
Gisela Wegener-Spöhring / Bernadette Peperhove

INFORMELLE BILDUNG AUF REISEN – EINE BESONDERE KULTUR DER BILDUNG

Eine qualitative Studie mit Grundschulkindern

1. Klärung der Begriffe des Themas

1.1 Kindliche Reisebildung

Ein Känguru hüpfte mit prall gefülltem Beutel munter durch Australien. Plötzlich taucht aus dem Beutel ein kleiner Pinguin auf, macht „uahhh!“ – und übergibt sich. Zeitgleich steht ein Pinguin gut gelaunt in der Polarkälte. Gleich neben ihm schlägt ein kleines Känguru bibbernd die Arme (bzw. Beine) um sich und schluchzt: „Mist – Schüleraustausch!“

Reisen bildet, das wissen wir lange. Man schickte junge Adlige zu diesem Zweck auf Reisen und später auch Handwerksburschen. Goethe reiste, wie man weiß, und bildete sich sehr. Das war vor langer Zeit. Wenn schon die Massentouristen seit den 1960er Jahren sich nicht bilden wollen und wohl auch heute eher kaum – was erwarten wir von 10 – 11jährigen Grundschulkindern? Was sie auf Reisen erleben und erfahren, ob sie sich bilden, ist bislang weitgehend unbekannt. Es sei vorweg genommen: Sie machen bildende Erfahrungen auf Reisen. Und das verwundert ja auch nicht, denn sie begegnen hier Neuem, Interessantem, Fremdem. Allerdings – und das lehrt der Schüleraustausch – kann sich diese Bildung auch in ihr Gegenteil verkehren, wenn Fremdheit übermächtig wird und der Reisende ihr nicht gewachsen ist. Reise erscheint folglich als labiles Ereignis, von Krisen und Scheitern bedroht, und zugleich von hohen Erwartungen geprägt. Eine heikle Ambivalenz.

„Wenn Du in einem anderen Land bist, wie ist es da, wenn man im Urlaub ist?“, fragt die Interviewerin. „Schrecklich“, sagt ein Junge. „Schrecklich? Warum?“ „Weil ich die Sprache nicht kenne und so“, antwortet er. Was immer das ist, „und so“, das Fremde einschließlich der Sprache kann schrecklich sein. Eben das ist auch Pinguin und Känguru geschehen. Diesem entgegengesetzt äußerte ein Kind: „Auch wenn es zum Beispiel ein fremdes Land ist, fühlt man sich wohl.“

1.2 Reisebildung, Kulturen der Bildung, informelle Bildung

Im Titel dieses Beitrags befinden sich schwergewichtige Begrifflichkeiten, die hier gewiss nicht alle geklärt werden können. Der Schwerpunkt der Ausführungen liegt zwangsläufig auf dem zweiten Teil des Themas, auf unserer qualitativen Reisestudie. Der erste Thementeil kann getrost auf das diesem Kongress gewidmete letzte Heft der Zeitschrift für Pädagogik (1/2008) „Kulturen der Bildung“ von Allemann-Ghionda/Reichenbach abgewälzt werden. Verschiedene Deutungslinien von Kultur erscheinen: Als Kunst, als Lebensform – womit man bereits beim Plural der Kulturen“ ist. Vom hochkulturellen, elitären und einseitig ästhetischen Kulturbegriff hat sich die Erziehungswissenschaft ohnehin verabschiedet. Längst schon steht der Begriff Kultur für sehr Verschiedenartiges, für „Einstellungen, Wissen, Künste, Werkzeuge, Moden, Mythen, Inszenierungen“ (Mollenhauer 1989, S. 904). Die Reisekultur ist problemlos zu subsumieren.

Indem wir nun wissen, dass es in der Moderne unterschiedliche Kulturen, unterschiedliche und damit auch widersprüchliche Lebensformen gibt, eignet dem modernen Menschen zwangsläufig nur eine partielle und distanzierte Zugehörigkeit zu jeder Lebensform bzw. Kultur. Genau dafür dürfte die Reise ein nahezu perfektes Übungsfeld sein: Neu und ausgegrenzt aus der Alltagsrealität und folglich mit vermindertem Risiko für die individuelle Selbstdarstellung. Ähnlich beschreibt der Soziologe Zygmunt Bauman die Reise als „perfekte Inkarnation“ einer postmodernen Lebensform: Fragmentarisch und episodisch und dennoch verknüpft mit hohen Erwartungen (1997, S. 84).

