemalt – und so werden einige Bögen mit Noten und Vignetten gestaltet, schließlich in einem grünen, mit Gold verzierten Ganzleiderband zusammengefügt. Das Ehepaar Hensel schafft sich so ein ganz persönliches Erinnerungs-Dokument, das bei der Rückbesinnung auf die italienischen Bildungserfahrungen behilflich sein soll (Hensel, Fanny und Wilhelm 2006, bes. S 14).

Auf solche Dokumente und Materialien kann man zurückgreifen, wenn man den Bildungseffekt der Reise lebendig halten will, mit ihnen kann man diese Wirkung auch den anderen, den zuhause Gebliebenen, präsentieren. Denn es ist eine durchaus verbreitete Sorge, dass die vielen Eindrücke und Erlebnisse verloren gehen könnten – zum Beispiel für Fanny Hensel. „O du schönes Italien. Wie reich bin ich innerlich durch dich geworden! Welch einen unvergleichlichen Schatz trag ich im Herzen zu Haus! Wird auch mein Gedächtniß recht treu seyn? Werde

ich so lebhaft behalten, wie ich empfunden?“ (Hensel 2002, S. 172 [Tagebucheintragung 10. Juli 1840]). Noch ein Jahr später erinnert sie sich voller Wehmut an das vergangene Glück, diesmal die Dauer des Eindrucks besonders betonend: „O glückliche, reiche, einzige Tage! Wie ist Euer Andenken frisch, lebendig und reich in mein Herz geprägt! Wie fühle ich mich froh und dankbar, diese Bilder zu haben, zu besitzen, diesen Schatz, den nichts, als das Erlöschen des Gedächtnisses, der Vernunft selbst, mir rauben kann“ (ebd., S. 204 [Tagebucheintragung 2. Juni 1841]).

Aber zurück muss man. Der Rückweg in die Heimat ist oft von Trauer und Sentimentalität gekennzeichnet, oft auch von Dankbarkeit und dem Gefühl erfahrenen Reichtums. Aber er muss auf jeden Fall sein. Wer nicht zurückkommt, hat keine Reise gemacht.

Literatur

- Becker, Gerold / Bilstein, Johannes / Liebau, Eckart (Hrsg.). Räume bilden. Seelze 1997
- Bilstein, Johannes (2007): Muße als Beruf. In: Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Muße. Berlin, S. 96–112
- Bilstein, Johannes (2011): Zur Imaginationsgeschichte von Stellvertretung. In: Ackermann, Karl-Ernst / Dederich, Markus (Hrsg.): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen, S. 45-66
- Bilstein, Johannes (2012): Deutsche Gentlemen – Deutsche Helden. Nationale Männlichkeitskonstruktionen 1900-1915. In: Baader, Meike Sophia / Bilstein, Johannes / Tholen, Toni (Hrsg.): Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies. Wiesbaden, S. 41-60
- Fuhrmann, Manfred (1999): Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt am Main
- Gall, Lothar (1987): „...ich wünschte, ein Bürger zu sein“. Zum Selbstverständnis des deutschen Bürgertums im 19. Jahrhundert. In: Historische Zeitschrift 245, S. 601–623

- Goethe, Johann Wolfgang (1976): Italienische Reise. Frankfurt am Main (erst. Ersch. 1829)
- Grosser, Thomas (2005): Bürgerliche Welt und Adelsreise. Nachahmung und Kritik. In: Babel, Rainer (Hrsg.): Grand Tour. Adeliges Reisen und europäische Kultur vom 14. bis zum 18. Jahrhundert. Ostfildern, S. 637–656
- Hansen, Joseph (1906): Gustav von Mevissen. Bd. 2. Berlin
- Hehn, Victor (1892): Italienische Ansichten und Streiflichter. 4. Aufl. Berlin
- Hensel, Fanny (2002): Tagebücher [1829 - 1847]. Hrsg. v. Hans-Günter Klein und Rudolf Elvers. Wiesbaden
- Hensel, Fanny (2004): Brief an Lea Mendelssohn Bartholdy, 13.10.1839. In: Dies.: Briefe aus Venedig und Neapel an ihre Familie in Berlin 1839/40. Wiesbaden, S. 32.
- Hensel, Fanny und Wilhelm (2006): Reise-Album 1839–1840. Faksimile. In: Klein, Hans-Günter (Hrsg.): „O glückliche, reiche, einzige Tage“. Fanny und Wilhelm Hensels italienische Reise. Wiesbaden
- Herder, Johann Gottfried (1997): Journal meiner Reise im Jahr 1769 (erst. ersch. 1846). In: Ders.: Werke in zehn Bänden. Bd. 9/2, Frankfurt am Main, S. 9–126
- Herrmann, Ulrich (2000): Von der Bildungsreise in fremde Länder zur bildenden Reise ins Innere des Ich. Skizzen zu einer bürgerlichen Bildungspraxis des 18. Jahrhunderts im Spiegel ihrer Literatur. In: Bildung und Erziehung, H. 2, S. 151–169
- Humboldt, Wilhelm von (1960): Theorie der Bildung des Menschen (erst. ersch. 1793, 1794). In: Ders.: Werke in 5 Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. I. Darmstadt, S. 234–240
- Knoll, Gabriele M. (2006): Kulturgeschichte des Reisens. Von der Pilgerfahrt zum Badeurlaub. Darmstadt
- Koselleck, Reinhard (1990): Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: Ders. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II. Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart, S. 11–46.
- Leibetseder, Mathis (2004): Die Kavaliertour im 17. und 18. Jahrhundert, Köln u. a.
- Meinecke, Friedrich (1958): Nationalismus und nationale Idee (erst. ersch. 1913). In: Ders.: Politische Schriften und Reden, Darmstadt, S. 85–86
- Origo, Iris (1993): Im Namen Gottes und des Geschäfts. München 1993
- Petrarca, Francesco (1980): Brief an Francesco Dionigi von Borgo San Sepolcro in Paris. 26. April 1336. In: Petrarca. Dichtungen, Briefe, Schriften. Frankfurt am Main, S. 88–98
- Prein, Philipp (2005): Bürgerliches Reisen im 19. Jahrhundert. Münster
- Schäfer, Alfred (2000): Die Bildungsreise konfrontiert mit dem kulturell Fremden. In: Bildung und Erziehung. H. 2, S. 183–202
- Schinckel Max von (o. J.): Lebenserinnerungen, Hamburg
- Seibt, Ferdinand (2003): Europa – Anders und doch ähnlich: In: Hünnekens, Ludger / Winzen, Matthias (Hrsg.): Dissimile. Baden-Baden, S. 68–73.
- Speck, Otto (2005): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 10. Aufl. München, Basel
- Stagl, Justin (1989): Die Methodisierung des Reisens im 16. Jahrhundert. In: Brenner, Peter J. (Hrsg.): Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur. Frankfurt am Main, S. 140–177
- Sterne, Laurence (o.J.): Empfindsame Reise durch Frankreich und Italien. München (erst. ersch. 1768)
- Wolbring, Barbara (1996): „Auch ich in Arkadien“. Die bürgerliche Kunst- und Bildungsreise im 19. Jahrhundert. In: Hein, Dieter / Schulz, Andreas (Hrsg.): Bürgerkultur im 19. Jahrhundert. Bildung, Kunst und Lebenswelt. München, S. 82–101 und S. 323–326

Prof. Dr. Johannes Bilstein
Professor für Pädagogik an der
Kunstakademie Düsseldorf
Johannes.bilstein@kunstakademie-
duesseldorf.de

Bildet Reisen?

Dass Reisen bildet, wird oft beschworen. Sei es bei Goethe in „Wilhelm Meisters Lehrjahre“, wo er schreibt „...die beste Bildung findet ein gescheiter Mensch auf Reisen“ (Goethe 1998, S. 289) oder in einem Gedicht von Matthias Claudius – „Wenn einer eine Reise tut, so kann er was erzählen“ (Claudius 1998, S. 161) – und so reisten sie denn auch, die Geistesgrößen des 18. und 19. Jahrhunderts. Mindestens eine Italienreise gehörte zum Muss eines gebildeten Bürgers. Und Millionen tun es ihnen seither gleich, hinaus in die ganze Welt, in der Hoffnung, Bildung zu finden oder zumindest etwas erzählen zu können. Und wir kennen sie alle, die unsere Städte, unsere Sehenswürdigkeiten, Landschaften und Seen bereisen. Sind sie aber nachher gebildet?

wieder, die bereits in den gängigen Reiseführern empfohlen werden, oft unter Angabe, von wo aus lohnende Fotos gemacht werden können. Und diese Bilder der Tourismusindustrie versprechen in der Regel einen mehr oder weniger unbeschwerteten Aufenthalt in einer heilen Urlaubswelt (vgl. auch den Beitrag von Stefan Ruf in diesem Heft).

Neben den Veranstaltern von Bildungsreisen gibt es diejenigen, die animierte Unterhaltungs- und Sportprogramme, Partys oder mehr oder weniger verschlüsselt sexuelle Abenteuer anbieten. Nehmen wir als Beispiel den ClubMed in Ragusa, der auf Prospekten wirkt wie eine futuristische Wohnanlage auf einem anderen Stern. Vielleicht wissen die Gäste dieses Clubs nachher, dass Ragusa

Hans
Furrer



Vielleicht ist es ja interessant, was der Fremdenführer diesen Touristen erzählt, vielleicht wäre es ja sogar bildend. Doch kaum jemand hört ihm zu. Die meisten sind damit beschäftigt, zu fotografieren, um zuhause etwas vorzeigen zu können. „Seht her, da sind wir gewesen!“ Dabei entsprechen diese Fotos meistens genau dem Bild, das wir schon vor der Reise über das Land haben, denn sie geben mehr oder weniger jene Motive

mehr ist als ein Schweizer Schokostängel. Vielleicht wissen sie nachher sogar, dass die Stadt eine uralte Geschichte hat, zum UNESCO Weltkulturerbe gehört und von einem Seefahrervolk aus dem heutigen Palästina gegründet wurde. An was sie kaum denken oder was sie verdrängen werden sind zum Beispiel die Dramen, die sich nur wenige Seemeilen südlich abspielen, wo Flüchtlinge aus Afrika versuchen, an unseren gut

bewachten Stränden zu landen und an unserem – auf ihre Kosten erreichten – Wohlstand teilzuhaben. Diese Reflexion würde wohl dazu gehören, damit ihre Reise bildend würde – doch sind sie ja nicht zur Bildung hergekommen, sondern um Ferien zu machen, abzuschalten und die täglichen Probleme aus Alltag und Beruf und erst recht der Gesellschaft und der Politik zu vergessen. Das ist ihr gutes Recht, zeigt aber, dass Reisen nicht schon an sich bildet.

Darum soll zuerst einmal definiert werden, was denn Bildung sein könnte.

1. Was ist Bildung?

Dazu soll als erstes die Definition von Bildung herbeigezogen werden, wie sie im Lexikon der Erwachsenenbildung formuliert ist:

„Bildung zielt seit ihren Anfängen darauf hin, den Menschen einen bewussten Zugang zur Kultur in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu ermöglichen, damit sie ein umfassendes Verständnis der Welt und der eigenen Stellung in ihr entwickeln können. Dadurch werden sie zu selbstbestimmtem Handeln und zu gesellschaftlicher Mitbestimmung befähigt. Bildung ist in diesem Sinne stets Allgemeinbildung, der gesellschaftliche Bedeutung zukommt. Deshalb geht sie in ihrem Anspruch über Wissen und Lernen hinaus. ... Heute verkommt Bildung zusehends zur Halbbildung und erhält im Zeichen der Marktwirtschaft Warencharakter. Sie kann gegen Geld erworben, angehäuft und in Zertifikate umgesetzt werden.“ (Baumgart/Bücheler 1998, S. 48)

Gegen diese Tendenzen der Halbbildung ist es die Aufgabe der Erwachsenenbildung, an der Idee der Bildung festzuhalten.

In der täglichen Praxis treffen wir hingegen immer wieder Teilnehmende an, denen es nicht um Bildung, sondern um den Tauschwert von Abschlüssen, Diplomen und Zertifikaten geht. Beim Reisen geht es solchen Teilnehmenden aber nicht um Zertifikate, sondern oft um eine andere Form von Tauschwert, um Prestige: „„ich war schon in all den Ländern und kann es durch Fotos beweisen“.

Damit Reisen bildet braucht es die verschiedensten Dimensionen der Bildung (vgl. Furrer 2009, S. 25 ff), besonders aber die Spannung zwischen den beiden Polen ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘.

2. Eigenes und Fremdes

„Bildung hat sich mit dem Fremden auseinanderzusetzen. Blicke sie nur beim Eigenen, wäre keine Entwicklung möglich“ (ebd., S. 26). Die Auseinandersetzung mit dem Fremden soll auch die Möglichkeit eröffnen, das Eigene besser zu erkennen. Damit diese dialektische Bewegung zustande kommt, darf aber das Fremde nicht allzu fremd sein, sondern muss bei Bekanntem anknüpfen können. So kann es zum *konkreten* Anderen werden. Wenn es bei den *allgemeinen* Begriffen bleibt, wird es totalitär. „Totalitäres Denken zeichnet sich dadurch aus, dass es das zu erkennende Fremde mit dem Allgemeinen gleichsetzt – mit seinem Begriff oder gar mit seiner Bezeichnung – und ihm dadurch nicht nahe kommt“ (ebd., S. 27). So ist die ältere Frau Meier zwar gegen die (allgemeinen) Türken, aber der (konkrete) Herr Öztürk, der ihr den Kehrrietsack runter trägt, ist in Ordnung. Reisen böte nun genau

diese Möglichkeit, dem konkreten Fremden näher zu kommen. Damit ich mich aber auf das konkrete Fremde einlassen kann, muss ich mir des Eigenen bewusst sein, sonst kann es meine nicht gefestigte Identität erschüttern oder in Frage stellen. Wie sagte Konfuzius vor zweieinhalb tausend Jahren: „Wollen wir in die Ferne reisen, so müssen wir zunächst das Nahe durchqueren“.

Damit Reisen zur Auseinandersetzung mit dem Fremden werden kann, müssen folgende drei Voraussetzungen gegeben sein:

- persönliche Voraussetzungen
- institutionelle Voraussetzungen
- didaktische und methodische Voraussetzungen

Diesen drei Voraussetzungen soll im Folgenden nachgegangen werden.

2.1 Persönliche Voraussetzungen

*„Wie wenigen Menschen ist das Talent verliehen, Reisende zu sein!“
(Ludwig Tieck)*

Welche Talente braucht es denn, um Reisender zu sein? Zu aller erst wohl Neugier. Ich muss bereit sein, ja es muss mir ein Bedürfnis sein, das Fremde zu erkunden, es zu erkennen. Dies ist aber nur möglich, wenn ich bereit bin, das Eigene auch aufzugeben, mich auf das Fremde einzulassen. „Man entdeckt keine Erdteile ohne den Mut, alle Küsten aus dem Auge zu verlieren“ (Gide 1969, S. 449). Damit ich das kann, muss ich mir selbst aber sehr bewusst sein, sonst kann ich mich im Fremden total vergessen und das Selbst verlieren.

Darum braucht es eben auch ein starkes Selbstbewusstsein, eine reflektierte Identität. Sonst kann ich mich nicht auf das Fremde einlassen. Mir würde der Teppich unter den Füßen weggezogen. Diese

Dialektik von Eigenem und Fremden ist das A und O der Bildung durch Reisen.

2.2 Institutionelle Voraussetzungen

Bildungsinstitutionen, welche Bildungsreisen anbieten, müssen sich der oben beschriebenen Dialektik von Eigenem und Fremdem bewusst sein und Angebote gestalten, in denen diese Dialektik entfaltet werden kann. Dies ist nicht immer einfach und vor allem nicht billig. Die Teilnehmenden an einer Bildungsreise müssen in vorbereitenden Treffen behutsam an das zu bereisende Land herangeführt werden.

Die Institutionen im Land selbst müssten ebenfalls gut auf die Bildungsreisenden vorbereitet werden. Dabei genügt es nicht, in einem Restaurant einfach nur typische regionale Gerichte anzubieten, sondern sie müssten in den gesamten kulturgeschichtlichen Zusammenhang gestellt werden. Es müsste z.B. aufgezeigt werden, warum traditionell in der Po-Ebene Risotto und im Friaul Polenta und eben nicht Pizza gegessen wird ... Es genügt nicht an einem Folkloreabend für japanische Touristen in der Schweiz einfach Jodlerinnen und Alphornbläser als exotische Spezies auftreten zu lassen, sondern es müsste aufgezeigt werden, welche Bedeutung diese kulturellen Ausdrucksformen in der traditionellen bäuerlichen Kultur hatten.

Da dies in der Tourismusindustrie bisher kaum gemacht wird, ist es vorläufig die Aufgabe der Personen, welche eine Bildungsreise begleiten.

2.3 Didaktische und methodische Voraussetzungen

Wie eigentlich in jeder Bildungssituation muss die gestaltende Person den Stoff in seiner Gänze durchdrungen haben und bestenfalls auch von ihm durchdrungen sein. Nur so kann es gelingen, den

Teilnehmenden individuelle Zugänge zum Thema zu ermöglichen, indem eine „Driftzone“ mit „Morphemen“ (vgl. Furrier 2009, S. 91 ff.) gestaltet wird. Was das konkret heißt, soll weiter unten am Beispiel einer Bildungsreise nach Bulgarien verdeutlicht werden. Hier soll nur kurz etwas allgemeiner auf diese zwei didaktischen Elemente eingegangen werden.

Morpheme sind in der Didaktik (wie in der Sprachwissenschaft, aus der sie stammen) die kleinsten sinntragenden Einheiten eines Themas. Sie sind gleichzeitig Einheiten, die den Inhalt reduzieren, ihn aber auch exemplarisch umfassen. Je besser es gelingt, diese Dialektik von Reduktion und Exemplarität zu entfalten, umso wirksamer erweisen sich die Morpheme bei der Erschließung eines Themas.

Die Verknüpfung der Morpheme zu einer *Driftzone* ermöglicht den Teilnehmenden an Bekanntem anzuknüpfen und auf individuelle Weise durch das Thema zu „driften“ (heute wäre evtl. der Ausdruck ‚surfen‘ besser verständlich, doch hat sich in der subjektiven Didaktik der Begriff ‚driften‘ eingebürgert). Dabei sind individuelle Wege und Umwege möglich, ja gewünscht, wie es das (nicht verbürgte) Bonmot von Tucholsky auf den Punkt bringt: „Umwege erweitern die Ortskenntnis“.

Um dies etwas verständlicher zu machen, sei es an einem konkreten Beispiel dargestellt.

3. Eine Bildungsreise nach Bulgarien

Die ‚Volkshochschule plus‘ in Bern führt jährlich zwei bis drei Bildungsreisen für kognitiv beeinträchtigte Erwachsene durch, so im August/September 2013 eine nach Bulgarien. Obligatorisch sind



Abb. 1: Driftzone zu einer Reise nach Bulgarien

bei diesen Reisen Vor- und Nachbereitungsabende in Bern. Für die Vorbereitungsabende hat die Kursleitung die Kultur, Geschichte und Geografie Bulgariens in sieben *Morpheme* gegliedert, die gegenseitig aufeinander verweisen und durch welche das ganze Thema erschlossen werden kann. Die Morpheme sind einerseits durch Begriffe beschrieben, aber andererseits auch durch Bilder symbolisiert, damit sich auch Teilnehmende, die schlecht oder nicht lesen können, darin zurechtfinden.

Die zentralen Morpheme sind das ‚Dimitrov-Mausoleum‘, das ‚Türkische Joch‘, die ‚Kyrillische Schrift‘ und ‚Essen und Trinken‘.

Das *Dimitrov-Mausoleum* steht symbolisch für das ganze 20. Jahrhundert und umfasst sowohl das Zarentum mit den Balkankriegen, dem Septemberaufstand und der faschistischen Periode, den 2. Weltkrieg, die Befreiung vom Faschismus, die Zeit der Volksrepublik und mit der Schließung und Sprengung des Mausoleums auch die Wende bis zum kurzen Comeback des ehemaligen Zaren Simeon II.

Die *kyrillische Schrift* steht exemplarisch für die Christianisierung Bulgariens, die Rolle der Kirche und der Klöster unter der osmanischen Herrschaft und die vielen noch heute bestehenden berühmten

Klöster wie das Rila- und das Batschkovo-Kloster. Zudem sollen die Teilnehmenden ermuntert werden, die kyrillische Schrift zu lernen, um sich an den vielen leicht verständlichen Anschriften auf der Straße orientieren zu können.

Mit dem Morphem *Essen und Trinken* kann, neben der Orientierung auf einer Speisekarte während der Reise, der Bogen geschlagen werden von der Einführung des Weinbaus durch die Thraker, über all die heute noch üblichen Nationalgerichte, die fast alle aus der osmanischen Zeit stammen, bis zur heutigen globalisierten Esskultur, in welcher Fastfood mit bulgarischer Tradition vermischt wird, z.B. Pommes mit geriebenem Schafskäse.



Abb. 2: Morphem aus der Driftzone „Reise nach Bulgarien“

Würde man die Bulgaren fragen, wäre wohl das *Türkische Joch* das zentrale, identitätsstiftende Morphem ihrer Geschichte. Alle Bulgarienreisenden, die nicht nur zum Baden ins Land kommen, werden früher oder später mit der traumatischen Erfahrung der 500jährigen Besetzung des Landes durch die Osmanen und der „ruhmreichen Befreiung vom türkischen Joch“ konfrontiert. An diesem Beispiel soll aufgezeigt werden, wie mit den Morphemen in einer Driftzone gearbeitet werden kann.

Entschließt sich eine Person dafür, bei diesem Morphem in die Driftzone einzu-

steigen, wird ihr eine Lernlandschaft mit neuen Morphemen eröffnet:

Auch bei diesen Morphemen kann sie sich weiter vertiefen und zum Beispiel bei den Befreiungskämpfen zu einzelnen wichtigen Repräsentanten der Befreiung kommen, wie Vasil Levski.

Die Morpheme sind aber mit den anderen Morphemen der Driftzone verlinkt. So kann man von den Folgen der osmanischen Besetzung aus z.B. zum Morphem ‚Essen und Trinken‘ oder zu den Moscheen, den heutigen türkischen Minderheiten oder zum Tabakanbau gelangen. Bei der Befreiung, in welcher die russische Armee eine zentrale Rolle gespielt hat, kann die Parallele zur Rolle der Sowjetarmee bei der Befreiung vom Faschismus 1944 aufgezeigt werden und verständlich gemacht werden, welche Rolle die Freundschaft zum „russischen Brudervolk“ lange Zeit gespielt hat. Und nur nebenbei: bei der „ruhmreichen Befreiung vom türkischen Joch“, wie es in Bulgarien stereotyp heißt, kann in der Schweiz durchaus bei Bekanntem angesetzt werden, nämlich der „ruhmreichen Befreiung vom habsburgischen Joch“ in den Befreiungskriegen der alten Eidgenossen und ihren Mythen.

Methodisch ist das Ganze eine werkstattartig gegliederte Lernlandschaft, mit sieben Tischen für die sieben Morpheme. Die Teilnehmenden können sich nun als erstes die Tische einmal ansehen und dort einsteigen, wo es sie gelüstet, sich in die Bilder und – für wen es möglich ist – in die Texte vertiefen, sie werden dann, je nach weiterführenden Interessen, durch die anderen Morpheme geführt und sollten im Idealfall am Schluss eine Vorstellung von Bulgarien und vor allem gewisse Ankerpunkte verinnerlicht haben, auf welche während der Reise zurückgegriffen werden kann. So kann – um beim Beispiel ‚türkisches Joch‘ zu

bleiben – beim einem Denkmal für Vasil Levski oder dem Befreiungdenkmal auf dem Schipkapass auf diese Anker zurückgegriffen und das Erlebnis in den Gesamtzusammenhang gestellt werden. Für Teilnehmende mit Computerkenntnissen kann die Driftzone auch auf einer interaktiven Lernplattform erkundet werden.

4. Fazit

Mit diesem Vorgehen haben wir an der ‚volkshochschule plus‘ gute Erfahrungen gemacht. Ich denke, wir konnten den meisten Teilnehmenden auf diesen Reisen einiges an Bildung ermöglichen. Nun gibt es aber hin und wieder auch Teilnehmende, die sich für eine Bildungsreise anmelden, um einfach Ferien zu machen, und es gelingt nicht immer, diese auch dazu zu ermuntern, sich auf das Fremde wirklich einzulassen. Ich denke, das kann durchaus legitim sein, doch sind solche Teilnehmende auf einer Bildungsreise am falschen Ort. Sie würden sich besser bei einem allgemeinen Reiseveranstalter anmelden. Auf einer der letzten Reisen haben sich zwei Teilnehmende geweigert, an den Vorbereitungsabenden teilzunehmen, und wir haben uns dann entschlossen, sie nicht mitzunehmen, weil die Vorbereitungsabende für uns das zentrale Element sind, um Bildung zu ermöglichen

Ein anderes Problem, das wir in den nächsten Kursen angehen möchten, ist, vermehrt auch die soziale Bildung zu fokussieren. So geschieht es hin und wieder, dass die Teilnehmenden auch nach einer Woche die Namen der anderen Reisenden nicht kennen und von ‚jener‘ oder ‚diesem da‘ reden. Darauf angesprochen, sagte ein Teilnehmer, dass er auf die Reise komme, um etwas über

das Land zu erfahren und nicht, um neue Leute kennenzulernen. Ich denke, es ist unsere Aufgabe bewusst zu machen, dass Bildung auch einen sozialen Aspekt hat, nicht beim Individuum stehen bleiben darf, sondern eben auch im Austausch mit andern besteht.

Literatur

- Baumgart, Erdmute / Bücheler, Heike (Hrsg.) (1998): Lexikon – Wissenswertes zur Erwachsenenbildung. Neuwied
- Claudius, Matthias (1998): Urians Reise um die Welt (erstm. ersch. 1774). In: Ders.: Der Mond ist aufgegangen. Frankfurt a.M.
- Furrer, Hans (2009): Das Berner Modell, Bern
- Gide, André (1969): Die Falschmünzer. Gütersloh (erstm. ersch. 1925)
- Goethe, Johann Wolfgang (1998): Wilhelm Meisters Lehrjahre. V. Buch (erstm. ersch. 1796). In: Ders.: Werke (Hamburger Ausgabe) Bd. 7 München
- Tieck, Ludwig (1937): Leben und Tod der heiligen Genoveva (erstm. ersch. 1799). In: Ders.: Ges. Werke Bd. 1. Paris

*Dr. Hans Furrer
Sonderpädagoge, Mitarbeiter der
Akademie für Erwachsenenbildung
Schweiz und der
Volkshochschule plus, Bern
Hans.furrer@aeb.ch*

Teresa, unterwegs mit Le Mat

Das Storytelling¹ sozialer Tourismusunternehmen

1. Reisebilder – Bilderreise

1.1 Bildproduktion durch die Reisenden

Nach ihrer einwöchigen Reise durch Nevada präsentiert mir eine Bekannte stolz ihre Schnappschüsse. Auf der Speicherkarte befinden sich etwa 3.500 Fotos, was rein rechnerisch bedeutet, dass alle eineinhalb Minuten die Welt in dem Seitenverhältnis eines Displays mit dem Filter eines elektronischen bildgebenden Verfahrens erlebt wurde. Die Bilder zeigen meist atemberaubende Stadt- und Landschaftsaufnahmen, ohne eine Geschichte zu erzählen, sie verraten nichts über die Qualität der Reise, ob und welche Begegnungen stattgefunden haben oder wie durch Teilnahme – mit Joseph Beuys gesprochen – eine „soziale Plastik“² zwischen den Reisenden und den Gastgebenden entstanden sein könnte.

Die Bilder wurden mit einem erheblichen Zeitaufwand hergestellt und dienen vor allem dazu, die Reise nach der Reise neu zu gestalten. Sie zeigen den Versuch, etwas von der Reise festzuhalten, um es wie eine Trophäensammlung mit nach Hause nehmen zu können. Was dabei aber nach Hause genommen wird, ist oft von der Tourismusindustrie vorbestimmt – Reiseführer, Navigationsgeräte oder die Algorithmen orientierungshelfender Smartphone-Apps reproduzieren durch ihre eingebauten kulturellen Filter die eigenen Vorbehalte und Prägungen, anstatt etwas Neues über die erfahrene Welt zu erzählen.

1.2. Bildproduktion durch die Tourismusindustrie

Auch die Bilder, die die Tourismusindustrie selbst von ihren Produkten liefert – menschenleere Strände, Hotelanlagen und Zimmer – scheinen darauf abzu zielen, den Reisenden eine störungsfreie, geradezu sterile „Sozialplastik“ anzubieten, in der keinerlei Berührungspunkte aufkommen. Nichts und niemand trübt die Wohlfühlatmosphäre beim Aufenthalt am Strand oder bei der Platzwahl im Restaurant.

Erst allmählich habe ich als Filmemacher und Entwickler eines Videoblogs für soziale Tourismusunternehmen in Italien erkannt, dass sich hinter dieser zurückhaltenden Selbstdarstellung der Tourismusunternehmen nicht unbedingt nur ein unternehmerisches Kalkül verbirgt. Bei sozialen Unternehmen drückt die dargestellte Leere viel mehr die Unsicherheit aus, sich selbst zu definieren und das Zögern, zusammen mit den Gästen eine authentische Erzählung zu entwickeln, die sowohl bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Unternehmens als auch bei den Gästen die Lust an Teilhabe weckt. Es geht um die Unsicherheit, die entsteht, wenn durch soziales Unternehmertum neue lokale Teilnahmekulturen und Entwicklungsmodelle produziert werden, für die es noch keine Paradigmen gibt. Die sozialen Unternehmen im Tourismusbereich sind nicht ausschließlich auf den Verkauf eines bestimmten Bettenkontingents konzentriert; vielmehr sprechen sie eine Einladung aus an Gäste, die das Interesse und die Lust haben, einmal zu Hause bei sozialen Unternehmen zu sein und dabei aktiv an einer „sozialen

Stefan Ruf



Plastik“ mitzugestalten, in der Risse und Brüche zwischen den unterschiedlichen Akteuren den Gestaltungsspielraum mitbestimmen und deren Oberfläche nicht durch das Angebot touristischer Dienstleistungen schön geglättet wird.

2. Zu Gast bei sozialen Unternehmen

2.1 Können die das denn?

Meine erste Reise in die Welt sozialer Unternehmen fand im Jahre 2002 statt und war wissenschaftlich motiviert. Im Rahmen meiner Masterarbeit im Fachbereich Europäische Ethnologie an der Humboldt-Universität zu Berlin untersuchte ich zusammen mit meiner Kommilitonin Silke Volckmann während einer dreimonatigen Forschungsreise Italiens soziale Genossenschaften im Hinblick auf ihre Nachhaltigkeit.

Als einziges Land weltweit hatte Italien bereits 1992 einen gesetzlichen Rahmen für soziale Genossenschaften geschaffen, der es Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen ermöglichte, einen inklusiven Arbeitsplatz mit betrieblicher Mitbestimmung zu erhalten. Die UN-Behindertenrechtskonvention zur Inklusion war noch nicht verfasst und in Deutschland konnte man sich zu dieser Zeit Inklusion weder auf dem Arbeitsmarkt noch als kulturelles System vorstellen. Stattdessen schuf man für die Menschen mit Behinderungen geschützte Räume ohne Mitbestimmungsrecht in Integrationsfirmen und Werkstätten. Angesichts dieses kulturellen Hintergrundes drängte sich uns die Frage auf, ob Menschen mit Behinderungen überhaupt die Fähigkeit haben, ein Unternehmen zu leiten und wichtige betriebliche Entscheidungen zu fällen. Können die das denn? Diese provozierende Frage

wurde zugleich der Titel unseres Dokumentarfilms, der vor allen Dingen unsere Entdeckungslust ausdrückte, die Lust, die sozialen Unternehmen kennenzulernen.³ Diese Unternehmen versuchen, Fähigkeiten zu entwickeln, die es ihnen erlauben, mit den Menschen vor Ort und den lokalen Ressourcen ein inklusives System aufzubauen, damit – um es mit Renate Goergen zu sagen – „mehr Reichtum für alle entsteht“.⁴

2.2 Soziale Unternehmen und Tourismus

Ich habe Renate Goergen im Rahmen meiner Forschungsreise als Expertin für soziale Genossenschaften in Italien kennengelernt. Nach der Psychiatriereform der 1970er Jahre gründete die ehemalige psychiatrische Krankenschwester zusammen mit dem Pflegepersonal, den Ärzten und den Menschen, die wegen ihrer (psychischen) Behinderungen vom ersten Arbeitsmarkt ausgegrenzt wurden, soziale Genossenschaften. Das Gelände der ehemaligen Psychiatrie bot genügend Raum, um auszuprobieren, wie sich die Genossenschaften organisieren müssen, um den Bedürfnissen aller Mitglieder gerecht zu werden. Nach einer Vielzahl von Experimenten und Erfahrungen haben die sozialen Unternehmen gelernt, dass besonders die Reise- und Tourismusbranche ein großes Entwicklungspotential beinhaltet und so nimmt die Genossenschaft „Il Posto delle Fragole“ (Der Platz der Erdbeeren), die von fünf jungen Frauen gegründet wurde, 1992 ihren ganzen Mut zusammen und eröffnet das Hotel Tritone in Triest.

2.3 Entwicklungschancen für soziale Unternehmen im Tourismus

Der Tourismus bietet den sozialen Unternehmen in mehrfacher Hinsicht ein großes Entwicklungspotential. Zum einen

können sie ihre traditionellen Dienstleistungsbereiche wie z.B. Gebäudereinigung oder Landschaftspflege verlassen und sich so den Abhängigkeiten kommunalpolitischer Entscheidungen bei der Auftragsvergabe oder Preisgestaltung entziehen. Zum anderen lassen sich soziale Unternehmen der Hotelbranche mit anderen sozialen Unternehmen, z.B. Gastronomiebetrieben, zu lokalen Netzwerken verbinden, die die sozialen Werte einer ganzen Region vermehren helfen. Und wie es sich in der Erfolgsgeschichte des Hotels Tritone gezeigt hat, ist das Hotel- und Gaststättengewerbe besonders geeignet, eine Arbeitsstruktur zu schaffen, die an die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Genossenschaftsmitglieder angepasst werden kann. Neben dem Empowerment der einzelnen Unternehmen, der politischen Unabhängigkeit und der Stärkung lokaler Strukturen und sozialer Werte fördert ein so verstandenes Tourismuskonzept für das soziale Unternehmertum aber vor allen Dingen die Entstigmatisierung von Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen.

3 . Le Mat – Das soziale Franchising

3.1 Vom Stigma zum Markenzeichen

Nach einer zehnjährigen Erfolgsgeschichte des Hotels Tritone erkannten einige soziale Unternehmen die Reproduzierbarkeit dieses Unternehmensmodells und entwickelten ein touristisches System, das über den sozialen Franchiser⁵ *Le Mat* verbreitet werden sollte. Seit der Gründung von *Le Mat* in Italien und Schweden im Jahre 2004⁶ gehören insgesamt bereits 17 soziale Unternehmen mit über 3.500 Arbeitsplätzen zu den Mitgliedern des Franchisers. Ein *Le*

Mat-Unternehmen ist ein soziales Unternehmen, in dem Menschen arbeiten, die normalerweise auf dem Arbeitsmarkt diskriminiert und ausgeschlossen werden und die in *Le Mat* eine bedeutungsvolle Arbeit mit Zukunftsaussichten und Unabhängigkeit finden. In einem *Le Mat*-Unternehmen können Gäste viele Qualitätsstandards erwarten, vor allem aber erleben sie, was es heißt, willkommen geheißen zu werden. Wer könnte mehr über die Bedürfnisse von Reisenden wissen, die an einem unbekanntem Ort ankommen, als Menschen, die Erfahrungen von Diskriminierung und Ausgrenzung erlebt haben und sich nun in der Rolle als Gastgeber befinden? Das negative Stigma der Ausgrenzung wird bei *Le Mat* umgedreht zu einem Markenzeichen, zu einer besonderen Qualität, durch die die Unternehmenskultur mehr bereichert als behindert wird. Dieser progressive Umgang mit den unterschiedlichen Bedürfnissen sowohl der Gäste als auch der Belegschaft erfordert vor allen Dingen eine gute Kommunikation: Die besten Erfolgsmethoden müssen in den einzelnen Unternehmen sowohl produziert, als auch in andere *Le Mat*-Unternehmen implementiert werden. Die wichtigste Informationsquelle für die Qualitätssicherung sind die Reisenden selbst. Deren Bedürfnisse und Befindlichkeiten werden von den sozialen Unternehmen ernst genommen und helfen, die eigene Unternehmenskultur zu entwickeln.

3.2 Tourismusmodelle und Kommunikationsstrategien

Das Tourismuskonzept von *Le Mat* sieht zur ständigen Qualitätsverbesserung den bewussten kommunikativen Prozess des wechselseitigen Lernens zwischen den Gästen und dem gastgebenden Unternehmen vor. Das heute vorherrschende Kommunikationsmodell im Tourismus, des-

sen Produkte auch die menschenleeren Bilder sind, die ich eingangs beschrieben habe, präsentiert eine normierte, schöne, heile und gesunde Welt, wo Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen keinen Platz haben, weil sie verunsichern könnten. Diese Tourismusmodelle sollen die Gäste vor Zumutungen bewahren. Selbst solche Unternehmen, die die Einbeziehung von Menschen mit Behinderungen konzeptionell vorsehen, handeln nicht selten nach der Prämisse, dass Behinderungen unsichtbar bleiben müssen und dass das Unternehmen einen Qualitätsanspruch erfüllt, der unbedingt den Erwartungen im Rahmen „normaler“ Qualitätsstandards entspricht bzw. diese noch übertrifft. „Wir müssen trotz der Behinderten, die bei uns arbeiten, besser sein als andere Hotels“, verrät mir ein Hotelmanager, und ich stelle mir die Frage, ob hinter diesem enormen Druck wirklich nur die Sorge um die Ruhe und das Wohlergehen der Kunden steht. Ist es nicht vielleicht doch eher die Angst, weniger Betten verkaufen zu können, wenn man den Gästen zu viel Einblick in die Andersartigkeit des Unternehmens zumutet. Dabei bedarf gerade die Entwicklung einer inklusiven Unternehmenskultur ständiger Offenheit und Sensibilität, um für die mannigfaltigen Probleme und Schwierigkeiten neue Lösungsansätze zu finden.

Ein *Le Mat*-Hotel kann ja gerade deshalb besser Dienstleistungen anbieten, weil es von Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen betrieben wird, die wissen, was die Reisenden für ihr Wohlbefinden brauchen. Wenn man ein Franchisingssystem und eine Qualitätsmarke entwickeln möchte, die nicht darauf abzielen, die Welt oberflächlich zu glätten, die vielmehr zum Ausdruck bringen sollen, dass die sozialen Werte einer ganzen regionalen Gemeinschaft im

Vordergrund stehen und dass behinderte und benachteiligte Menschen zu Gastgeber werden, dann braucht man vor allen Dingen ein Kommunikationsmodell, das diese neuen Inhalte über Innovationen, Wagnisse und Gefühle transportieren möchte. Dass „Die es können“, davon ist man bei *Le Mat* überzeugt, aber wenn es nicht gelingt, die Geschichten dieses „Könnens“, die Geschichten des Gelingens, zu erzählen und zu transportieren, dann ist so ein Hotel nur dem Engagement einzelner Akteure zu verdanken, deren Erfolg ja auch nicht ewig anhalten muss. Vor allem aber wird zu wenig die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft unterstützt, die man durch den offenen Erfahrungsaustausch von Reisenden und Gastgebern erreichen könnte. Die Begegnungen zwischen Gastgebernden und Reisenden mit ihren freudigen und verstörenden Momenten, mit ihren Missverständnissen und Vorurteilen können durch Erzählungen kommunikativ fruchtbar gemacht werden – Erzählungen, die die Lust an Teilnahme wecken, ohne die eine Steigerung der sozialen Werte einer Gesellschaft nicht möglich ist. Als Filmemacher habe ich jedoch erfahren, dass dieses offene Erzählen der eigenen Geschichten eine der Hauptschwierigkeiten der sozialen Unternehmen ist, da die Ausgrenzungsmechanismen und Stigmatisierungen so tief in der Kultur verwurzelt sind, dass sie scheinbar als unumstößliches Gesetz die Normalität bestimmen.