Entscheidend innerhalb dieser Vielfalt von Kulturen sei, so die HerausgeberInnen der zitierten ZfPäd., dass Lebensformen bzw. Kulturen von der Unverfügbarkeit¹ in die Verfügbarkeit des Menschen gelangen.² Dies stehe für einen Zugewinn menschlicher Freiheit.

Ein Zugewinn an menschlicher Freiheit ist auch mit dem Bildungsbegriff verbunden. An dieser Stelle sei exemplarisch ein Heydorn-Zitat angeführt: „Das Bewusstsein, das sich durch Bildung gewinnt, weiß um seine Aussicht, befreites Bewusstsein zu sein, Geist und Natur, Spontaneität und Reflexion zu versöhnen.“ (1979, S. 326). Neben der Freiheit scheint die Utopie der Universalität auf, einer Bildung, die den Menschen „zur vollen Entfaltung seiner Organe, zur Kunst des Lebens“ befreit (ebd., S. 331).

Gegenüber dem Bildungsbegriff von „emphatischem Schwergewicht“ (Schwenk 1989, S. 209), ist der Begriff der informellen Bildung innerhalb dieses Themas leichtfüßiger. Informelle Bildung findet im Kontrast zu den institutionalisierten Bildungsinstitutionen statt und realisiert sich „unsystematisch – anlassbedingt im Erfahrungszusammenhang des Arbeits- und Freizeitalltags“ (Dohmen 2002, S. 218 f).³

Die hier behandelte Reisebildung ereignet sich besonders weit ab von jeder Institutionalisierung und auch weitab von jeder vorab gesetzten pädagogischen

 INFORMELLE BILDUNG AUF REISEN – EINE BESONDERE KULTUR DER BILDUNG

Intention. Zentral ist also die eigene Verarbeitung von Erfahrungen (vgl. BMBF 2001, 18). Die interviewten Kinder machen keine Bildungsreise (das wäre ja auch verwunderlich), sondern sie verreisen mit ihren Familien zum Zwecke der Erholung. Auf Intentionen stoßen in stark abgeschwächter Form lediglich die wenigen Kinder, die sich innerhalb eines Cluburlaubes in eine Animationssituation begeben. Reisebildung kann deshalb wohl als eine besonders informelle Bildung, eine informelle Bildung par excellence gelten.

1.3 Die Reise der Kinder: Definition

Laut der WTO „bezeichnet der Begriff Tourismus die Aktivitäten von Personen, die sich an Orte außerhalb ihrer gewohnten Umgebung begeben und sich dort nicht länger als ein Jahr aufhalten, wobei der Hauptzweck ein anderer ist als die Ausübung einer Tätigkeit, die vom besuchten Ort aus vergütet wird“ (zit. n. Opaschowski 2002, S. 21 f.). Impliziert ist: Die Reise findet für Urlaubszwecke statt in deutlicher Distanz zum Alltag. Einfacher und immer noch treffend definierte Anfang des 19. Jahrhunderts der Lyriker Wilhelm Müller das Reisen als „lustvolle Ortsveränderung“ (zit. n. Wegener-Spöhring 1991, S. 111). Das Moment der Freiwilligkeit ist damit vorausgesetzt. Mundt (2006) unterscheidet die Begriffe Reise und Tourismus. Die Reise bezeichnet den Aufbruch und das Wegfahren und steht damit im Kontrast zum Begriff Tourismus, da das Zurückkehren nicht schon bereits mitgedacht ist, sondern unbestimmt bleibt. (vgl. Mundt 2006, S. 1f.)⁴ Im weiteren Verlauf wird jedoch auch beim Begriff der Reise eine Rückkehr mitgedacht.

Wie steht es um das Reisen von Grundschulkindern? Ob sie freiwillig reisen, ist schwer zu sagen, denn sie fahren fast immer mit den Eltern oder der erweiterten Familie (s. quantitative Auszählung)⁵. Was sie unter „Reise“ und „Urlaub“ verstehen, das wissen Grundschul Kinder sehr genau:

„Für mich heißt Urlaub, ja dass man sich entspannen kann, dass man Spaß haben soll, auch Action. Also viel unternehmen. Ja. Und dass der Urlaub schön sein soll.“

„Also interessant soll das sein. Also nicht so langweilig, dass man nur noch vollgefressen wird. Also dass es also Essen von jeden Seiten gibt, sondern auch Geschäfte, so Spiel, so Spielhäuser oder so. Ja das stell ich mir vor. Und entspannen und Ruhe.“

„Lustvoll“ ist bzw. soll die Reise also auf jeden Fall sein. Es stellt sich die Frage, was erleben Kinder auf Reisen und welche Reisebildung findet statt?