3.3 Teresa, unterwegs mit *Le Mat*

Bei der Produktion des Videoblogs „Teresa, unterwegs mit *Le Mat*“⁷ lernen die sozialen Unternehmen ihre eigenen Erzählungen über die im Werbeprospekt angekündigten „besonderen Menschen, Orte und Werte“ zu entwickeln. Man könnte meinen, dass dies doch eine

recht einfache Aufgabe sein müsste, da die Unternehmen ja schließlich über sich selbst am besten Bescheid wissen und es bei der Produktion nur darum gehen kann, ein paar touristische Einstellungen über die lokalen Besonderheiten zu zeigen. Doch aufgrund der inhärenten Wirkmechanismen der Stigmatisierung fehlt den sozialen Unternehmen oft das Selbstvertrauen, ihre Position zu vertreten und ihre besonderen Geschichten zu erzählen. Der Weg vom Stigma zur Qualitätsmarke erfordert die Fähigkeit, sich selbst auf die Bühne zu stellen und zu erzählen, welche Produkte und Serviceleistungen man den Reisenden anbieten kann, gerade weil in dem Unternehmen Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen arbeiten. Als Innovation erntet dieses Unternehmenskonzept nicht unbedingt die Anerkennung, die nötig wäre, um wirtschaftlich zu überleben und dabei gleichzeitig die ständigen Zweifel auszuräumen, die neue Wege bekanntlich mit sich bringen.

Um den sozialen Unternehmen zu helfen, ihre eigenen Erzählungen zu entwickeln, erschaffe ich als Filmemacher Situationen, die es dem Unternehmen erlauben verschiedene Perspektiven einzunehmen und den Schritt aus dem selbst gewählten „Schattendasein“ heraus zu wagen. Ich besuche die Unternehmen zusammen mit Teresa, das ist unsere konzeptuelle *Le Mat*-Reisende. Teresa bereist das *Le Mat*-Multiversum mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen, und die Gastgeber können mit ihr im ständigen Austausch die möglichen Produkte entwickeln und die Art, wie ihre eigene Geschichte erzählt werden kann, um das Besondere des Unternehmens zu kommunizieren und dabei gleichzeitig zu erfahren, wie es sich anfühlt, selbst Gast im eigenen Unternehmen zu sein. Während der Dreharbeiten wird den sozialen Unternehmen meist

eines klar: Wenn man als soziales Unternehmen unter all den schwierigen Bedingungen im Tourismus erfolgreich sein möchte, dann muss man seine besondere Geschichte kommunizieren und mit dieser ‚Story‘ Gäste finden, die sich für die Bildung einer neuen inklusiven „Sozialplastik“ interessieren. Die eigene Positionierung der sozialen Tourismusunternehmen macht es auf der anderen Seite auch den Gästen leichter, sich für die jeweiligen lokalen Entwicklungsmodelle und ihre Akteure zu interessieren.

4. Marketing und Kommunikationsinstrumente

Der Videoblog „Teresa, unterwegs mit *Le Mat*“ ist nicht nur ein Werbekonzept, das es den Reisenden erlaubt, authentische Einblicke in soziale Unternehmen zu bekommen, die fernab touristischer Hotspots liegen; der Blog hat sich auch als Kommunikationsinstrument bewährt, das den sozialen Unternehmen im Tourismus hilft einen Weg aus der Isolierung und (Selbst-)Stigmatisierung zu finden und sich als Markenprodukt zu verstehen und zu präsentieren. Die Umsetzung eines sozialen Tourismusmodells hängt nicht zuletzt von einer erfolgreichen Kommunikationsstrategie ab, für die es Kommunikationsexperten bedarf, die auf die besonderen Bedingungen der sozialen Unternehmen eingehen. Teresa ist ein haptisches Kommunikationsinstrument und ihre Erzählungen ermöglichen Identifizierungs- und Gruppenbildungsprozesse sowohl bei den Reisenden als auch bei den Mitgliedern der sozialen Unternehmen. Als Vermittlerin lädt Teresa alle Beteiligten ein, die „soziale Plastik“ mitzugestalten und bietet nicht nur eine Projektionsfläche, auf der hochauflösende Werbebilder und Dokumentarfilme

den Reisenden scheinbar die Möglichkeit eröffnen, sich selbst in einer perfekten Urlaubsidylle zu erleben.

Kommunikationsinstrumente wie Teresa sind ein wichtiger Bestandteil, um bei den sozialen Unternehmen Empowermentprozesse zu lancieren, sie sind eine Investition in das eigene Selbstvertrauen. Diese Erfahrungen haben zumindest alle Unternehmen gemacht, die Teresa als „Change Agent“⁴⁸ eingeladen haben, bei dem Entwurf des eigenen Selbstbildes zu helfen. Die Schwierigkeit besteht darin, dass all jene Unternehmen, die diese Erfahrung noch nicht gemacht haben, vor einer Investition in das eigene Empowerment zurückschrecken, nicht zuletzt wegen fehlender finanzieller Ressourcen. Wenn aber der soziale Tourismus eine nachhaltige Erfolgsmethode für die Produktion neuer sozialer Werte und zur Überwindung von Benachteiligungen sein soll, dann geht das nur, wenn man den sozialen Unternehmen hilft, auch in die Kommunikation und das Marketing zu investieren.

Obwohl sich die Europäische Union viel vom sozialen Unternehmertum verspricht, um die ärmeren und ausgeschlossenen Menschen zu unterstützen, werden derzeit nur Mittel für die Aus- und Weiterbildung finanziert oder Investitionen für die Produktionsmittel organisiert. Da es aber immer weniger feste Arbeitsplätze gibt und die klassischen Unternehmer keine neuen Arbeitsplätze mehr schaffen, müssen auf einer anderen Ebene innovative Arbeitsplätze erfunden werden. Die vielen Startup-Initiativen, die sich auf diesem Gebiet betätigen, vergessen dabei oft, dass sich ein Unternehmen auch noch nach drei Jahren bei gleichzeitiger Zuschusskürzung auf dem Markt behaupten muss. Nach drei Jahren beginnt für ein Klein- oder Sozialunternehmen meist die Zeit, in der die

Befürchtungen des Misserfolges zunehmen. Der Angst, sich auf dem Markt vielleicht nicht behaupten zu können, muss umso stärker mit der Fähigkeit begegnet werden, sich selbstbewusst präsentieren zu können. Seit in den 1980er Jahren die ersten Konzepte der italienischen Sozialunternehmen entwickelt wurden ist bekannt, dass benachteiligte Menschen mit psychischen und physischen Erkrankungen und Behinderungen all ihren Mut aufbringen müssen, um ein Unternehmen oder eine Genossenschaft zu gründen. Noch schwieriger als der Anfang ist aber die Fortsetzung eines Unternehmens, wenn die Fähigkeit verlangt wird, einem sich verändernden Markt ständig voraus-eilen zu können. Diese Fähigkeit kann durch die Bereitstellung von Kommunikations- und Marketinghilfen wesentlich gefördert werden. Nach den positiven Erfahrungen mit Teresa wäre es wünschenswert, wenn künftige europäische Initiativen und regionale oder nationale Hilfen für soziale Unternehmen auch die notwendigen Mittel für die Entwicklung einer starken Selbstdarstellung vorsehen würden.

5. Bildende Ausblicke mit Einblicken in die Welt sozialer Unternehmen

Zu Gast bei sozialen Unternehmen zu sein, bedeutet, deren Erfolgsmethoden verstehen zu lernen, um sie vielleicht auch andernorts anwenden zu können. Auch der Besuch von sozialen Unternehmen gibt also Anlass für die ‚Neugestaltung‘ der Reise nach der Reise. Doch diese Neugestaltung beschränkt sich nicht auf das Arrangement der ‚Trophäen‘-Sammlung, sondern zielt auf die Reflexion der eigenen Werte und die Umgestaltung der eigenen sozialen Wirk-

lichkeit. Für Lernprozesse dieser Art sollte weit mehr als bisher mit innovativen Konzepten geworben werden. Damit würde ein Prozess in Gang gesetzt und verstärkt, der die unterschiedlichsten Gruppen von Menschen und Communities einlädt, die Praktikabilität innovativer Ideen bei ihrer Umsetzung zu beobachten und zu lernen, wie andernorts die Schwierigkeiten der Benachteiligung und Ausgrenzungen angegangen werden. Gleichzeitig würden die sozialen Unternehmen von einem Erfahrungsaustausch durch neue Einblicke von außen profitieren. Eine solche Art von Tourismus hätte eine wechselseitig wirkende gesellschaftsbildende Funktion und wäre weit mehr als das Bereitstellen und Konsumieren perfekter Dienstleistungen.

Anmerkungen

1 *Storytelling* (deutsch: Geschichten erzählen) ist auch eine Methode, Wissen und Erkenntnisse weiter zu geben (vgl. Wikipedia: Storytelling. Im Internet: http://de.wikipedia.org/wiki/Storytelling_%28Methode%29)

2 „Die Soziale Plastik, auch genannt die soziale Skulptur, ist eine spezifische Definition eines erweiterten Kunstbegriffs des deutschen Künstlers Joseph Beuys. (...) Die Theorie der ‚Sozialen Plastik‘ besagt, jeder Mensch könne durch kreatives Handeln zum Wohl der Gemeinschaft beitragen und dadurch plastizierend auf die Gesellschaft einwirken.“ (Wikipedia: Soziale Plastik. Im Internet: http://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Plastik)

3 Der Film „Können die das denn?“ ist im Internet auf YouTube:
<http://www.youtube.com/watch?v=axvFRshOjFQ>

4 vgl. Renate Goergen: Das soziale Unternehmen für einen Tourismus der sozialen Inklusion. Interview Juni 2013. Im Internet: <http://www.italiagermania.org/2013/06/le-mat-wie-wir-mit-hilfes-des-tourismus-der-region-und-ihren-menschen-neuen-wert-schenken>

5 „Beim Franchising stellt ein Franchisegeber einem Franchisenehmer die (regionale) Nutzung eines Geschäftskonzeptes gegen Entgelt zur Verfügung. (...) Der Franchisenehmer verkauft seine Erzeugnisse oder seine Dienstleistungen rechtlich selbstständig, zahlt dafür Gebühren für die

Verwendung einheitlicher Ausstattung, für einen einheitlichen Namen und Aufzutreten nach außen, ein Symbol oder zur Nutzung einer Marke und für ein einheitliches Vertriebssystem sowie oftmals für gemeinsame Buchhaltung. Der Franchisegeber bildet den Franchisenehmer aus, er überprüft die Umsetzung des Konzeptes und darf Anweisungen erteilen.“ (Wikipedia: Franchising, Im Internet: <http://de.wikipedia.org/wiki/Franchising>)
6 Le Mat entstand im Rahmen der europäischen Entwicklungspartnerschaft „Le Mat – decent work through social economy.“ (Vgl. <http://www.lemat.coop>)

7 Den Videoblog „Teresa unterwegs mit Le Mat“ kann man verfolgen auf der Homepage von Le Mat im Internet: <http://lemat.it/de/blog/teresas-videoblog>

8 Als „Change Agent“ bezeichnet man die Berater im Prozess der Organisationsentwicklung eines Unternehmens

Stefan Ruf
Jugendfilmkollektiv Ahrens / Ruf, Berlin
info@jugendfilmkollektiv.org

Internationale Begegnungen und Bildungsreisen junger Erwachsener mit und ohne Behinderung – Ansatz und Erfahrungen

Matthias
Windisch



1. Einleitung

Europäische Verflechtung und Globalisierung verändern sowohl die Anforderungen an die Lebens- und Alltagsbewältigung als auch die Bedingungen der individuellen Teilhabemöglichkeiten. Eine offene Haltung und persönliche, soziale und wissensbezogene Kompetenzen für die grenzenlose Kommunikation sind heute mehr denn je wichtige Voraussetzungen, um Teilhabe in allen sozialen Bereichen zu verbessern. Daraus ergeben sich neue Erfordernisse und Perspektiven für die formale wie auch non-formale Bildung.

Offenbar als Reaktion darauf haben nicht nur Aufenthalte von jungen Menschen im Ausland zugenommen, auch Angebote von Reisen und Aktivitäten mit erlebnispädagogischer Orientierung ‚boomen‘ im schulischen Bereich sowie im Bereich der Fortbildung und der Freizeitgestaltung seit Jahren. Auf die „Anerkennung und Förderung von grenzüberschreitenden Lernerfahrungen für alle jungen Menschen im Ausland“ richten sich Empfehlungen des Deutschen Vereins aus dem Jahr 2012, die eine Umsetzung der EU-jugendpolitischen Strategie reflektieren und eine dementsprechende veränderte Orientierung in der nationalen Jugendpolitik intendieren. Auch der Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) aus dem Jahr 2012 sieht im Rahmen internationaler Jugendarbeit für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis einschließlich dem 27ten Lebensjahr ausdrücklich Maßnahmen vor, die Bil-

dung- und Begegnungsreisen über die nationalen Grenzen hinaus bzw. internationale Bildungsfreizeiten beinhalten (BMFSFJ 2012).

Obgleich der KJP die Berücksichtigung der „Belange junger Menschen mit Behinderung mit dem Ziel der Integration, der Gleichstellung und der Selbstbestimmung“ als Querschnittsaufgabe und Herausforderung in allen Handlungsfeldern der Jugendhilfe hervorhebt (vgl. ebd., S. 143), besteht hier nach wie vor ein großer Entwicklungsbedarf. Dabei misst er korrespondierend mit den normativen Intentionen der seit 2009 auch in Deutschland rechtlich wirksamen UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) dem gemeinsamen sozialen Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung und der Einbeziehung junger Menschen mit Behinderung in die Jugendarbeit eine besondere Bedeutung bei (vgl. ebd., S. 145).

Auf diesem Hintergrund nimmt dieser Beitrag Ansatz und Ergebnisse von Internationalen Begegnungen junger Erwachsener mit und ohne Beeinträchtigung als grenzüberschreitende Bildungsreisen in der Freizeit mit erlebnispädagogischer Akzentuierung in den Blick.

2. Theoretische Bezüge

Nach Klafki (1996, S. 20) gilt es, Bildung unter Bezugnahme auf typische „Schlüsselprobleme“ der Gegenwart und Zukunft formal organisiert zu ermöglichen sowie auf einen Rahmen gleichbe-

rechtiger, kritischer Auseinandersetzung und Kooperation zuzuschneiden, in dem sich individuelle Potenziale entfalten und Menschlichkeit in der sozialen Interaktion gefördert wird. Bildung ist mit Feuser (1998) gleichzeitig als individuelle, soziale und kulturelle Kategorie zu begreifen, deren lebensweltkritische Dimension und wichtigen Ziele wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit mit den Intentionen des Empowerment (Galuske 2011; Herriger 2010; Theunissen 2013) korrespondieren. Diese Ziele sind richtungsweisend für die didaktisch-methodische Gestaltung von Bildungsarrangements. Didaktisch ist es erforderlich, dass Bildungsangebote zum einen von den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmer/innen ausgehen sowie auf altersgemäßen Interaktionsformen und Medien basieren; zum anderen ist die Ermöglichung von partizipativen Strukturen und Spielräumen für spontane Aktivitäten ebenso unverzichtbar wie das Prinzip der freiwilligen Teilnahme hinsichtlich von Bildungsarrangements in der Freizeit.

Passend zu dieser bildungstheoretischen Ausrichtung ist der erlebnispädagogische Ansatz für die Internationalen Begegnungen ein weiterer, zentraler theoretischer Anknüpfungspunkt. Seine Intentionen und methodischen Implikationen bilden wichtige handlungsbezogene Orientierungsmarken, die sich als Elemente in der didaktisch-methodischen Organisation und Gestaltung niederschlagen. Die Erlebnispädagogik ist als eine Alternative oder Ergänzung tradiert und etablierter Erziehungs- und Bildungsvorstellungen zu verstehen. In der wissenschaftlichen Diskussion ist Erlebnispädagogik somit mehr als ein Schlagwort und eine bloße Modeerscheinung, die mit Abenteuer, Grenzsituationen, Naturerleben, Trekking, Wildwasserfahren, Erlebnis und

Abenteuersport assoziiert werden.

Es ist in Mode gekommen, alle möglichen Angebote mit dem Etikett „erlebnispädagogische Maßnahme“ zu belegen. Da unsere Wohlstands- und Mediengesellschaft an einem Defizit an Erleben und Wahrnehmung leidet, werden käufliche Abenteuer als sinn- und identitätsstiftend angepriesen. Gegenüber einer solchen Inflationierung und ökonomischen Verwertung geht es in der Erlebnispädagogik im Kern um Erlebnisse, die soziale Erfahrungen und somit Bildung vermitteln. Ausgehend von einer ganzheitlichen Sichtweise des Menschen mit den Dimensionen Intellekt, Psyche und Körper ist in ihrer Perspektive dementsprechend Bildung auf die Ganzheitlichkeit des menschlichen Lebens und seiner sozialen Bezüge auszurichten. Die Erlebnispädagogik zeichnet sich grundlegend durch eine Ressourcenorientierung aus, mit der generell die Zielsetzungen einhergehen, persönliche Kompetenzen (reales Selbstbild, Kreativität, Reflexion persönlicher Bedürfnisse, Umgang mit Belastungen usw.), soziale Kompetenzen (Kooperation, Teamfähigkeit, Konfliktbewältigung, Kommunikationsfähigkeit usw.), Wissen (Beschaffen und Verarbeiten von Informationen usw.) und ökologisches Bewusstsein (gesunder Lebensstil, verantwortlicher Umgang mit Natur usw.) zu fördern. Dabei ist eine solche Bildung nicht nur emotional-erlebnisorientiert und sozial-interaktiv, sondern auch lebensweltlich und reflexiv angelegt. Defiziten der modernen Gesellschaft soll über Erlebniserfahrung aus erster Hand, durch Anschaulichkeit, Prozesse sozialen Lernens und Reflexivität entgegengewirkt werden (vgl. z.B. Paffrath 2013; Michl 2011; Schott 2009; Heckmaier/Michl 2008).

Um Transfer und Wirksamkeit erlebnispädagogisch inszenierter Veranstaltungen

gen und Erfahrungen im Hinblick auf verbesserte Kompetenzen im Umgang mit Anforderungen im Alltag und deren Bewältigung zu unterstützen, bieten sich unterschiedliche Modelle der Begleitung an. Generell geht es um die Reflexion der gesammelten Erfahrungen, dabei variiert jedoch die Intensität – vom Vergleichen erlebter Situationen im Rahmen einer Veranstaltung mit alltäglichen Situationen bis hin zum Erschließen und zur experimentellen Umsetzung von veränderten bzw. neuen Handlungsweisen (Reiners 1995; Witte 2002). Wenn auch eine Wirksamkeit erlebnispädagogischer Aktivitäten grundsätzlich nicht in Abrede gestellt wird, so sind dennoch unterschiedliche Einflussfaktoren einzukalkulieren, die erlebnispädagogische Effekte ermöglichen oder einschränken bzw. verhindern. So zählen etwa insbesondere kurzzeitpädagogische Aktivitäten oder viel zu komplexe Alltagssituationen im Vergleich zu erlebnispädagogischen Aktivitäten mit geringerer Komplexität zu den hemmenden oder hinderlichen Faktoren (vgl. Bühler 1986; Klawe o.J.; Reiners 1995; Witte 2002). Während sich die Erlebnispädagogik in ihrem Entstehungszusammenhang vornehmlich auf Jugendliche an der Schwelle zum Erwachsenenalter konzentrierte, weist sie mittlerweile ein breites Spektrum von Zielgruppen auf (auch Zuffellato/Kreszmeier 2007), zu denen auch Menschen mit Beeinträchtigung ungeachtet ihrer Art bzw. Ausprägung zu zählen sind (Kinne/Theunissen 2013).

3. Konzept

Auf der Basis der vorangegangenen theoretischen Voraussetzungen findet seit 2005 ein beim Kommunalen Jugendbildungswerk der Stadt Kassel angesiedel-

tes Kooperationsprojekt mit Angeboten von Internationalen Begegnungen und Bildungsreisen für junge Erwachsene mit und ohne Behinderung statt, fokussiert auf das Alter von 18 bis 27 Jahren. Im Rahmen des Projekts, das in die Inklusionslandkarte des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen Eingang gefunden hat (Stark o.J.), gibt es Begegnungen zwischen jungen Erwachsenen aus der Region Kassel einerseits sowie aus Italien, Tschechien und der Slowakei andererseits. Die jungen Erwachsenen ohne Behinderung rekrutierten sich bislang in erster Linie aus Studierenden und aus dem Freiwilligendienst (volunteers). Neben dem Kommunalen Jugendbildungswerk der Stadt Kassel sind das Institut für Sozialwesen an der Universität Kassel und aha e.V. (Verein Ambulante Hilfen im Alltag als ambulante Einrichtung in der Behindertenhilfe der Kasseler Region) daran beteiligt.

Die Internationalen Begegnungen sind als Bildungsreisen und als Arrangement von Lernprozessen in der Freizeit an unterschiedlichen Orten angelegt. Freizeit wird als Lernraum und Lernzeit aktiviert. Dabei geht es didaktisch-methodisch darum, im Sinne der zugrundeliegenden theoretischen Anknüpfungspunkte thematisch definierte, relevante Erfahrungszusammenhänge und anregende Situationen partizipativ zu inszenieren, in denen Bildung stattfinden kann und Lernprozesse erfolgen (vgl. auch Nahrstedt 1994).

Grundlegendes Ziel ist die Teilhabe von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen mit Behinderung an gesellschaftlichen Aktivitäten, insbesondere an Bildung in der Freizeit und damit die Überwindung der dominierenden Separation in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Ziel ist aber auch die För-

derung der persönlichen, sozialen, kognitiven und interkulturellen Kompetenzen im Umgang mit den Anforderungen im Rahmen der Internationalen Begegnung und im Alltag. Damit verbinden sich im Einzelnen folgende Teilziele, je nach inhaltlicher Ausrichtung mit unterschiedlichen Akzentsetzungen:

- Lebenswelten mit unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen kennen, reflektieren und verstehen lernen;
- Erkennen und Akzeptanz eigener Grenzen und Grenzen anderer, von Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeiten;
- Grenzüberschreitung und Grenzerweiterung zur Verbesserung der Handlungskompetenz;
- Förderung von Körperwahrnehmung, der eigenen Identität und des Selbstvertrauens;
- Selbstbestimmung und Selbstverantwortung im sozialen Kontext;
- Partizipation und Selbstvertretung, Selbstbehauptung und soziale Unterstützung (Solidarität);
- Soziale Kontakte und Beziehungen anbahnen, entwickeln und vertiefen;
- Selbstorganisation, Organisation und Durchführung von alltäglichen Aktivitäten, Strukturierung des Tagesablaufes;
- Verbesserung des Wissens- und Informationsniveaus, insbesondere auch im Umgang mit Informationen, technischen Instrumenten und Hilfsmitteln;
- Strategien zum Umgang mit Barrieren und deren Abbau entwickeln;
- Überwindung von Sprachbarrieren und erfolgreiche Kommunikation.

Methodische Schritte und Medien zum Erreichen der Zielsetzungen sind im Wesentlichen folgende:

- Freiwillige Teilnahme an den Angeboten und ihren jeweiligen Programmsequenzen;
- Gemeinsame Vorbereitung und Gestal-

tung des Reise- und des Begegnungsprogramms mit den Teilnehmenden;

- Übersetzer/innen bzw. Dolmetschendienste zum Sicherstellen der sprachlichen Verständigung;
- Bildung von Tandems bestehend aus einer Person mit und einer Person ohne Beeinträchtigung als kleinste Interaktionseinheit, um eine unmittelbare soziale Einbindung und Unterstützungsmöglichkeit zu gewährleisten;
- Bildung von international gemischten Kleingruppen sowie Plenum- bzw. Großgruppenaktivitäten zur Programmumsetzung;
- Lebenswelterkundung, Theaterworkshops, Tanz, Reiten, Kanufahrten, Klettern, Malen, kreatives Gestalten, Besichtigungen, Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen, individuelle Unternehmungen und ‚Auszeiten‘, Präsentation von Ergebnissen der Begegnungen zu ihrem Abschluss und in Form von lokalen Radiosendungen;
- täglicher Austausch mit den Teilnehmenden über ihre Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen, Abstimmung der täglichen Programmgestaltung bzw. Aktivitäten, prozess- und ergebnisbezogene Evaluation der Veranstaltungen mit allen Beteiligten.

Das thematische Spektrum der Internationalen Begegnungen erstreckte sich in der Vergangenheit von der Auseinandersetzung mit Barrieren in der Gesellschaft über Wohnsituation und Perspektiven des Wohnens („Wohn(t)räume“), Selbstorganisation und Selbstbestimmung (in Bezug auf „Alltag und Freizeit“, „Barrieren überwinden“), soziale Beziehungen, Liebe und Partnerschaft („Fremd sein“ und „Zusammenleben“, „Beziehungsgestaltung“), Freizeitgestaltung („Sport und Gesundheit“) bis hin zur Beschäftigung mit Arbeitssituation und Arbeitsmöglichkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt.

4. Umsetzung und Erfahrungen

Die Umsetzung der Internationalen Begegnungen variierte je nach Projektthemen und den damit verknüpften spezifischen Zielsetzungen. Indessen stellten generell thematisch ausgerichtete Lebenswelterkundungen eine wichtige methodische Vorgehensweise dar, die in international gemischten Gruppen als Besuche bzw. Besichtigungen von Orten im räumlichen Umfeld der Teilnehmenden stattfanden (z.B. Wohnen, Arbeits- und Freizeitmöglichkeiten von tschechischen Teilnehmenden in Olomouc oder der deutschen Teilnehmenden in Kassel). Dadurch kam es stets zu anregenden Diskussionen und Reflexionen über die Arbeits- und Freizeitbedingungen der Teilnehmenden, wodurch deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Möglichkeiten und Barrieren bzw. Probleme ansatzweise aufgedeckt werden konnten. Zudem bildeten Playback-Theaterworkshops, die orientiert an dem Projektthema in international gemischten Kleingruppen unter theaterpädagogischer Anleitung durchgeführt wurden, eine weitere methodische Variante. Als ritualisierte Form des Improvisationstheaters kamen diese Workshops den Bedingungen international gemischter und mehrsprachiger Kleingruppenzusammensetzungen entgegen, indem sie es ermöglichten, alltägliche, persönliche Geschichten und eigene Lebenserfahrungen der Beteiligten spontan in nonverbale Stegreifspiele umzusetzen. Daran ist gekoppelt, sich in den Erlebnissen der anderen wiederzufinden, Verständnis für das Fremde zu entwickeln und neue Sichtweisen auf das Leben zu gewinnen.

Neben Theaterworkshops gab es weitere erlebnispädagogische Aktivitäten in international gemischten Kleingruppen

oftmals mit sportlichem Charakter sowie mit dem Fokus auf individuelle Grenzerfahrungen und Grenzerweiterungen etwa in Form von mehrstündigen Kanutouren und Reiten unter pädagogischer Anleitung. Dabei ging es ebenfalls darum, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den individuellen Interessen, Neigungen und Möglichkeiten der Teilnehmenden ungeachtet der nationalen Herkunft und der Beeinträchtigung zu erfahren und zu verdeutlichen.

Die Kleingruppenaktivitäten wurden durch gemeinsame Unternehmungen der Gesamtgruppe (beispielsweise Besichtigung von Sehenswürdigkeiten und Denkmälern im Umfeld der Veranstaltungsorte) ergänzt. Außerdem besaß die Gesamtgruppe als Interaktionsplattform über nationale Abende und Länderpräsentationen hinaus die Funktion, Programmaktivitäten auszuwerten und abzustimmen.

In den Ergebnissen der durchgängig erfolgten Veranstaltungsevaluationen spiegeln sich alles in allem positive Rückmeldungen aller Beteiligten und zum Teil ein Zuwachs individueller Kompetenzen wider. Auf besonders positive Resonanz stießen bei den Teilnehmenden Lebenswelterkundungen und Theaterworkshops, Kanutouren und Reiterfahrten.

Umfangreich und zufriedenstellend wurden soziale Kontakte unter den Teilnehmenden entwickelt und vertieft, teils wurden sie nach Abschluss der Internationalen Begegnungen aufrechterhalten. Erkenntnisse über die beteiligten Länder und Informationen über die Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden konnten ebenso vermittelt werden wie Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektiert wurden. Nachhaltige Auswirkungen lassen sich vor allen Dingen im Hinblick auf die Stärkung des Selbstvertrauens, der Selbstverantwortungs-, Entschei-

dungs- und Selbstvertretungskompetenzen bei deutschen Teilnehmenden mit Beeinträchtigung feststellen, die mehrmals an Internationalen Begegnungen teilnahmen. Besonders beeindruckend ist in diesem Zusammenhang die Initiative von einigen deutschen Teilnehmenden an Begegnungen mit tschechischen jungen Erwachsenen, die darauf abzielt, die tschechische Sprache im Rahmen eines selbstorganisierten Kurses zu erlernen. Nicht zuletzt sind die von einigen deutschen Teilnehmenden produzierten Radiosendungen beim Freien Radio Kassel zu den Internationalen Begegnungen hervorzuheben.

Gleichwohl gab es eine Reihe von Problemen und Kritikpunkten, die Teilnehmende mehr oder weniger bzw. variierend nach den Veranstaltungen äußerten: Organisations- und Koordinationsprobleme bei den Aktivitäten, erlebter Zeitdruck bei den Veranstaltungsaktivitäten wegen des Programmumfangs, Zeitmangel für Erfahrungsaustausch bzw. Kommunikation und Abstimmungsprozesse, fehlende oder unzureichende räumliche Barrierefreiheit.

Die Erfahrungen mit den Internationalen Begegnungen legen für deren Durchführung und Optimierung nahe, insbesondere folgende Aspekte zu berücksichtigen: gründlicher Informationsaustausch und intensive Abstimmung zwischen den Kooperationspartnern bei der Planung des Vorhabens, strukturelle Sicherung von Informationen und Partizipation der Teilnehmenden bei der Planung und vor allem im Umsetzungsprozess der Programmaktivitäten, ausreichende Zeit für Austausch und Kommunikation, Vermeidung von Zeitdruck durch zu umfangreiche Programmaktivitäten sowie ausreichender Raum für Regeneration, informelle Kommunikation und Aktivitäten. Nicht zuletzt ist auf eine gute Ver-

pflegung zu achten sowie im Hinblick auf mobilitätsbehinderte Personen bzw. Rollstuhlbewerber/innen auf Barrierefreiheit der Unterkunft und der Verkehrsmittel.

5. Fazit

Nach den vorliegenden Erfahrungen ist abschließend festzuhalten, dass den Internationalen Begegnungen ein wichtiger Beitrag auf dem Weg zur Inklusion von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen im Bildungs- und Freizeitbereich außerhalb der Schule beigemessen werden kann. Die Evaluationsergebnisse geben Hinweise nicht nur auf im Ganzen positive Bewertungen durch die Teilnehmenden, sondern auch deutlich auf die Ermöglichung einer Teilhabe im Sinne einer aktiven Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Umwelt sowie mit der Gestaltung inklusiver Prozesse (insbesondere Partizipation, soziale Einbindung und soziale Unterstützung). Bei den deutschen Teilnehmenden, ob behindert oder nicht behindert, lassen sich nachhaltige Spuren vor allen Dingen in Form eines Zuwachses an sozialen Kompetenzen feststellen.

Wünschenswert ist in Anbetracht der positiven Erfahrungen und Wirkungen eine Weiterentwicklung und Verbreitung Internationaler Begegnungen und Bildungsreisen für Jugendliche und junge Erwachsene, deren Angebotscharakter den Anforderungen der BRK und des KJP entspricht.

Literatur

- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2012): Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). Berlin. Im Internet: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/kjp-richtlinienr-januar-2012.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Stand: 12.08.2013)
- Bühler, Josef (1986): Das Problem des Transfers. Kritisches zur erlebnisorientierten Kurzzeitpädagogik. In: Deutsche Jugend, H. 2, S. 71-76
- Deutscher Verein (2012): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Anerkennung und Förderung von grenzüberschreitenden Lernerfahrungen für junge Menschen im Ausland. Berlin. Im Internet: http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2012/DV%2002-12.pdf (Stand: 08.08.2013)
- Feuser, Georg (1998): Lebenslanges Lernen für Menschen mit geistiger Behinderung – Selbstbestimmung und Integration. Vortrag am 11.6.1998 anlässlich der bundesweiten Tagung „Dialoge“, veranstaltet vom Martinsclub Bremen e.V., in Bremen. Im Internet: http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-lebenslang_lernen.html (Stand: 04.08.2013)
- Galuske, Michael (2011): Methoden der sozialen Arbeit. Eine Einführung. 9. Aufl. Weinheim u.a.
- Heckmair, Bernd / Michl, Werner (2008): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 6. Aufl. München u.a.
- Herriger, Norbert (2010): Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4. Aufl. Stuttgart
- Kinne, Tanja / Theunissen, Georg (Hrsg.) (2013): Erlebnispädagogik in der Behindertenarbeit. Konzepte für die schulische und außerschulische Praxis. Stuttgart
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Aufl. Weinheim u.a.
- Klawe, Willy (o.J.): Evaluationsstudie „Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung“ - Zusammenfassung der Ergebnisse. Hamburg. Im Internet: <http://www.sgbviii.de/S118.html> (Stand: 09.08.2013)
- Michl, Werner (2011): Erlebnispädagogik. 2. Aufl. München u.a.
- Nahrstedt, Wolfgang (1994): Bildung und Freizeit. Konzepte freizeitorientierter Weiterbildung. Bielefeld
- Paffrath, F. Hartmut (2013): Einführung in die Erlebnispädagogik. Augsburg
- Reiners, Annette (1995): Erlebnis und Pädagogik. Praktische Erlebnispädagogik – Ziele, Didaktik, Methoden, Wirkungen. München
- Stark, Karl-Heinz (o.J.): Internationale Bildungs- und Begegnungsreisen. In: Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.): Landkarte der inklusiven Beispiele. Die UN-Behindertenrechtskonvention umsetzen - Leuchttürme zeigen den Weg. Kassel. Im Internet: http://www.behinderterbeauftragter.de/DE/Landkarte/Details/inklusion_details_node.html?cms_idInclusion=3641 (Stand: 09.08.2013)
- Theunissen, Georg (2013): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und soziale Arbeit. 3. Aufl. Freiburg i. Br.
- Schott, Thomas (2009): Kritik der Erlebnispädagogik. 2. Aufl. Würzburg
- Witte, Matthias (2002): Erlebnispädagogik. Transfer und Wirksamkeit. Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernens. Lüneburg
- Zufellato, Andrea / Kreszmeier, Astrid Habiba (2007): Lexikon Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive. Augsburg

*Dr. Matthias Windisch
Wissenschaftlicher Mitarbeiter im
Institut für Sozialwesen, Fachgebiet
Behinderung und Inklusion
Universität Kassel
windisch@uni-kassel.de*

Bildung im Spannungsfeld von Wunsch und Bevormundung

Menschen mit geistiger Behinderung auf organisierten Gruppenreisen

„Reisen sollte für Menschen mit Behinderung genauso selbstverständlich sein wie für jeden anderen Menschen auch.“ Diese Aussage findet sich als Motto auf der Internetseite des Reiseveranstalters *quertour*. Das Unternehmen wurde 1995 gegründet und bietet Gruppenreisen für Menschen mit Behinderung an. In diesem Jahr werden 53 betreute Reisen mit einer Dauer zwischen sieben und 14 Tagen zu unterschiedlichen Zielen in ganz Europa angeboten. Durchgeführt und begleitet werden die Reisen von intern geschultem Personal (Reiseleitungen, Reisebegleiter und Köche), welches die Reisen nach den Richtlinien der Firma eigenständig gestaltet. Die Größe des Betreuerteams richtet sich nach dem Betreuungsaufwand, den die einzelnen Urlauber/innen benötigen. Es kann eine persönliche 1:1-Betreuung gebucht werden, es ist jedoch auch möglich, sehr selbstständig zu reisen.

Aufgrund meiner langjährigen Tätigkeit als Reisebegleiter und Reiseleiter für *quertour* habe ich einige Einblicke in die Struktur des Unternehmens und die Reiseangebote bekommen. Auf diesem Erfahrungshintergrund möchte ich hier der Frage nachgehen, ob derartige Fahrten dem Anspruch, Bildung zu vermitteln, per se widersprechen oder ob nicht auch Gruppenreisen, die nicht explizit als Bildungsreisen ausgeschrieben sind, Bildungsinhalte vermitteln können.

Die von *quertour* angebotenen Reisen sind keine Bildungsreisen im herkömmlichen Sinne, da keine Bildungsinhalte

kultureller oder anderer Art im Vorhinein festgelegt sind. Als erstes und oberstes Ziel des Reiseveranstalters kann gelten, selbstbestimmtes Reisen auch für Menschen mit geistiger Behinderung zu ermöglichen. Damit stellt sich die Frage: Inwieweit sind Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung auf einer Gruppenreise möglich? Eigentlich sollte sich die Gestaltung der Reisen an den Wünschen und Vorstellungen der Mehrheit der Reiseteilnehmer orientieren. Doch mit dem sehr guten Betreuungsschlüssel und mit teilweise sehr eigenständigen Urlauberrinnen und Urlaubern ist bei *quertour* eine starke Differenzierung der Angebote während einer Reise möglich. Die Wünsche der Reiseteilnehmer/innen können meistens vom Personal erfüllt werden.

1. Die Bedürfnispyramide nach Abraham Maslow

Auf internen Schulungen für *quertour*-Reisebegleiter spielt das Modell der Bedürfnispyramide des Psychologen Abraham Maslow (1994) eine wichtige Rolle. Anhand dieser Pyramide wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Schulungen erläutert, welche Bedürfnisse befriedigt sein müssen, damit der Wunsch nach Bildung überhaupt erst aufkommen kann.

Abraham Maslow unterteilt die menschlichen Bedürfnisse in Kategorien, die sich gegenseitig bedingen. Erst wenn die untere Stufe befriedigt ist, kann die

David Erven



Befriedigung der nächsthöheren Stufe angestrebt werden. Auf der untersten Stufe siedelt Maslow die physiologischen Bedürfnisse an. Dazu zählen Aktivitäten wie Atmen, Schlafen, Essen, Trinken und Sexualität. Wenn diese Bedürfnisse ausreichend befriedigt worden sind, will der Mensch laut Maslow die nächste Stufe, die Stufe der Sicherheitsbedürfnisse, erreichen. Hier siedelt Maslow die Bedürfnisse nach einer sicheren Umgebung an, beispielsweise eine abgeschlossene Haustür oder Sauberkeit und damit Schutz vor Krankheiten. Die dritte Stufe ist die der sozialen Bedürfnisse. Hier geht es darum, dass soziale Kontakte möglich sind und dass Freundschaften gepflegt werden können. Auf der vierten Stufe verortet Maslow Individualbedürfnisse wie das Bedürfnis nach Selbstachtung, Selbstvertrauen, Erfolg und Respekt.