2. Das methodische Design

2.1 Zur Datenerhebung

Um dieser Frage nachzugehen, wurden Kölner Grundschulkinder im Alter von 9-11 Jahren zu ihren bisherigen Erfahrungen auf Reisen sowie zu ihren Vorstellungen und Wünschen bezüglich des Reisens befragt.

Mit Hilfe eines Leitfadens⁶ wurden 23 Kinder (15 Mädchen und 8 Jungen) in Gruppen von je vier Kindern interviewt. Durch die Einverständniserklärung der Eltern wurde sichergestellt, dass alle teilnehmenden Kinder eine Reise unternommen hatten und am Gespräch teilnehmen durften⁷.

Das Leitfadeninterview hat den Vorteil zum einen zuvor festgesetzte Themen anzusprechen und zum anderen „Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme der Kinder“ (Heinzel 1999) zu erzeugen. In Anlehnung an Heinzel (1999), die zusätzlich besondere Maßnahmen empfiehlt, um die Kinder zum freien Erzählen zu animieren, wurden zu Beginn der Interviews Gegenstände vorgelegt, die allgemein mit dem Thema Urlaub assoziiert werden (Bsp.: Muscheln, Steine, Badeanzug, Taucherbrille). Durch das einleitende freie Gespräch über die Gegenstände konnte eine deutlich von Schule abgegrenzte Atmosphäre hergestellt werden.

Nach Zugangs- und Kontaktmöglichkeiten wurden 2 Grundschulen ausgewählt, an denen die Daten erhoben wurden.⁸ Zur Stärkung der Position der Kinder sollten diese deutlich in der Überzahl sein. Außerdem wurde ihnen von den Interviewerinnen zu Beginn der Expertenstatus für dieses Thema zugewiesen, sodass einer Erwachsenenorientierung der Interviewsituation entgegengewirkt werden konnte.

Durchgeführt wurden die Interviews im Mai 2007 von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin und der wissenschaftlichen Hilfskraft des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik. Durch die anschließende Transkription und Interpretation entstand ein Datenkorpus von knapp 100 Seiten.

Das hier erprobte methodische Instrumentarium ist in eine größer angelegte und bereits durchgeführte Studie eingeflossen, bei der 256 Kinder befragt wurden. Die Interviews sind bereits transkribiert, befinden sich aber noch in der Auswertung.

2.2 Zur Methodologie

Die Interpretation der transkribierten Protokolle folgt der Methode der Dokumentarischen Interpretation (vgl. dazu Bohnsack 2003) mit einigen in früheren Studien erprobten Modifikationen (vgl. Wegener-Spöhring 1995, 2004a/b, 2005a/b, 2006). Die transkribierten Protokolle stellen die zu interpretierenden „Dokumente“ dar. In zwei Durchgängen mit je zwei Auswerterinnen wurde das Dokument zwei Interpretationsschritten unterzogen⁹. Zunächst wurde das

INFORMELLE BILDUNG AUF REISEN – EINE BESONDERE KULTUR DER BILDUNG

von den Kindern Gesagte reformuliert¹⁰. In einem zweiten Schritt wurden „Muster“ identifiziert, die unterschiedlichen Äußerungen der Kinder zu Grunde liegen¹¹. So hat es bereits Wilson in seinem klassischen Text vorgestellt:

„Dokumentarische Interpretation besteht darin, dass ein Muster identifiziert wird, das einer Reihe von Erscheinungen zu Grunde liegt; dabei wird jede einzelne Erscheinung als auf dieses zu Grunde liegende Muster bezogen angesehen – als ein Ausdruck, als ein ‚Dokument‘ des zu Grunde liegenden Musters“ (1973, S. 60).

Diese Muster „emergieren“ im Interpretationsprozess aus den Daten. Angenommen wird, dass sie das kindliche Reiseerleben und –verhalten bestimmen, auch wenn sie i. d. R. nicht im Bewusstsein der Akteure abgebildet sind, also latent bleiben. Einem Missverständnis sei hier vorgebeugt. Der Interpretationsprozess will nicht hervorbringen, was die befragten Kinder „gewollt“ haben oder gar die Gründe für ein bestimmtes Verhalten offenlegen. Vielmehr geht es um die latenten Muster, die dem Handeln der Akteure zu Grunde liegen. Bohnsack sagt, es gehe um die Explizierung des impliziten Wissens der Akteure (a. a. O., S. 41). Diese „Muster“ fassen wir als Kategorien und legen sie in sogenannten „Ankerbeispielen“ definitorisch fest¹².