Die oberste, fünfte Stufe der Maslow-Pyramide ist die Stufe der Selbstverwirklichung, die das menschliche Bedürfnis repräsentiert, das Leben selbst gestaltet und in Freiheit leben zu können. Erst diese letzte Stufe ist die entscheidende Stufe für selbstbestimmtes Reisen. Um diese Stufe erreichen zu können ist es notwendig, dass auf Gruppenreisen die am Fuß der Pyramide angesiedelten Bedürfnisse erfüllt werden bzw. dass durch die Reisebegleitung die Möglichkeit dazu geschaffen wird.

Es ist jedoch dabei nicht nur darauf zu achten, dass die Bedürfnisse der Urlauber/innen befriedigt werden, damit diese den Wunsch nach selbstbestimmtem Handeln und Reisen formulieren können, sondern auch darauf, dass die grundlegenden Bedürfnisse der Reisebegleiter befriedigt werden. Wenn ein Reisebegleiter nicht genügend Schlaf oder Essen bekommt, wird dieser nicht dazu in der Lage sein, den Urlaubern ihre Wünsche angemessen zu erfüllen. Bedürfnisse der

Reisebegleiter/innen der oberen zwei Stufen werden auf einer Reise jedoch als nachrangig betrachtet und denen der Urlauber/innen, die in diesem Zusammenhang klar als Kunden definiert werden, untergeordnet.

Die Erfüllung der Bedürfnisse der beiden unteren Stufen der maslowschen Pyramide sind relativ einfach zu erreichen und eigentlich selbstverständlich. Indem ausreichend Nahrung vorhanden ist, den Reiseteilnehmern genügend Pausen eingeräumt und Schlafmöglichkeiten geschaffen werden und überdies das Gefühl vermittelt wird, dass die Urlauber/innen sich in einer sicheren Umgebung befinden, gewährleistet *quertour* die Befriedigung dieser Grundbedürfnisse.

Die sozialen Bedürfnisse können auf einer Gruppenreise ebenfalls recht einfach und schnell befriedigt werden, denn die Gruppe bietet eine gute Möglichkeit neue Freunde und Freundinnen zu finden oder Bekanntschaften zu schließen. Oftmals kommt es auch vor, dass Urlauber zusammen mit Freunden und/oder ihrem Lebenspartner eine Reise antreten. Somit gibt es für die Erfüllung von sozialen Bedürfnissen eine große Bandbreite von Möglichkeiten.

Der Wunsch nach Befriedigung individueller Bedürfnisse und nach Selbstverwirklichung stellt die eigentlich anspruchsvolle Aufgabe für die Reisebegleitung dar. Denn hierbei geht es darum, dass Wünsche und Anregungen einzelner Urlauber/innen so verwirklicht werden, dass möglichst viele etwas davon haben, das heißt, es müssen Angebote geschaffen werden, die niederschwellig genug sind, um tendenziell alle Reiseteilnehmer/innen anzusprechen.

Dabei kommt erschwerend hinzu, dass die Reiseteilnehmer/innen ihre Wünsche oft nicht genau formulieren können. So

ergibt sich für die Betreuer/innen die Herausforderung, Angebote zu schaffen, in deren Rahmen sich die Urlauber/innen selbstverwirklichen können, ohne dass sie den expliziten Wunsch danach geäußert haben. Aus diesem Paradox erwächst ein Spannungsfeld zwischen Bevormundung und Aufdrängen einer Aktivität und der Schaffung von Angeboten, die den Wünschen der Urlauber/innen entsprechen. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass viele Urlauber/innen, die einer Aktivität gegenüber anfangs skeptisch und ängstlich eingestellt sind, durch Unterstützung und Anleitung oft große Freude daran haben. So lernen sie eine für sie ganz neue Möglichkeit kennen, Spaß zu erleben.

Für manche Urlauber/innen ist es also von immenser Bedeutung, dass sie bei bestimmten Angeboten Unterstützung und Motivation erfahren, um daran teilnehmen zu können und zu wollen. Somit können und sollen auf Urlaubsreisen mit Menschen mit geistiger Behinderung nicht nur Aktivitäten angeboten werden, die von selbstständigen Reisetilnehmerinnen und Reisetilnehmern gewünscht werden, sondern es müssen auch Möglichkeiten geschaffen werden, die weniger selbständigen Urlauberinnen und Urlaubern die Chance geben, sich selbst zu verwirklichen.

2. Bildungsmöglichkeiten auf Gruppenreisen

Auch im Hinblick auf Bildung während einer Gruppenreise ist zu unterscheiden zwischen Bildungswünschen von Urlauberinnen und Urlaubern und den darauf fußenden Angeboten und solchen Bildungsveranstaltungen, die durch den Reiseveranstalter geschaffen werden. Selbst formulierte Wünsche nach Bil-

dung können z. B. ein Ausflug in Städte mit Besichtigung kultureller Sehenswürdigkeiten sein, wie beispielsweise das Mozarthaus in Salzburg oder die Kathedrale in Palma de Mallorca.

Die Durchführung solcher Besichtigungen ist auf Reisen der Firma *quertour* Standard und leicht umsetzbar. Oftmals werden jedoch auch Wünsche formuliert, die aufgrund fehlender Infrastruktur und/oder finanzieller Mittel nicht erfüllt werden können. In diesen Fällen steht die Reisebegleitung vor der Aufgabe, den Urlauberinnen und Urlaubern keine falschen Hoffnungen zu machen und unrealistische Wünsche gegenüber den mitreisenden Personen, die solche Wünsche äußern, als unerfüllbar verständlich zu machen. Erfahrungsgemäß kommt dies jedoch selten vor, da bei den meisten Urlauberinnen und Urlaubern der Wunsch nach Erholung und nach gemeinsamem Erleben zu zweit (unter den Kunden von *quertour* sind viele Paare) im Vordergrund steht.

Bildung spielt in großem Maße auch bei den Aktivitäten eine Rolle, die ohnehin Bestandteil einer Gruppenreise sind oder die in Gruppen leicht umgesetzt werden können. Soziales Lernen findet auf einer Gruppenreise permanent und unterschwellig statt, sei es durch gemeinsames Essen oder die Festlegung von gemeinsamen Programmpunkten. Aktivitäten wie Theater spielen, Tanzkurse oder gemeinsames Musizieren, bei denen die Urlauber/innen neue Kompetenzen erwerben können, sind ebenfalls leicht in eine Gruppenreise zu integrieren. Des Weiteren bieten Angebote wie Basteln und Gestalten (bspw. für das Theaterstück) eine Möglichkeit der Beschäftigung und des Lernens.

Die Vermittlung von Bildung in Form spezieller Techniken wie etwa Lesen und Schreiben kann durch gemeinsa-

mes Formulieren und Schreiben von Postkarten ebenso stattfinden wie im Rahmen von Vorleserunden. Die bereits erwähnten Stadtbesichtigungen werden oftmals durch Führungen in Museen oder Bootstouren ergänzt, wodurch der Pool von Bildungsmöglichkeiten ebenso bereichert wird wie beispielsweise durch eine Wanderung in der Umgebung des Urlaubsortes.

Durch gezielte Vor- und Nachbereitung können solche Aktivitäten mehr Bildung vermitteln, als auf den ersten Blick vermutet wird. Es ist beispielsweise möglich einen Themenschwerpunkt zu wählen, zu dem mehrere Angebote geschaffen werden können, sodass die Urlauber/innen auf diesem Gebiet einiges an neuem Wissen erlangen. Die Verbindung zum Urlaubsort sollte dabei immer gegeben sein. In Österreich könnte beispielsweise das Thema „Alpen“ von Interesse sein, im Schwarzwald ließe sich das Thema „Uhr“ (Kuckucksuhr) gut bearbeiten und auf Mallorca könnte die Altstadt von Palma als Aufhänger für die Geschichte der Insel dienen.

Aktivitäten in der Küche, beispielsweise Hilfestellungen für den Koch oder die Köchin wie Spülen oder Kartoffelschälen oder eigenständiges Kuchenbacken, können ebenfalls Programmpunkte sein, die Spaß machen und in denen Lernen stattfindet.

Durch den hohen Betreuungsschlüssel bei *quertour* und die damit einhergehende Vielzahl von Betreuertypen, die auf einer Gruppenreise zusammenkommen, wird meist auch ein großes Spektrum von Kompetenzen durch das Betreuerenteam abgedeckt. So gibt es für die meisten Programmpunkte „Experten“ im Team der Betreuer/innen, die diese Programme vorbereiten und begleiten können, da sich die Themen mit ihren persönlichen Neigungen und Kompetenzen decken.

Auf Gruppenreisen findet Bildung statt, auch wenn solche Reisen nicht explizit als Bildungsreisen ausgeschrieben sind. Zu unterscheiden ist zwischen Bildung durch selbst geäußerte Wünsche und Anregungen von Reiseteilnehmerinnen und Reiseteilnehmern und Teilhabe an vom Reiseveranstalter geschaffenen Bildungsangeboten. Das Spannungsfeld zwischen Bevormundung und Selbstbestimmung muss dabei immer im Blick gehalten werden. Bei *quertour* wird deshalb besonders darauf geachtet, dass die Teilnahme an allen Aktivitäten freiwillig erfolgt und niemand zur Teilnahme genötigt wird.

Literatur:

Maslow, Abraham Harold (1994): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg
Quertour gmbh & co.kg, Reisen für Menschen mit Behinderung. Im Internet: <http://www.quertour.de/index.php?nid=1> (Stand 02.07.2013)

David Erven
Reiseleiter
david.erven@gmx.de

Spielerische Aushandlungen zwischen Flirten und Verliebtheit im Kontext von Bildungsreisen

Reisen, flirten und Verliebtheit können sehr nahe beieinander stehen. Der Urlaubsflirt, der „Kurschatten“ und die Experimentierlust der sozialen Bezugnahme aufeinander bei Klassenfahrten sind bekannte Phänomene, die auch vor Bildungsreisen nicht Halt machen. Unserer Erfahrung nach sind Flirts und Verliebtheiten ständige Reisebegleiter, die auf das Gruppengeschehen und dessen Interaktionsstrukturen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss nehmen, die jedoch zugleich in der Praxis durch die Nähe zur Sexualität als heikle Themen mitunter wendig umgangen werden. Im Kontext von begleiteten Urlaubs- wie auch Bildungsreisen entsteht unserer Beobachtung nach entlang der Differenz von Behinderung und Nicht-Behinderung bzw. Teilnehmer/n/innen und Teamer/n/innen eine eigentümliche Mischung aus Thematisierung und Tabuisierung dieser Zusammenhänge.

Zwischen Teilnehmer/n/innen und Teamer/n/innen ist im Rahmen von institutionalisierten Reiseangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung normativ das Eingehen einer sexuellen Beziehung ausgeschlossen – hier wird aber am tabulosesten geflirtet und zugleich am wenigsten darüber geredet. Mehr noch: Das Tabu gemeinsam gelebter Sexualität enttabuisiert den temporären Reiseflirt auf eine Weise, die ihn erst in dieser Form ermöglicht. Mit anderen Worten: Weil der Vollzug von Sexualität normativ ausgeschlossen wird, kann der Flirt als spielerisches Aushandeln zunächst recht schadlos Einzug in die Interaktionen nehmen und zu einem (wechselseitigen) Spiel auf Zeit changieren, das mit dem letzten Tag

der Bildungsreise endet. Dieses Spiel auf Zeit ist mit dem Risiko behaftet, dass es kippt bevor es endet, und das macht es unseres Erachtens so dynamisch. Die beiden folgenden Beispiele sollen das verdeutlichen.

Pascal, ein dreißigjähriger, männlicher Teilnehmer einer Bildungsreise ist nur bereit an den Gruppenangeboten teilzunehmen, wenn ihn die jüngere Teamerin Melanie auf den Wegen durch die Einrichtung, in der die Angebote stattfinden, begleitet und ihn an die Hand nimmt. Andernfalls bleibt er den ganzen Tag in seinem Zimmer, um dieses umzuräumen, zig Mal den eigenen Kofferinhalt zu glätten und das Essen zu verweigern, bis Melanie kommt. Da Pascal nicht permanent alleine in seinem Zimmer bleiben kann und der Hungerstreik wirkungsvoll ist, lässt sich Melanie nach und nach auf die Situation ein und begleitet ihn zunächst händchenhaltend durch das Haus. Pascal genießt offenkundig die Zuwendung der Auserkorenen. Aus der anfänglichen Zurückhaltung ihrerseits entwickeln sich Angebote, zwar gemeinsam mit den anderen und dennoch exklusiv die restliche Zeit der Woche zu verbringen. Pascal schwärmt auf eine erfrischend-erheiternde Art und Weise vor den anderen und in ihrer Gegenwart von „seiner Hübschen“, die seiner vielfach kundgetanen Meinung nach einzig schöne Beine vermissen lässt. Er nimmt am übrigen Workshop-Angebot teil, während Melanie ein Gespür dafür entwickelt,

Marianne Brenner



Sebastian Zimmermann



wie sie Pascal charmant so um den Finger wickeln kann, dass die für alle verbindlichen Tagespläne auch von ihm eingehalten werden.

In der eben beschriebenen Situation entwickelt sich ein durchaus sexualisierter Flirt, der gerade durch die normative Entsexualisierung der professionellen Beziehung in diesem Kontext ermöglicht wird. Der Flirt wird nicht schnell und vorzeitig beendet sondern von beiden Seiten ‚gelebt‘ und nimmt so den Charakter des Spiels auf Zeit an. Ein Flirt, der sich nach diesem Muster entwickelt, der in Widerstand und darauf folgender geschickter Beeinflussung seinen Anfang nimmt, ist unserer Beobachtung nach in vielen Variationen auf nahezu jeder begleiteten Urlaubs- und Bildungsreise anzutreffen. Auf jeweils höchstpersönliche Weise werden dabei strukturelle Grenzen zwischen Individualität und Kollektivität miteinander verhandelt. Dem Risiko eines eskalierenden Konflikts, der sich auf die gesamte Gruppe ausweitet, wird so subjektiv wirkungsvoll begegnet. Die machtvoll sexualisierenden Aspekte solcher Interventionen, wie die von Melanie, werden zwar in ihrer Wirkung erlebt, jedoch unserer Praxiserfahrung nach selten kritisch reflektiert. Sie erscheinen oft einfach als Zugzwänge des Miteinander-Reisens, wenn das Streben nach Harmonie das Leitmotiv des Erlebens und Handelns ist.

Eine solche Fixierung an Harmonie wird in der Gruppendynamik als eine frühe und notwendig zu durchlaufende Phase des „affektiven Lebens von Gruppen“ (Pagès 1968) verstanden. In das psychoanalytisch-systemisch orientierte „AZFD-Modell“ von Buchholz (1995) übertragen, folgt eine Phase des wie auch immer gearteten Zusammenspiels (Z) einer Phase der Aushandlung (A), bevor

das Zusammenspiel in eine Phase der Formalisierung (F) übergeht und unter bestimmten Bedingungen in eine Phase der Desorganisation (D) mündet, die eine neue Phase der Aushandlung (A') notwendig werden lässt (ebd., S. 128f.). Dieses Phasen-Modell lässt sich auf das soziale Format der Gruppe übertragen, solange die Gruppenmitglieder nicht wechseln, sie wesentlich aufeinander bezogen sind und die Art der konkreten Ausgestaltung der Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander auf eine Vielzahl von verschiedenen Möglichkeiten erfolgen kann.*

In dem oben genannten Beispiel pendeln Pascal und Melanie zwischen den Phasen der Aushandlung und des Zusammenspiels; sie handeln gemeinsam spielerisch ihr Verhältnis zueinander aus. Die Phasen der Formalisierung und der Desorganisation werden bei der kurzen Dauer der Bildungsreisen eher nicht realisiert, sodass in der Logik des AZFD-Modells das Zusammenspiel der für die Gruppe erstrebenswerte und zu fixierende Zustand ist, der wiederum – ganz im Sinne von Pagès – repressive Effekte auf die Individualität des Einzelnen nehmen kann, wenn im Dienste der Harmonie das Handlungsrepertoire einzelner drastisch eingeschränkt wird. (Buchholz 1995, S. 142) Doch im Kontext von Bildungsreisen sind es gerade die repressiven Effekte auf die Individualität des Einzelnen, insbesondere auf die Individualität der Teilnehmer/innen, die vermieden werden wollen. Insofern ist die spielerische Aushandlung der *modus operandi*, also eine sinnvolle Art des Handelns auf solchen Reisen, wenn das gemeinsame Ziel des Zusammenspiels nicht aufgegeben wird. Solche spielerischen Aushandlungen werden unserem Verständnis nach wesentlich im Flirt repräsentiert, der sich nicht zwingend auf die gegenseitige

sexuelle Attraktivität stützen muss. Vielmehr ist der Flirt eine Form spielerischer Aushandlung, die gerade in der normativen Entsexualisierung der Beziehungen zwischen Teilnehmer/n/innen und Teamer/n/innen Raum greifen kann.

Schwierig wird es allerdings, wenn die normative Entsexualisierung der (professionellen) Beziehung nur einseitig als eine solche verstanden wird und Verliebtheit hinzutritt. Das soll unser zweites Beispiel verdeutlichen

Katharina, eine Teilnehmerin Anfang zwanzig, sucht die Nähe zu einem bestimmten Teamer, der auch in ihrem Alter ist. Obwohl ihre Bezo-genheit auf den Teamer Markus niemandem entgeht, bemerkt dieser nichts von ihren Avancen. Er verhält sich stets höflich und zugewandt, sodass sie, ermutigt von seinem grundlegend wohlwollenden und einfühl-samen Verhalten, am vorletz-ten Tag in der Pause vor allen ande-ren behauptet „ihren Schatzi“ gefun-den zu haben, was von der Runde nur mit einem „Aha“ quittiert wird. In der folgenden Seminareinheit zum Persönlichen Budget unterbricht Katharina, ganz eingenommen von ihrem neuen Glück, die Redner, um von ihren Zukunftsvorstellungen mit Markus zu sprechen und die bereits ausgesuchten Namen der beiden künftigen Kinder zu präsentieren. Die Seminarrunde ist von Kathari-nas Unterbrechung überrascht, ein Grö-len geht durch den Raum. Mar-kus versinkt im Stuhl, aber die Ein-heit wird fortgesetzt. Hin- und herge-rissen von den Impulsen, Katharina nun zu meiden oder mit ihr zu reden und ihr schonend beizubringen, dass sie sich irrt, spricht Markus sie nach der Seminareinheit an. Katha-

rina hört mit geschlossenen Augen den Versuchen der Klarstellung zu und macht zum Schluss zwei neue Namensvorschläge für die gemein-samen Kinder.

Dieses Beispiel zeigt anschaulich die Effekte einer nur einseitig verstandenen und verinnerlichten normativen Entsexualisierung. Markus denkt nicht im Traum daran, dass Katharina ein Beziehungsinteresse haben könnte, das über den professionellen Rahmen hinausgeht. Die Norm ist seinerseits so sehr verinnerlicht, dass Möglichkeiten der Abweichung davon nicht präsent sind, obwohl Katharina ihm offenkundig Avancen macht. Nur die Tatsache, dass die gemeinsame Reisezeit begrenzt ist, erleichtert allen Beteiligten den Umgang mit diesem Interessenskonflikt. Die zeitliche Begrenztheit der Reise ist ein wesentlicher Einflussfaktor für die Art der Aushandlung, die einen Konflikt selbst dann noch erträglich erscheinen lässt, wenn das Handeln mit dem Hinzutreten von Verliebtheit seinen spielerischen Charakter verliert.

Fazit und Ausblick

„Flirt und Verliebtheit“ sind auch im Rahmen von Bildungsreisen kein zu vernachlässigender Themenkomplex, da sie die Interaktionsstrukturen über die dargestellte Doppellogik der normativen Entsexualisierung offen und verdeckt stark beeinflussen können. Dies zu einem eigenständigen Bildungsinhalt zu machen, würde unserer Ansicht nach den spielerischen Charakter des Aushandelns unterwandern und damit mögliche positive gruppenspezifische Effekte unmöglich machen. Eher plädieren wir dafür, das Thema im Rahmen jeder Bildungsreise mitlaufend zum konkreten

Angebot in den Blick zu nehmen. Wenn durch die normative Entsexualisierung eine Leerstelle erzeugt wird, die spielerischen Aushandlungen eine Grundlage bietet, so können im Kontext von Bildungsreisen alternative Aushandlungsprozesse initiiert werden. Dies kann durch die gemeinsame Erarbeitung auszuhandelnder Wünsche der Einzelnen zu Beginn der jeweiligen Reise angeregt werden, um daran anknüpfend Aushandlungsprozesse zielgerichtet durchführen zu können, mit der Absicht die Verhandlungs- und Argumentationskompetenz aller Beteiligten zu stärken. Damit sollen sexuelle und personale Attraktionen keineswegs ausgeklammert oder ersetzt werden. Vielmehr möchten wir dazu ermutigen, den spielerischen Aushandlungen Raum zu geben, sowohl auf der Ebene des Flirts als auch auf der Ebene der Wünsche der Einzelnen. Nur wenn Wünsche und Bedürfnisse bewusst sind, können diese verbalisiert und bearbeitet werden. Dies wiederum ist eine wesentliche Voraussetzung für ein selbstbewusstes und selbstbestimmtes Leben.

Anmerkung

** Buchholz greift hier auf Schüleins Formel der „emergenten, fixierten sozialen Relationen“ (S. 127) zurück und entwickelt auf dieser Basis das originär familientherapeutische Modell, das sich vor dem Hintergrund dieser Formel auf Systeme mit institutionalisierenden Merkmalen, wie die hier diskutierten Bildungsreisen, übertragen und ausweiten lässt.*

Literatur

- Buchholz, Michael B. (1995): Die unbewusste Familie. Lehrbuch der psychoanalytischen Familientherapie. München
- Pagès, Max (1989): Das affektive Leben der Gruppen. Eine Theorie der menschlichen Beziehung. Stuttgart

Marianne Brenner
Sozialarbeiterin (B.A.)
Studierende an der Universität Kassel
(M.A.)
m.brenner@uni-kassel.de

Sebastian Zimmermann
Sozialarbeiter (B.A.)
Studierender an den Universitäten Gießen und Kassel
sebastian.Zimmermann@lehramt.uni-giessen.de

Dr. Peter Radtke, Jg. 1943, ist Schauspieler, Schriftsteller und Mitglied des Nationalen Ethikrates. Der mit der Glasknochenkrankheit (Osteogenesis imperfecta) lebende Peter Radtke war bis 2008 Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft Behinderung und Medien e.V.; seither im Ruhestand ist er ehrenamtlicher Vorstandsvorsitzender des Vereins. Von 1977 bis 1984 leitete Peter Radtke den Fachbereich für Menschen mit Behinderung der Münchner Volkshochschule. Das nachfolgende „Fundstück“ macht deutlich, dass schon vor mehr als dreißig Jahren das Thema barrierefreie Bildungsreisen auch in Kreisen der Volkshochschulen diskutiert wurde.

Studienreisen mit behinderten und nichtbehinderten Teilnehmern

Erfahrungen und Anregungen des Behindertenreferats der Münchner Volkshochschule *

Behinderte Reisende sind für kommerzielle Unternehmer nur selten attraktive Ansprechpartner. Die Rücksichten, die im Einzelfall genommen werden müssen, die organisatorischen Schwierigkeiten (Ablauf des Programms evtl. spezielle Unterkünfte usw.) und nicht zuletzt die Reaktion der Umwelt auf behinderte Reisende standen und stehen der Chancengleichheit behinderter Menschen auf diesem Gebiet entgegen. Bestenfalls kann ein behinderter Interessent mit selbstgestellten Begleitpersonen auf Entgegenkommen rechnen und möglicherweise an einem „Normalangebot“ teilnehmen. Alleinstehende Behinderte werden mangels entsprechender Hilfskräfte in der Regel keinerlei Gelegenheit bekommen, sich in einem Bereich Erfahrungen anzueignen, der für die Entfaltung eines breiteren Erfahrungshorizontes von entscheidender Bedeutung wäre. Die caritativen Verbände ihrerseits konzentrieren sich hauptsächlich auf Freizeit- und Erholungsmaßnahmen, so daß der eigentliche Sektor der Bildungs- und Studienreisen dem behinderten Mitbürger weitgehend verschlossen bleibt.

Hier hätten die VHS-Studienreisen für behinderte und nichtbehinderte Teilnehmer anzusetzen. Wenngleich Legitimation und Grundausrichtung der Studienreisen für Behinderte sich nicht prinzipiell von üblichen VHS-Reisen unterscheiden dürfte, sind doch zwei Ziele besonders hervorzuheben, die gleichberechtigt nebeneinander stehen:

* Der Text erschien erstmals in: *Studienreise als Aufgabe der Erwachsenenbildung*, hrsg. V. Volker Otto. Frankfurt am Main 1982, S. 62-67. Der Wiederabdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors. Bis auf eine behutsame Ergänzung der Interpunktion wurde keine Veränderung an dem Text vorgenommen, um den Charakter des Zeitdokumentes zu erhalten. Auch die Wahl der Schriftart sowie die Formatierung des Textes und der Überschriften sind dem Originaltext nachempfunden.

Peter Radtke



- Behinderten Mitbürgern, die an herkömmlichen Angeboten nicht teilnehmen können, soll eine Chance geboten werden, ihren Erfahrungshorizont in gleicher Weise wie andere Menschen zu erweitern. Mitunter kann dies bis zur „Nachholung nichtgelebten Lebens“ gehen.
- An einem der Alltagssituation weitgehend angenäherten Stück Wirklichkeit soll das Zusammenleben von behinderten und nichtbehinderten Menschen erprobt werden. Die Erziehung zum Kompromiß steht dabei im Vordergrund.

Unter diesen zwei Hauptzielen können nun die drei Grundprinzipien der Erwachsenenbildung auf dem Gebiet der Studienreisen differenziert werden.

1. Hilfe leisten zum Lernen

Lernen ist Aneignung von Unbekanntem auf der Basis von Bekanntem. Es gilt, dem behinderten Reisenden neue Erfahrungen zu vermitteln, die auf das zurückgreifen, was bereits vorhanden ist. Für Menschen, die in ihrem Sozialisationsprozeß nur wenig Anregungen erhalten haben (bekanntlich bilden Unterrichtsgänge, Exkursionen und ähnliche Unternehmungen eine Achillesferse in unserem Sonderschulsystem), mag dies mitunter schwerste Grundlagenarbeit bedeuten. Es hat wenig Sinn, über den Unterschied französischer und deutscher Gotik zu diskutieren, wenn der Begriff „Gotik“ schon ein Wort ohne Bedeutung ist. Das Niveau einer solchen Fahrt muß oftmals auf elementarerer Ebene angesetzt werden, ohne daß die Reise an sich „niveaulos“ werden darf. Auch die Methoden der Aneignung sind unterschiedlich. Der Blinde wird nur das begreifen, was er be„greifen“ kann, der Rollstuhlfahrer nur das erfahren, was ihm zur Er„fahrung“ wird. Für den Gehörlosen ist die Übersetzung von Erklärungen in die Gebärdensprache der Schlüssel zu kultureller Teilhabe an Bildungsfahrten. Sicher bildet das Sehen den naheliegendsten Ausgangspunkt für jedes Lernen. Nicht zuletzt dafür bieten sich Studienreisen an. Doch darf dies nicht zu der Vermutung verleiten, blinde Teilnehmer hätten nichts von derartigen Fahrten. Die Gerüche der Provence, die Stille des schottischen Hochlandes, die brennenden Strahlen spanischer Sonne auf der Sierra Nevada sind Eindrücke, die einem Blinden Zuwachs an Erfahrung bringen. Für den nichtbehinderten Teilnehmer seinerseits ist die Unternehmung eine Anleitung im Umgang mit behinderten Menschen, wozu eine vorherige theoretische Einführung durchaus dienlich sein kann. Der längere oder kürzere Zeitraum, in dem Behinderte und Nichtbehinderte miteinander leben, läßt spezifische Bedürfnisse und auch gleiche Problemstellungen der beiden Personengruppen erkennen. Ziel des Lernens für beide Gruppen darf es nicht sein, die eigenen Wünsche völlig zurückzustellen, um die Wünsche des anderen zu respektieren, sondern eine Basis zu finden, auf der die Bedürfnisse von behinderten und nichtbehinderten Teilnehmern gleichermaßen Berücksichtigung finden.

2. Hilfe leisten für die Orientierung und Urteilsbildung

Der bereits angesprochene geringe Erfahrungshorizont erschwert behinderten Menschen auch die Orientierungs- und Urteilsbildung. Dem Kontakt mit anderen Menschen, insbesondere auch Schicksalsgefährten, kommt hier besondere Bedeutung zu. So sollte der Austausch mit örtlichen Behindertengruppierungen, mit Einrichtungen und öffentlichen Stellen das übliche „Besichtigungsprogramm“ erweitern. Gerade bei Auslandsfahrten soll der behinderte Teilnehmer Einblick in die soziale Lage seiner „Kollegen“ im Gastland erhalten. Dies bringt ihm nicht nur das Gastland näher, sondern erleichtert ihm auch die Relativierung der eigenen Situation in Deutschland. Es geht hier keinesfalls um eine „Befriedungspolitik“, die uneingeschränkte Zufriedenheit mit den augenblicklich bei uns bestehenden Zuständen vermitteln soll; die in anderen Staaten mitunter anzutreffende Mentalität der Gesellschaft gegenüber behinderten Bürgern kann durchaus zu einer geschärften Sensibilität für hiesige Mißstände führen. In dieser Anbahnung eines Standortes in der Selbstbestimmung ist letztlich auch der eigentliche Unterschied von VHS-Reisen zu herkömmlichen Kulturangeboten zu sehen.

Orientierung und Urteilsbildung vollziehen sich jedoch auch im direkten Kontakt der Reiseteilnehmer untereinander. Gerade in einer solchen Gemeinschaft, die auf gegenseitige Hilfe aufgebaut ist, erfolgen gruppendynamische Prozesse, die von keinem theoretischen Arbeitskreis in gleicher Intensität erreicht werden können. Vorurteile können entkräftet oder zu echten Urteilen werden. Wissenschaftliche Untersuchungen haben ergeben, daß oberflächliche Kontakte mit behinderten Menschen oftmals vorherrschende falsche Meinungen noch verstärken, während eingehendere Formen des Umgangs tatsächlich zu objektiveren Anschauungen führen. Besonders unter diesem Aspekt sind die engen Beziehungen des Aufeinander-angewiesenseins zu sehen, die bei solchen Fahrten auftreten.

3. Hilfe leisten für die Eigentätigkeit

Kaum ein anderes VHS-Angebot im Behindertenbereich darf für sich in Anspruch nehmen, in gleicher Weise die Eigenaktivität zu fördern. Nur in den seltensten Fällen wird es möglich sein, so viele Hilfskräfte zur Verfügung zu stellen, daß alle Probleme ohne größere Hindernisse zu lösen sind. Finanzielle und organisatorische Grenzen werden die Zahl der zur Betreuung abgestellten Personen einschränken. Dies muß keinesfalls ein Mangel sein. Vielmehr wird das Bewußtsein, dem nichtbehinderten Betreuer keine unzumutbare Belastung aufzubürden, Wege suchen lassen, eigene verbliebene Restfähigkeiten zu aktivieren. Dies kann auch durchaus von der Reiseleitung initiiert werden. Die Erfahrung, etwas selbst tun zu können, bringt zwar zunächst mehr Arbeit mit sich, wirkt sich jedoch auf Dauer so positiv auf die Entwicklung des Betroffenen aus, daß dies vielleicht zu den wichtigsten Begleiterscheinungen von Behindertenreisen gehört.

Behindertenreisen sollten prinzipiell „allen“ offenstehen, obwohl sich erfahrungsgemäß häufiger behinderte Teilnehmer anmelden als nichtbehinderte (Ausnahme: Opernfestspielfahrten, attraktive Ziele zu billigem Preis). Auch innerhalb der verschiedenen Behinderungsarten wäre eine weitgehende Integration wünschenswert, da nur so der fatalen „Hierarchisierung“ der Behinderten entgegengewirkt werden kann. Schließlich bietet sich ein solches Unternehmen auch bestens für den Abbau von Vorurteilen bei den Behinderten untereinander an. In Einzelfällen kann es allerdings ratsam sein, mehrere Personen einundderselben Behinderungsart zusammenzufassen, um eine gezielte Betreuung zu ermöglichen (Gebärdendolmetscher für Gehörlose, spezielle Programmpunkte für Blinde). Bei Geistigbehinderten scheint eine Integration von einzelnen wenigen Personen in eine größere Gruppe am sinnvollsten, da sie in der Regel von der Gemeinschaft mitgezogen werden und andererseits genügend Anregung zur Nachahmung erhalten.

Das Ziel der Reisen mag unterschiedlich sein. Besondere Attraktivität besitzen natürlich Fahrten ins Ausland, wobei eventuell auf Impfformalitäten Rücksicht zu nehmen ist (viele behinderte Menschen dürfen nicht geimpft werden!). Doch auch die nähere Umgebung einer Stadt ist vielen Behinderten ein unbekannter Kontinent. Ausschlaggebend ist die Anregung, die von einer Reise herrühren kann. Dies mag unter Umständen sogar ein Ein-Tagesausflug in die unmittelbare Nachbarschaft sein. Allerdings sollte sich die Volkshochschule auch in diesem Fall davor hüten, bloße Beschäftigungstherapie zu betreiben. Der Auftrag, Bildungsinhalte zu vermitteln, wobei Bildung durchaus in weitem Rahmen zu fassen ist, darf in keinem Fall verloren gehen.

4. Vor- und Nachbereitung – Organisation

Wie bei jeder Studienreise bildet auch bei den „Behindertenreisen“ die Vor- und Nachbereitung einen entscheidenden Bestandteil. Neben der üblichen Funktion solcher Treffen, dient die vorherige Begegnung besonders der Vermeidung von Schwierigkeiten, die während der Reise auftreten können und durch die Behinderung bedingt sind. Obwohl stets ein Fragebogen mit den wichtigsten Angaben über Behinderungsart, nötige Hilfestellung, Medikamenteneinnahme, Allergien u. ä. ausgefüllt werden sollte, klärt der direkte Kontakt mit den behinderten Interessenten mitunter einige Fragen, die im Einzelfall möglicherweise auch einmal zur Ablehnung führen könnten. Schon bei der Anmeldung ist anders zu verfahren als bei üblichen Reiseangeboten. Hier kann nicht der Grundsatz gelten: wer zuerst kommt, fährt mit. Eine solche Gruppe muß notwendigerweise eine bestimmte Struktur einhalten (Begrenzte Zahl von Rollstuhlfahrern, von gehfähigen Behinderten, von Nichtbehinderten; Frage der Quotierung bestimmter Behinderungsarten), soll nicht der Mißerfolg vor Beginn der Reise vorprogrammiert sein. Ob ein besonderer „Behindertenbus“ zur Verfügung steht, hängt nicht zuletzt von den entsprechenden Kooperationspartnern und den finanziellen Möglichkeiten ab. Gleichzeitig bedingt die Wahl des Verkehrsmittels jedoch

auch die inhaltliche Gestaltung des Programms. Häufigere kleinere Pausen sind nur bei entsprechendem Bus möglich, bei dem das Aus- und Einsteigen keine Schwierigkeiten bereitet. Eine Hebebühne erleichtert diesen Vorgang, verhindert jedoch umgekehrt wieder den hautnahen Körperkontakt mit Helfern, der nicht unwesentlich für die Beziehung der Teilnehmer untereinander sein kann. Die Zusammensetzung der Gruppe wiederum (leichter oder schwerer behindert) beeinflusst die Standortwahl eines Aufenthaltes. Prinzipiell dürfte gelten: je schwerer behindert die Teilnehmer sind, desto weniger verschiedene Standorte sollte eine Reise aufweisen. Daß die Unterkunft behindertengerecht sein sollte, worunter auch einigermaßen ebenes Gelände um das Haus zu zählen ist, dürfte sich von selbst verstehen. Die Einschaltung eines Ruhetages zwischen den Programmtagen hat sich als äußerst sinnvoll erwiesen. Doch ist in diesen Fällen für die Anbahnung entsprechender Freizeitgestaltung Sorge zu tragen. Von den Helfern, denen ein Ruhetag ebenfalls zugute kommt, muß sich stets einer in der Unterkunft aufhalten, um bei eventuellen Notfällen anwesend zu sein.

5. Kooperationspartner

In der Suche nach Kooperationspartnern bieten sich zwei unterschiedliche Möglichkeiten an. Man kann sich mit herkömmlichen Reiseunternehmern zusammenschließen, denen man das Know-How und weitgehend die organisatorische Arbeit mit den Betroffenen abnimmt. Dies bedingt oftmals eine zu touristisch orientierte, auf Perfektionismus ausgerichtete Tendenz. Der Vorteil liegt in der meist tadellos funktionierenden Abwicklung der Reise und der Reduzierung gewisser Risiken vertragsrechtlicher Art. Nur dort, wo die Reiseleitung in Händen der VHS-Fachleute bleibt, wo der Kontakt zu den behinderten und nichtbehinderten Teilnehmern von der VHS wahrgenommen wird, kann der Auftrag der Behindertenreisen nach dem oben erwähnten Selbstverständnis gewahrt bleiben. Die zweite Möglichkeit besteht in der Kooperation mit caritativen Verbänden und mit in der Behindertenarbeit erfahrenen Organisationen. Diese Zusammenarbeit unterliegt oftmals dem Risiko, daß eine zu starke Betreuermentalität ins Spiel kommt. Es wird von der Erfahrung der jeweiligen Volkshochschulen abhängen, ob und welchen Partnern sie sich anvertraut.

Schließlich ist noch die finanzielle Seite des Unternehmens zu berücksichtigen. Das völlige Umlegen aller Unkosten, einschließlich der Helfer und der Reiseleitung auf die Teilnehmer macht zweifellos die Reise zu einem Desaster. Es werden sich nur „privilegierte“ Behinderte die Fahrt erlauben können; nichtbehinderte Interessenten werden bei anderen Angeboten billiger und weniger umständlich reisen. Das Angebot sollte zumindest im Rahmen üblicher vergleichbarer Reisen stehen. Dies bedeutet einen Zuschuß seitens des Organisators, der durch Eigenmittel, Spenden oder die Kooperation mit finanzkräftigeren Partnern ausgeglichen werden kann. Für einzelne behinderte Teilnehmer mag eine finanzielle Unterstützung durch die Sozialämter erreicht werden.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das DIE – Herkunft und Aufgaben

DIE

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) ist das von Bund und Ländern geförderte wissenschaftliche Institut für Weiterbildung und Lebenslanges Lernen. Es forscht zu Fragen des Lernens und Lehrens, der Weiterbildungseinrichtungen sowie des politischen und strukturellen Kontextes im Lebenslangen Lernen.

Die Ursprünge als Pädagogische Arbeitsstelle des DVV

Hervorgegangen ist das DIE aus der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochverbands (PAS). Diese wurde 1957 gegründet, um die Qualität der Arbeit der Volkshochschulen zu sichern. Von Anfang an stand die Vermittlung von Wissenschaft und Praxis im Fokus ihrer Arbeit. 1997 ging das DIE als selbstständiger Verein aus der PAS hervor.

Von PAS zu DIE: Der Schritt in die Selbständigkeit

Noch im gleichen Jahr 1997 wird das DIE Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft. Diese war hervorgegangen aus der „Blauen Liste“. Die „Blaue Liste“ umfasste alle Einrichtungen, die von Bund und Land gemeinsam gefördert wurden, weil ihre Forschungsvorhaben als überregional bedeutsam und von wissenschaftspolitischem Interesse eingestuft werden konnten. Regelmäßige Evaluierungen sicherten das hohe Leistungsniveau der Einrichtungen.