Ergänzt wurde die dokumentarische Interpretation um einige quantitative Auszählungen. Auch wenn dieses zu dem Paradigma qualitativer Forschung im Widerspruch steht, sind punktuelle Aussagen zu Reisezielen, -partnern, -aktivitäten und -arrangements eine wertvolle Zusatzinformation zur kindlichen Reise. Die qualitative Auswertung wird davon nicht berührt.

3. Ergebnisse

3.1 Die quantitative Auswertung

Die quantitative Auswertung hat ergeben, dass 65% der genannten Reiseziele in Europa, 22% in Deutschland und 13% außerhalb Europas liegen. Dieselbe Tendenz lässt sich bei den Wünschen der Kinder wieder finden. Der größte Teil der durchgeführten Reisen waren somit Auslandsreisen.

Ein Urlaub zuhause wird von den Kindern nicht gewünscht, selbst wenn dort interessante Aktivitäten stattfinden.¹³ Er wird lediglich als Lückenbüsser für eine richtige Reise, möglichst eine Auslandsreise, akzeptiert.

Neben den Reiseländern wird als Urlaubsziel häufig der Verwandtenbesuch (manchmal auch der Besuch von Freunden) genannt. Bei den Wünschen der Kinder tritt dieser allerdings nicht auf.

Mit 61% der genannten Reisen wird zum überwiegenden Teil mit der Familie verreist. 25% beziehen sich auf Reisen mit der Familie sowie Verwandten

und 14% der Reisen sind Urlaube mit Freunden, wobei auch hier Familienmitglieder eingeschlossen sein können.

Bei den genannten Urlaubsaktivitäten sind sportliche Betätigungen weit vorne, gefolgt von Konsum. Die angeführten Urlaubsarrangements fallen mit großer Mehrheit wasserbezogen aus und geben so die Möglichkeit zu sportlicher Betätigung (Meer, Strand, Schwimmbad, See oder auch Wasser allgemein). Eigentlich müsste man für die genannten sportlichen Aktivitäten sowie für das Konsumieren nicht in ferne Länder reisen, doch vielleicht ist das Wasser der ausschlaggebende Punkt.

Der Aspekt „Neues Erfahren/Erkunden“ wird als Urlaubsaktivität eher selten genannt und als Wunsch gar nicht formuliert. Dennoch gehört es für die Kinder zum Urlaub dazu, dass er interessant sein soll und nicht so langweilig¹⁴.

3.2 Die qualitative Auswertung

In der qualitativen Auswertung sind zehn Hauptkategorien mit insgesamt 85 Unterkategorien aus den Daten emergiert, die einem ausführlichen Verdichtung- und Ordnungsprozess unterzogen wurden.

3.2.1 Das Kategoriensystem

Reise als Ereignis zwischen den Kulturen	Gender
Reise und Alltag	Kur
Reise als eigene Realität	Interessierende Reiseinhalte / besondere Reisesituation
Lustiges auf Reisen	Zur Reisesituation
Die negativen Seiten der Reise	Zur Interviewsituation

Die „Gender“-Kategorie tritt v. a. bei den Gruppenreisen auf und steht bei den Familienurlaube eher am Rande.

Die Kategorie „Kur“ findet sich nur sehr selten, ist dann aber von besonderer Bedeutung.

Die Kategorien „Interessierende Reiseinhalte“ und „Zur Reisesituation“ beinhalten punktuellere Sachverhalte.

Die letzte Kategorie (Zur Interviewsituation) steht quer zu den anderen Kategorien, weil sie die Interviewsituation erfasst.

Im Folgenden werden drei zentrale Kategorien vorgestellt, die anhand von Ankerbeispielen definiert werden.