Exzellenzansprüche außeruniversitärer Forschung

Nachdem die Zahl der geförderten Einrichtungen auf der „Blauen Liste“ durch die deutsche Vereinigung erheblich angestiegen war, machte sich ein Zusammenschluss von zunächst 32 Einrichtungen selbstständig – die spätere Leibniz-Gemeinschaft. Ihre gemeinsame Mission lautet: „theorie cum praxi“: Wissenschaft zum Nutzen und Wohl der Menschen. Seit 2003 unterziehen sich auch die Mitglieder der Leibniz-Gemeinschaft – mittlerweile sind es 86 Einrichtungen – einer regelmäßigen Evaluation und lassen sich an den Exzellenzansprüchen außeruniversitärer Forschungsförderung messen, so auch das DIE, dessen letzte Evaluation im Jahr 2011 erfolgreich abgeschlossen wurde.

Die Aufgaben und Ansprüche des DIE

Das DIE

- betreibt anwendungsrelevante und grundlagenbasierte Forschung,
- stellt wissenschaftliche Dienstleistungen zur Verfügung und
- entwickelt innovative Konzepte für die Praxis.

Dabei greift es aktuelle Fragen der Erwachsenenbildung und des Lebenslangen Lernens auf, analysiert sie, entwickelt Antworten auf diese Fragen, stellt Lösungen bereit und begleitet deren Umsetzung in der Praxis.

Erwachsenenbildung in nationaler und internationaler Perspektive

Zudem stellt das Institut den Kontakt zwischen Akteuren der nationalen und internationalen Weiterbildung her und ist insofern der zentrale, interdisziplinär arbeitende Ansprechpartner in diesem Bereich. Diese Rolle ist besonders wichtig, weil die deutsche, mehr noch die internationale Weiterbildungslandschaft sehr vielschichtig ist:

- Forschung zur Weiterbildung wird in unterschiedlichen Disziplinen betrieben;
- die Bildungspolitik in Deutschland ist durch den Föderalismus und die Kulturhoheit der Länder geprägt,
- international stellt das sich konstituierende europäische Mehrebenensystem den Handlungsrahmen dar;
- in der Praxis bieten unterschiedlichste Akteure Weiterbildung an.

Auf internationaler Ebene repräsentiert das DIE die deutsche Weiterbildung: Seine Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind Mitglieder internationaler Gremien, koordinieren länderübergreifende Projekte oder wirken an diesen mit und erstellen Publikationen, die über nationale Grenzen hinweg Beachtung finden.

FEZ und DIZ – die beiden Abteilungen des DIE

Die Erfüllung seiner Aufgaben strebt das DIE in zwei Abteilungen an: dem Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ) und dem Daten- und Informationszentrum (DIZ). Das FEZ steht für anwendungsorientierte und grundlagenbasierte Forschung und Entwicklung. Das DIZ ermöglicht Forschung durch die Bereitstellung von Infrastrukturen und stellt der Öffentlichkeit (das unter anderem im FEZ generierte) Wissen in Form von Publikationen und Datenbanken zur Verfügung.

Das DIE im Jahres-Rückblick

Weltalphabetisierungstag: Gemeinsam für Alphabetisierung und Grundbildung – Lernende aus Europa erheben ihre Stimme zum Weltalphabetisierungstag

Der Weltalphabetisierungstag am 8. September rückt jedes Jahr die Situation von Menschen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben ins Bewusstsein der Öffentlichkeit – in Deutschland, wo allein 7,5 Millionen funktionale Analphabeten leben, aber auch in den europäischen Ländern. Wie wichtig Angebote zur Grundbildung sind, zeigen die Betroffenen inzwischen eindrucksvoll selbst: Als Lernende beginnen sie, sich auf europäischer Ebene politisch zu vernetzen. Sie haben ein Manifest zum Weltalphabetisierungstag erstellt, in dem sie die Berücksichtigung ihrer Vorstellung vom Lernen einfordern: www.eur-alpha.eu.

Deutscher Weiterbildungstag: Weiterbildung ist mehrWert!

Anlässlich des 4. Deutschen Weiterbildungstags (DWT) am 21.9.2012 forderten Verbände, Organisationen und Unternehmen aus dem Bildungsbereich im Bundestag: „Es bedarf dringend Investitionen in verlässliche und nachhaltige Weiterbildungsstrukturen für alle Weiterbildungsbereiche mit einem flächendeckenden und unabhängigen Beratungssystem.“ Unter dem Motto „Weiterbildung ist mehrWert“ setzt der DWT angesichts wachsender Herausforderungen und sinkender staatlicher Mittel Zeichen, damit Weiterbildung mehr öffentliche Anerkennung und Aufmerksamkeit erhält. Unterstützt

wurden die Veranstalter – darunter erstmals auch das DIE – von zahlreichen Prominenten und vielen Aktionen im ganzen Bundesgebiet.

50 Jahre VHS-Statistik: Aktueller Jahresband des DIE zeigt weiterhin hohes Niveau trotz Schwankungen

Im Oktober 2012 legte das DIE den 50. Jahresband der VHS-Statistik vor. Die knapp 930 Volkshochschulen führten insgesamt 15,3 Millionen Unterrichtsstunden durch. Etwas über 9 Millionen Teilnahmefälle konnten für die rund 674.000 Veranstaltungen registriert werden. Damit liegen die Leistungszahlen der Volkshochschulen nach wie vor auf einem hohen Niveau. Die in 2011 durchgeführten Kurse erreichen den zweithöchsten Wert seit Beginn der Erhebungen zur VHS-Statistik 1962. Dabei werden die Kurse kürzer mit jetzt durchschnittlich 26,1 Unterrichtsstunden. Zum Vergleich: Vor zehn Jahren waren es noch 27,0 und im Jahr 2006 immerhin noch 26,7 Unterrichtsstunden im Durchschnitt.

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung in Bonn

„Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis“ – unter diesem Motto stand die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im September 2012. Sie wurde vom DIE organisiert und erreichte 180 Teilnehmende aus dem In- und Ausland vornehmlich aus der Wissenschaft, aber auch aus der Praxis und der Politik.

DIE-Publikationen zur Lernberatung in der Alphabetisierung und Grundbildung

Lernberatung ist ein zentrales Thema in der Erwachsenenbildung und gilt inzwischen als integraler Bestandteil lebenslangen Lernens. Ende 2012 erschienen zwei neue Publikationen von Joachim Ludwig zu dieser Thematik: „Lernberatung und Diagnostik – Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung“ aus der Reihe *Perspektive Praxis* des DIE richtet sich an Praktiker in der Alphabetisierung und Grundbildung. Die Autoren stellen Praxiskonzepte für Lernberatung und Diagnostik vor. Der Band „Lernen und Lernberatung – Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung“ aus der DIE-Reihe *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* basiert auf Forschungsergebnissen zur sozialen Teilhabe von Analphabeten und stellt den Lernenden in den Mittelpunkt. Zu beiden Bänden bietet das DIE kostenlose Online-Materialien und Checklisten für die Praxis an.

Erwachsenenbildung als Beruf – DIE-Forum Weiterbildung thematisiert Herausforderungen der Weiterbildner

Jedes Jahr im Dezember lädt das DIE Wissenschaftler und Praktiker der Weiterbildung zum DIE-Forum Weiterbildung. 2012 stand die Veranstaltung unter der Überschrift „Erwachsenenbildung als Beruf“. Themen waren dabei u.a. die aktuellen Herausforderungen durch den sich vollziehenden Generationenwechsel, die Beschäftigungsbedingungen in der Weiterbildung und die Bedeutung von formellen und informellen Lernprozessen für die Professionalisierung von Lehrenden. Konsens unter den Teilnehmenden bestand bei der Forderung nach einem System, das die Kompetenzen von Lehrenden anerkennt und weiterentwickelt.

AES 2012 Trendbericht zeigt: Weiterbildungsbeteiligung auf Rekordniveau

Im April 2013 wurde der Trendbericht zum deutschen Adult Education Survey (AES) veröffentlicht. Die zentrale Botschaft: Die Weiterbildungsbeteiligung ist mit 49 Prozent so hoch wie nie zuvor seit Beginn der Berichterstattung im Jahr 1979. Dieses Rekordniveau ist vor allem auf den Anstieg der betrieblichen Weiterbildung zurückzuführen. Die Hälfte der 18- bis 64-jährigen Bevölkerung hat in den zwölf Monaten vor der Befragung an wenigstens einem Kurs, Lehrgang, einer kurzzeitigen Bildungsveranstaltung, einer Schulung am Arbeitsplatz oder einem Privatunterricht teilgenommen. Bemerkenswert ist, dass Arbeitgeber mehr in Weiterbildung investieren als bisher angenommen. Die Kehrseite dieser Entwicklung ist, dass betriebliche Weiterbildung nur Erwerbstätige erreicht, während der Zugang oder die Möglichkeit zur Weiterbildung für Nichterwerbspersonen, z.B. Arbeitslose, schwieriger ist. Die Teilnahmequote an individueller berufsbezogener Weiterbildung stagniert im Trendvergleich bei zwölf Prozent. Zugleich ist hervorzuheben, dass auch die Zahl der Aktivitäten in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung zugenommen hat: bei einer gleichzeitigen Erhöhung der Teilnahmequote von elf auf 13 Prozent. Lernthemen wie Gesundheit, Sprachen und Alltagskompetenzen werden also von einer wachsenden Zahl an Menschen wahrgenommen. Der AES 2012 Trendbericht findet sich zum Download auf der Seite des DIE: www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsbeteiligung-01.pdf.

wbmonitor* Umfrage zu Weiterbildung und Behinderung: Barrierefreie Weiterbildung noch nicht flächendeckend

80 Prozent der Weiterbildungseinrichtungen sind gänzlich oder zumindest in Teilen barrierefrei. Das ist ein zentrales Ergebnis der wbmonitor Befragung 2012, das das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das DIE jetzt vorgelegt hat. 35% der Anbieter weisen eine vollständige räumliche Barrierefreiheit von Veranstaltungs- und Sanitärräumen auf. Weitere 45% sind zumindest teilweise räumlich barrierefrei. Vor allem größere Weiterbildungsanbieter verfügen über barrierefreie Räume. Doch auch zwischen Anbietertypen gibt es gravierende Unterschiede: Während die Barrierefreiheit bei wirtschaftsnahen Einrichtungen in über 50% der Fälle gegeben ist, liegt die Quote vollständiger Barrierefreiheit bei Volkshochschulen bei lediglich 20%.

Die UN-Behindertenrechtskonvention verlangt, dass Menschen mit Behinderung gleichberechtigten Zugang auch zu Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben und hierfür „angemessene Vorkehrungen“ zu treffen sind. Dieses Inklusionsgebot haben die Volkshochschulen als Einrichtungen, die im öffentlichen Auftrag die Grundversorgung mit Weiterbildung garantieren, bereits in ihre Programmatik aufgenommen. Doch scheinen weitere Anstrengungen und finanzielle Investitionen notwendig, um das Versprechen, Bildung für alle anzubieten, wirklich einzulösen und Menschen mit Behinderung in alle Veranstaltungen explizit einladen zu können. Der vollständige Bericht steht online unter: www.wbmonitor.de zur Verfügung.

** wbmonitor ist die Abkürzung für Weiterbildungsmonitor. Dabei handelt es sich um eine Fragebogenaktion, bei der jährlich ca. 15.000 Weiterbildungsanbieter zur Organisation, zur Einschätzung des aktuellen Geschäftsklimas und zu jährlich wechselnden Themenschwerpunkten online befragt werden. Der wbmonitor 2012 enthielt einige Fragen zum Thema Weiterbildung und Behinderung.*

„Reisen bildet“ und „Zugänge zur Inklusion“

DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Themenheft „Reisen bildet“. 20. Jg., 2013, H. 3. Hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn

Aus dem Stichwort: „Reise und Bildung“ [...]

Reisen konfrontieren mit dem Anderen und der Fremde und tragen ggf. zu Orientierungsveränderungen bei. Die Welt wird auf Reisen im Wortsinne »erfahren«. 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.

Peter Brandt



Reinhard Burtscher / Eduard Jan Ditschek / Karl-Ernst Ackermann / Monika Kil / Martin Kronauer (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld 2013. – 291 Seiten

Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung gleichberechtigt behandeln: Das ist die Vorgabe der UN-Behindertenrechtskonvention und das erklärte Ziel des deutschen Bildungssystems. Um hierzu Grundlagen im organisatorischen und didaktischen Bereich vorzugeben, bringt der Band erstmals die Disziplinen Behindertenpädagogik, Erwachsenenbildung und Soziologie zusammen. Dabei wird jeder Beitrag aus der Perspektive der anderen Disziplin kommentiert und in seiner Übertragbarkeit oder Differenz eingeschätzt. Durch die Vernetzung der unterschiedlichen

Zugänge zur Inklusion werden die Praxisfelder der Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht. Zunächst wird der Inklusionsbegriff aus Sicht der wissenschaftlichen Disziplinen genauer definiert und beleuchtet. Anschließend werden die Anforderungen inklusiver und inkludierender Erwachsenenbildung an Organisationen analysiert, um abschließend didaktische Ansätze aufeinander zu beziehen und weiter zu entwickeln. (Verlag)



Literatur zum Thema Erwachsenenbildung und Inklusion (2012 – 2013)

Die folgende Literaturliste wurde von der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leipzig-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) für diese Zeitschrift zusammengestellt. Verzichtet haben wir auf die Angabe der Literatur, die in der Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“ erschienen ist bzw. hier bereits ausführlich vorgestellt wurde (vgl. 2012, H. 1, S. 47 und 2013, H. 1, S. 50).

- Allemann-Ghionda, Cristina: Bildung für alle, Diversität und Inklusion: internationale Perspektiven. Paderborn; München u.a., 2013. - 260 Seiten
- Becker, Rolf / Solga, Heike (Hrsg.). Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden 2012 – 498 Seiten
- Birch, Carrie: Researching learning cultures and educational identities in communities. Leicester 2013 – 92 Seiten
- Braches-Chyrek, Rita / Nelles, Dieter / Oelerich, Gertrud / Schaarschuch, Andreas (Hrsg.): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen u.a., 2013. - 370 Seiten
- Busse, Sigrid: Manager für Migranten: Volkshochschule Hannover qualifiziert und koordiniert Integrationslotsen. In: Dis.kurs, 19 (2012), Heft 4, S. 25-26
- Deutscher Städtetag / Bertelsmann-Stiftung / Faber, Angela (Bearb): Inklusion in der Bildung. Ein Sachstandsbericht zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Elementar- und Schulbereich in Deutschland – Stand 2011. Köln u.a. 2012. – 31 Seiten (HTML-Format)
- Fischer, Veronika: Professionelle Anforderungen an die interkulturelle Öffnung von Weiterbildungs- und Familienbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 63 (2013), Heft 1, S. 37-43
- Flieger, Petra / Schönwiese, Volker: Ein Plädoyer für Inklusive Bildung. In: Lederer, Bernd (Hrsg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Baltmannsweiler 2013, S. 263-277
- Furlong, Cerys: A challenge we can't afford to shirk. Welsh ministers have an opportunity to look again at how best to coordinate efforts to meet the needs of ESOL learners. Concerns raised by practitioners in the field suggest they need to take it. In: Adults Learning, 23 (2011/12), Heft 3, S. 34-35
- Gapski, Harald (Hrsg.). Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung mit Projektbeispielen. Düsseldorf u.a. 2012. – 151 Seiten
- Göhlich, Michael / Weber, Susanne Maria / Öztürk, Halit / Engel, Nicolas (Hrsg.): Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung. Wiesbaden 2012. – 251 Seiten
- Greef, Maurice de / Segers, Mien / Verté, Dominique: The impact of lifelong learning on social inclusion. In: Lifelong learning in Europe, 17 (2012), Heft 1, S. 31-43
- Hammer, Veronika (Hrsg.): Kommunale Bildungslandschaft des Landkreises Coburg. Exemplarische Analysen informeller und formeller Lernwelten. Oldenburg – 276 Seiten
- Handschuck, Sabine / Schröer, Hubertus: Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 63 (2013), Heft 1, S. 29-36

- Hauenschild, Katrin / Robak, Steffi / Sievers, Isabel (Hrsg.): Diversity education: Zugänge - Perspektiven – Beispiel. Frankfurt am Main 2013. – 348 Seiten
- Heitzmann, Daniela / Klein, Uta (Hrsg.): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim u.a. 2012. – 180 Seiten
- Mania, Ewelina: Am Sozialraum orientiert : Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 20 (2013), Heft 1, S. 50-52
- Nassehi, Armin: Integration, Inklusion, Verschiedenheit : einige Begriffsklärungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 63 (2013), Heft 1, S. 6-13
- Özer, Cemalettin / Böhmer, Annalena (Hrsg.): Bildungsintegration mit Migrantenorganisationen. Die Anwendung der (Inter-)Cultural Mainstreaming-Strategie für lokale Netzwerke. Bielefeld 2013. - 120 Seiten
- Peters, Tom; Steinhoff, Bernd: Projekt BRücke - Vielfalt und Inklusion im Hochschulleben : Forschendes Service Learning für die weltweite Hochschule. In: Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium: Alter forscht! Forschungsaktivitäten im Seniorenstudium. Forschendes Lernen, Aktionsforschung und Ageing Studies. Hamburg, 2012, S. 17-22
- Ruile, Anna Magdalena / Eberhard, Daniel Mark (Hrsg.): „each one teach one“. Inklusion durch kulturelle Bildung im Kontext von Jugendszenen. Marburg 2013. – 233 Seiten
- Rüttgers, Peter: Etablierte und Außenseiter. Zum Verhältnis von Einheimischen und Migrantinnen im Kontext der Soziologie von Norbert Elias. In: Neue Praxis, 42 (2012), Heft 2, S. 129-141
- Scherschel, Karin / Streckeisen, Peter / Krenn, Manfred (Hrsg.). Neue Prekarität. Die Folgen aktivierender Arbeitsmarktpolitik – europäische Länder im Vergleich. Frankfurt am Main u.a. 2012. – 313 Seiten
- Schmidt, Christian: Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung. Bielefeld 2012. – 259 Seiten
- Schüller-Zwierlein, André / Zillien, Nicole (Hrsg.): Informationsgerechtigkeit. Theorie und Praxis der gesellschaftlichen Informationsversorgung. Berlin 2013 u.a. – 218 Seiten
- Stuten, Ulrich: Teilhabe und Inklusion: vom Ausgrenzungsparadigma zur Theorie der kulturellen Diversität. In: Erwachsenenbildung; 58 (2012), Heft 2, S. 58-61
- Stolz, Stefanie / Gonon, Philipp (eds): Challenges and reforms in vocational education. aspects of inclusion and exclusion. Bern u.a. 2012. – 327 Seiten
- Stroh, Claudia: Lässt sich Inklusion in der Weiterbildung sichtbar machen? Eine Machbarkeitsstudie zur Anwendung von Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration. Bonn 2012. – 206 Seiten (PDF-Format)
- Timmermann, Helle: Eigentlich wollen wir doch nur VHS bleiben. Welchen Beitrag zu mehr Inklusion kann eine VHS leisten? Wie exklusiv wird sie dabei sein? In: Dis.kurs, 19 (2012), Heft 1, S. 18-19
- van der Veen, Ruud: Demography, social structure and learning through life. In: Jarvis, Peter (Hrsg.): Inquiry into the future of lifelong learning in the UK. London u.a. 2012, S. 19-29
- Walgenbach, Katharina: Diversity Education - eine kritische Zwischenbilanz. In: Neue Praxis, 42 (2012), Heft 3, S. 242-254
- Wevelsiep, Christian: Zur konstruktiven Kritik der inklusiven Pädagogik. In: Neue Praxis, 42 (2012), Heft 4, S. 372-386

Förderpreis Leben pur

Das Wissenschafts- und Kompetenzzentrum der Stiftung Leben pur schreibt zum siebten Mal den Förderpreis Leben pur aus. Der Förderpreis ist mit 3000.- € dotiert und wird am 21. März 2014 auf der interdisziplinären Tagung Leben pur 2014 in München vergeben. Einsendeschluss der Arbeiten ist der 30. November 2013 (Poststempel). Informationen zu den Ausschreibungsbedingungen:
www.stiftung-leben-pur.de/navigation-links/wissensaustausch/foerderpreis.html

Tagungen (Oktober 2013 – April 2014)

Fachtagung Alphabetisierung 2013

Neue Akteure - neue Themen - neue Orte; 28. – 30. Oktober 2013, Nürnberg
Informationen: www.alphabetisierung.de/projekte/fachtagung-2013/programm.html

Bildung im Zeitalter der Individualisierung

Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB); 29. – 31. Oktober 2013, Innsbruck, Informationen: www.oefeb.at

Methoden der Persönlichen Zukunftsplanung in heterogenen Lerngruppen

Fachtag im Kontext „Inklusive, kinder-/menschenrechtsorientierte Praxis“,
31. Oktober 2013, Lüneburg
Informationen: www.inklusive-menschenrechte.de/typ/mensch/blog/?p=5425

Wie soll die Welt von morgen aussehen – Zukunftsfähige Entwicklung inklusiv gestalten

Zukunftsworkshop von bevez (Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.)
1. – 2. November 2013, Köln
Informationen: www.alle-inklusive.de/wie-soll-die-welt-von-morgen-aussehen

Blickpunkt: Inklusive Deutschdidaktik

Arbeitstagung der Universität Bielefeld; 01. – 02. November 2013, Bielefeld
Informationen: www.uni-bielefeld.de/lili/tagung/idd-2013/idd.html

„Wenn die Zeit zum reißenden Fluss wird...“ – Diagnoseeröffnung und Entscheidungszwänge bei infauster Prognose in der Schwangerschaft.

Fach- und Begegnungstag für betroffene Eltern und Fachleute aus medizinisch-therapeutischen und pädagogischen Bereichen; 01. – 02. November 2013, Universität Erfurt, Informationen: www.uni-erfurt.de/moraltheologie/tagungen/forschungskoope-ration-anenzephalie/aktuellefachtagung

Professionalisation of Adult Educators – International and Comparative Perspectives

Internationale Konferenz, veranstaltet vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und nationalen und internationalen Partnerorganisationen, 1. – 3. November 2013, Bonn
Informationen: www.eaea.org/events.php?aid=118742&d=2013-11

ConSozial 2013 – Soziales Unternehmen: Zwischen Grundsatz und Umsatz

15. Fachmesse und Congress des Sozialmarktes; 6. – 7. November 2013, Messezentrum Nürnberg, Informationen: www.consozial.de

Genetik – Chancen und Risiken für Menschen mit geistiger Behinderung

Arbeitstagung der DIFGB (Deutsche interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.) in Kooperation mit der DGSGB (Deutsche Gesellschaft für seelische Gesundheit bei Menschen mit geistiger Behinderung e.V.); 7. – 8. November, Kassel-Wilhelmshöhe
Informationen: www.difgb.de

Bildung für nachhaltige Entwicklung - theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven

Nachwuchstagung der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung
08. – 09. November 2013, Bern, Informationen: www.dgfe-bne.de

Wie wirken soziale Dienstleistungen?

Fachkonferenz des Social Franchise-Netzwerks der Grazer atempo gGmbH
13. November 2013, Berlin
Informationen: www.atempo.at/de/Aktuelles/atempo_Thementag_2013

Psychische Störungen bei Menschen mit geistiger Behinderung („Doppeldiagnosen“) als praktische, konzeptionelle und sozialpolitische Herausforderung für die Behindertenhilfe

Fachtag der Fachverbände für Menschen mit Behinderung
15. November 2013, Kassel-Wilhelmshöhe
Informationen: www.diefachverbaende.de/veranstaltungen

Empowerment und Teilhabe

Fachtagung von Akademie der Versicherten im Raum der Kirchen, Bundesverband evangelische Behindertenhilfe e.V., Caritas Behindertenhilfe und Psychiatrie e.V. und Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft; 22. November 2013, Kassel
Informationen: <http://imew.de/index.php?id=949>

Schnittstelle Heilpädagogik – Professionalität@Inklusion“

47. Bundesfachtagung des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik
22. – 24. November 2013, Urania Berlin, Informationen: <http://heilpaedagogikwirkt.de>

Zukunft gestalten - Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf auf dem Weg in die Gemeinde

Caritas Behindertenhilfe und Psychiatrie e.V.: Fachtagung für Trägerverantwortliche, Leitungen und leitende Fachkräfte; 28. – 29. November 2013, Kassel
Informationen: www.cbp.caritas.de

Qualität und Finanzierung von Unterstützter Kommunikation

Symposium – veranstaltet von Bundesarbeitsgemeinschaft der Beratungsstellen für Kommunikationshilfe (BKOM) und Deutsche Vereinigung für Rehabilitation (DVfR)
29. November 2013, Frankfurt am Main, Informationen: www.dvfr.de

Sozialraumorientierung und Vernetzung – Bedingung inklusiver Bildung

Veranstaltung der Universität Hamburg im Rahmen der Vortragsreihe Inklusive Bildung; 4. Dezember 2013, 15.30-17.30 Uhr, Hamburg
Informationen: <http://li.hamburg.de/inklusion-vortraege>

Workshop zur inklusiven Volkshochschule

Veranstaltung im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes des Bayerischen Volkshochschulverbandes; 5. Dezember 2013, München
Informationen: <https://portal.vhs-bayern.de>

Zur Logik der Widrigkeiten – Theoriefundamente der Inklusion

28. Jahrestagung der Integrations- und Inklusionsforscherinnen und -forscher
19. – 22. Februar 2014, Wilhelm-Kempff-Haus in Naurod bei Wiesbaden
Informationen: http://www2.uni-frankfurt.de/47034168/ifo_tagung

Lebenslanges Lernen – Bildungsbarrieren überwinden! Nutzung von Bildungsangeboten für Menschen mit und ohne Behinderungen

Fachtag im Rahmen des Gemeinschaftsprojektes „Inklusive Bildung“ von AWO Landesverband Sachsen e.V. und Deutsches Rotes Kreuz Bildungswerk Sachsen gGmbH,
06. März 2014, Dresden, Informationen bei: marko.deiters@awo-sachsen.de

Traditionen und Zukünfte

24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
9. – 12. März 2014, Berlin, Informationen: www.dgfe2014.de

Inklusion – Die Zukunft der Bildung

Konferenz der Deutschen UNESCO-Kommission, veranstaltet in Kooperation mit der Aktion Mensch und vielen anderen namhaften Organisationen
19. – 20. März 2014, Bonn
Informationen: www.unesco.de/gipfel_inklusive_bildung.html

Alternde Menschen mit Komplexer Behinderung

Interdisziplinäre Tagung Leben pur
München: 21. – 22. März 2014
Hamburg: 11. – 12. April 2014
Informationen: www.stiftung-leben-pur.de/navigation-links/termine.html

didacta – Die Bildungsmesse

25. – 29. März 2014, Messe Stuttgart, Informationen: www.messe-stuttgart.de

Fachforum und Mitgliederversammlung der GEB

Inklusive Erwachsenenbildung in Berlin

Am 15. Juni 2013 fand in Berlin das öffentliche Fachforum „Erwachsenenbildung inklusiv“ statt, das vom Präsidium der GEB in Kooperation mit dem Berliner Aktionsbündnis ERW-IN (Erwachsenenbildung inklusiv) und der Abteilung Geistigbehindertenpädagogik des Institutes für Rehabilitationswissenschaften in der Humboldt-Universität zu Berlin veranstaltet wurde. Vor einem interessierten Publikum wurde das Projekt „Berliner Erwachsenenbildung inklusiv“ (ERW-IN) vorgestellt, mit dem die Vernetzung der Berliner Volkshochschulen mit Einrichtungen der Behindertenhilfe angestrebt wird. Information: www.erw-in.de

Mitgliederversammlung

Im Anschluss an das Fachforum fand die 17. Mitgliederversammlung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland, statt.

Rechenschaftsbericht

Werner Ludwigs-Dalkner als Versammlungsleiter rief als ersten Tagesordnungspunkt den Rechenschaftsbericht des Präsidiums für die Amtszeit vom Mai 2011 bis Juni 2013 auf. In dem Bericht wurde unter anderem an folgende Aktivitäten erinnert:

- an die Fachtagung im Mai 2011 in Berlin, in der viele Beispiele guter Praxis zur inklusiven Erwachsenenbildung vorgestellt wurden und an der über 120 Personen teilgenommen haben (vgl. die Dokumentation der Tagung im Band 10 der „Schrägen Reihe“);

- an zahlreiche Referate und Vorträge, in denen Mitglieder des Präsidiums über unsere GEB berichteten,
- an die erfolgreiche Jahrestagung der GEB im Oktober 2012 in Wildbad / Rothenburg o.d.T. zu dem Thema „Verständigung und Kommunikation im Erwachsenenalter“, in der über Leichte Sprache und unterstützte Kommunikation referiert und Schwarzlichttheater aufgeführt wurde.

Personelle Veränderungen

Das Jahr 2013 brachte für unsere GEB bereits mehrere wichtige Veränderungen mit sich, die vor allem mit folgenden personellen Wechseln verbunden sind:

- Der bisherige „Chefredakteur“ unserer Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“, Dr. Werner Schlummer, musste aus beruflichen Gründen sein Amt aufgeben (siehe auch Editorial). Das Präsidium würdigte seine professionelle Arbeit im Ehrenamt, dankte ihm für sein Engagement und wünschte ihm für seine künftigen Vorhaben alles Gute. Mit Dr. Eduard Jan Ditschek vom „Berliner Aktionsbündnis Erwachsenenbildung inklusiv“ (ERW-IN) hat unsere Zeitschrift inzwischen einen neuen Chefredakteur gefunden. Er war bis 2010 Direktor der Volkshochschule Berlin Mitte und hat einschlägige Erfahrungen im Verlagswesen. Eduard Jan Ditschek übernimmt die Schriftleitung jeweils zusammen mit einem Co-Redakteur.
- Bereits im Jahr 2012 hatte Almuth Mix, langjährige Ansprechpartnerin und Mitarbeiterin in der Geschäftsführung unserer Gesellschaft, angekündigt, dass sie unter anderem wegen ihrer größer gewordenen Familie die Büroorgani-

sation für die GEB aufgeben werde. Sie hatte neben der Buchführung vor allem die Büroorganisation und Mitgliederverwaltung übernommen und insbesondere das jeweilig amtierende Präsidium in der Geschäftsführung maßgeblich unterstützt. In langjähriger Mitarbeit hat sie über mehrere Amtszeiten verschiedene Präsidien kenntnisreich und zuverlässig begleitet und hierbei für Kontinuität in der Führung der Geschäfte gesorgt.

Das Präsidium würdigte die Arbeit von Almut Mix und stellte als Nachfolgerin Frau Monika Kuta vor, die seit 1. Juli 2013 die Aufgaben in der Geschäftsführung der GEB wahrnimmt.

Postadresse (Postfach) und Telefonnummer der Gesellschaft sowie die Mailadresse bleiben unverändert. Die Mailadresse von Frau Mix wurde – allerdings erst nach einer zeitweiligen Stilllegung im August/September – auf die allgemeine Mailadresse umgeleitet. Künftig sollte die Mailadresse von Frau Kuta (kuta@geseb.de) benutzt werden.

Der Präsident begrüßte Frau Kuta als neue Kontaktperson und Mitarbeiterin in der Geschäftsführung der GEB und gab seiner Freude Ausdruck auf die Zusammenarbeit mit ihr.

Frau Monika Kuta war nach dem Studium der Germanistik und Slawistik in den 1980er Jahren viele Jahre lang als selbstständige Kauffrau tätig. Von Oktober 2012 bis April 2013 hat sie als Projektassistentin die von Aktion Mensch geförderte Vorphase des Berliner Projektes „Berliner Erwachsenenbildung inklu-

siv“ (ERW-IN) begleitet. Gegenwärtig ist sie mit der Vorbereitung der Hauptphase dieses Projektes beschäftigt.

Neuwahl des Präsidiums

Zentraler Tagesordnungspunkt der 17. Mitgliederversammlung war die Neuwahl des Präsidiums, die von Klaus Budenberg als einstimmig gewähltem Wahlleiter durchgeführt wurde. Die Mitglieder des Präsidiums stellten sich für ihre bisherigen Ämter erneut zur Wahl – mit Ausnahme des Schriftführers Christoph Sasse, der wegen beruflicher Veränderungen nicht mehr kandidierte und dem das Präsidium für seine Mitarbeit während der beiden letzten Amtszeiten des Präsidiums von 2009 bis 2013 herzlich dankte. Die GEB wünscht ihm für seine weitere berufliche Tätigkeit viel Erfolg. Für das Amt der Schriftführerin kandidierte Liane Neubert.

Alle Kandidaten wurden von der 17. Mitgliederversammlung ohne Gegenstimme gewählt und nahmen ihr Amt an. Das Präsidium setzt sich nun zusammen aus:

- Präsident: Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann
- Vizepräsidentin: Kathrin Krüger
- Schriftführerin: Liane Neubert
- Schatzmeisterin: Karin Poad

Im Blick auf das 25jährige Jubiläum der GEB im Jahr 2014 und eine für das Jahr 2015 geplante große Tagung, die die GEB in Kooperation mit der Maximilians Universität München und der Münchner Volkshochschule durchführen wird, schlugen die Mitglieder des Präsidiums vor, das derzeitige Präsidium um eine



Karl-Ernst Ackermann, Präsident der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung, verabschiedet Dr. Werner Schlummer und Almut Mix und begrüßt Dr. Eduard Jan Ditschek und Monika Kuta (v. l. n. r.).



Liane Neubert: Als Mitglied der Gesellschaft und in meiner Funktion als Leiterin der Lebenshilfe Bildung gGmbH beschäftige ich mich seit 2008 mit dem Thema Erwachsenenbildung und Behinderung. Die Möglichkeit des lebenslangen Lernens auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderung zum Beispiel in den Volkshochschulen zu fördern, ist mir dabei ein besonderes Anliegen. Ich freue mich auf meine Tätigkeit als Schriftführerin und darauf, die Arbeit der Gesellschaft aktiv mit zu gestalten.



Sarah Winterkamp: Ich bin Diplom-Pädagogin und arbeite als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FH Südwestfalen. In der Diakonischen Stiftung Wittekindshof habe ich verschiedene Kurse für Erwachsene angeboten, war Assistentin im Bewohnerbeirat und habe Bewohnerbeiratsschulungen durchgeführt. Außerdem war ich mit Organisation und Durchführung eines inklusiven Workshops beschäftigt, an dem Menschen mit und ohne Behinderung aus 6 europäischen Ländern miteinander und voneinander gelernt haben. Seit 2010 bin ich Mitglied der GEB.

Beisitzerin bzw. einen Beisitzer zu erweitern. Die Mitgliederversammlung griff diesen Vorschlag zustimmend auf. Auf Vorschlag des Präsidiums wurde Sarah Winterkamp zur Beisitzerin gewählt.

Das neu gewählte Präsidium freut sich auf die Herausforderungen, die ihm aus der weiterhin notwendigen Aufgabenstellung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. erwachsen, nämlich sich für eine inklusive Erwachsenenbildung einzusetzen, in der auch die Belange von Erwachsenen mit schwerem Mehrfacher Behinderung berücksichtigt werden.

Erstellung eines E-Mail-Verzeichnisses aller Mitglieder der GEB

Bislang hat die GEB die Kommunikation mit ihren Mitgliedern über per Post versandte Rundbriefe geführt. Um künftig kurzfristig und zugleich möglichst kostengünstig informieren zu können, bittet das Präsidium alle Mitglieder um Zusendung ihrer E-Mail-Adresse an:

Monika Kuta, Postfach 870228, 13162 Berlin (Betreff: E-Mail-Verzeichnis GEB) oder an kuta@geseb.de.

Impressum

Die Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung erscheint zweimal jährlich und wird herausgegeben von der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland (GEB).

Präsident der GEB, V.i.S.d.P.

Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann
Postfach 870228, 13162 Berlin
E-Mail: ackermann@geseb.de

Internet

Homepage: www.geseb.de
E-Mail: kontakt@geseb.de

Redaktion

Dr. Eduard Jan Ditschek, Berlin
E-Mail: ditschek@geseb.de
Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann, Berlin
E-Mail: ackermann@geseb.de

Manuskripte

Bitte bei der Redaktion einreichen. Zur Manuskripterstellung siehe ‚Hinweise‘ auf der Homepage www.geseb.de

Vorbehalte und Rechte

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle dadurch begründeten Rechte bleiben erhalten.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge, die nicht ausdrücklich als Stellungnahme des Herausgebers gekennzeichnet sind, stellen die persönliche Meinung des Verfassers dar.

Redaktionsschluss

15. Februar und 15. August und nach Vereinbarung.

Verlag

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.,
Deutschland, Postfach 870228, 13162 Berlin

Bankverbindung

Pax-Bank Berlin: BLZ 37060193, Konto-Nr. 6000791014
IBAN: DE02 3706 0193 6000 7910014
BIC: GENODEIPAX

Gestaltung und Satz

Klaus Buddeberg, Kommunikation Barrierefrei
www.klausbuddeberg.de

Druck

alsterpaper, Wiesendamm 22a, 22305 Hamburg
www.alsterarbeit.de

Abo, Versand und Anzeigen

Monika Kuta, Postfach 870228, 13162 Berlin
E-Mail: kuta@geseb.de

ISSN 0937-7468

Mitgliedschaft

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zur Gesellschaft
Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland.

Jahresbeiträge:

- 40,00 Euro für Einzelpersonen
- 90,00 Euro für Institutionen,
- 24,00 Euro für Studenten
- 11,00 Euro für Menschen mit Behinderungen
- Ich zahle freiwillig einen höheren Jahresbeitrag in Höhe von ____ Euro

Im Beitrag ist das Abonnement der Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“ enthalten.

Name (bzw. Name der Institution):

Vorname:

Straße:

PLZ:

Ort:

Beruf:

Telefon:

E-Mail:

Unterschrift:

Bitte "Mitgliedschaft" oder "Abo-Bestellung" einsenden an:

Gesellschaft Erwachsenenbildung
und Behinderung e.V., Deutschland
Postfach 870228 – 13162 Berlin

Mitgliedschaft bzw. Abonnement können auch auf der Homepage
www.geseb.de eingegeben werden.

Abo-Bestellung

Hiermit bestelle ich die Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“
im Abonnement. Preis: € 16,00 (zuzüglich Porto und Versandkosten)

Name (bzw. Name der Institution):

Vorname:

Straße:

PLZ:

Ort:

Telefon:

E-Mail:

Unterschrift:

Zwei Hefte, die es in sich haben*):



**Fordern Sie die neuen Programmhefte 2014 an!
Oder lesen Sie im Internet: www.Lebenshilfe.de**

*) Das Bildungsinstitut inForm legt seinen Schwerpunkt auf zentrale Themen für Fach- und Führungskräfte in der sozialen Arbeit und ihre Organisationen. Verbands- und trägerübergreifend. Unser Markenzeichen ist, dicht am Puls der Selbsthilfe zu sein – mit richtungsweisenden Angeboten auch für Menschen mit Behinderung. Gemeinsam mit unserem Kooperationspartner – der Fort- und Weiterbildung des Lebenshilfe Landesverbandes Hessen – bietet inForm eine Plattform für fachlichen und kollegialen Austausch sowie ein bundesweites Diskussionsforum zu aktuellen Entwicklungen in Sozialpolitik, Managementpraxis und Behinderten(selbst)hilfe.

Bildung ist Zukunft. Wir bringen Sie hin!