3.2.2 Die Kategorie „Reise als Ereignis zwischen den Kulturen“

Die erste Unterkategorie Polyglotter/Transnationaler Standpunkt verweist auf einen sicheren Standort von Kindern mit Migrationshintergrund in verschiedenen Ländern. Als Transmigranten werden Immigranten bezeichnet, die über die nationalstaatlichen Grenzen hinweg soziale Felder erschließen. (vgl. Han 2006)¹⁵

In einer Textstelle zeigt sich dieses sehr deutlich. Auf die Frage der Interviewerin, was die Kinder gerne in den nächsten Ferien machen möchten, zählt ein Junge mit Migrationshintergrund¹⁶ die gewünschten Aktivitäten auf, wobei nicht deutlich wird, ob er diese in den nächsten Sommerferien in Deutschland oder im Urlaub in der Türkei ausführen möchte. Auf erneute Nachfrage führt er an: „Wenn ich in Türkei bin in Türkei – wenn ich hier bin hier“. Diese Aussage zeigt, dass er die genannten Aktivitäten an beiden Standorten durchführen kann und es dort tun wird, wo er sich gerade befindet. Der Wechsel zwischen zwei Ländern wird nicht als Singularität, sondern als Normalzustand beschrieben. Es handelt sich hierbei um „Sowohl-als-auch-Identitäten“ und nicht um Identitäten „zwischen den Kulturen“ (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 216).

Äußerungen der Kinder zu ihrer kulturellen Herkunft beziehen sich auf Länder, in denen ihre familiären Wurzeln liegen. Im Kontext von Reisen wird diese Herkunft insofern bedeutsam, als sie ausschlaggebend für Erfahrungsberichte und Wünsche der Kinder ist.¹⁷

Die Kategorie Empathie/Einfühlung in eine andere Kultur wird an folgendem Beispiel deutlich:

M2: Und man sieht auch ganz andre Hauptattraktionen. Hier is ja der Kölner Dom eine große Attraktion. Wenn man in ein anderes Land – sieht man Dinge, die für andre Länder viel bedeuten.

Diese Textstelle zeigt einen empathischen Umgang mit anderen Kulturen und deren Symbolen, der für das Mädchen geübt und selbstverständlich ist.

Neben dem transnationalen Standpunkt und der einführenden Haltung dieses Mädchens zeigen sich auch konflikthafte Anteile, die sich an unterschiedlichen Kulturen/Lebensformen festmachen lassen. Insofern kann hier von Konflikten zwischen den Kulturen gesprochen werden.

M4: und einmal war da so ein Hund vor der Tür und (.) die kennen da (.) also das ist ja nicht so wie hier in Deutschland (,) dass die dann Hunde so mitnehmen - und unsere Nachbarn haben einen ganz dicken Stein genommen und den auf den Hund geworfen (lacht)

Alle: (lachen)

I: Und was hast du dann gemacht?

M4: Was?

I: Und was hast du dann gemacht? Als die den Stein geschmissen haben?

M4: Die sprechen ja ne andere Sprache

Es findet eine starke Kontrastierung zwischen den Ländern und deren Umgang mit Tieren statt. Durch die Sprache bedingt stellt sich Hilflosigkeit ein. Auch das folgende Beispiel verdeutlicht einen Konflikt zwischen den Kulturen.

M2: F. (das ist M4) ist immer in Ghana

M1: Immer?

I: Was gefällt dir besser (,) Deutschland oder Ghana?

M4: Ghana

I: Ghana?

M4: Mhm

M2: Wieso ziehst du dann da nicht ein (,) in eine indische Schule?

M4: Weil ich indisch nicht kann

I: Was ist an Ghana so schön?

M4: Ja wenn ich da immer leben würde (,) dann find ich Deutschland schöner (,) weil da ist alles (,) da gibts keine Straßenbahn(,) da gibts ja nur Taxis

M1: Deutschland ist viel besser

M4: Deutschland ist viel besser

Die beiden Mädchen finden einen Konsens bzw. beenden die kurze Diskussion, indem M4 das bereits Gesagte, das sie Deutschland langfristig vorziehen würde, nochmals bestärkt. An dieser Stelle offenbaren sich ethnozentristische¹⁸ Anteile. Mit der deutlichen Abgrenzung der eigenen Kultur zur anderen Kultur wird dieser Diskurs beendet und M4 stimmt der Äußerung von M1 zu.

Es zeigt sich also beides. Zum einen ein transnationaler Standpunkt, der zwar keine Konflikte ausschließt, aber einen selbstverständlichen Umgang mit verschiedenen Kulturen impliziert. Zum anderen werden Konflikte zwischen den Kulturen deutlich. Es besteht somit ein Mischverhältnis von Konflikthafem und Selbstverständlichen.

Es ist bemerkenswert, dass in diesem Zusammenhang keine Vorurteile zu finden sind. Gyr (1992) beschreibt das „geistige Reisegepäck“ des Touristen: „Ein gemischtes Vorwissen von Bildern, Informationen, Einstellungen, vermittelten Erfahrungen, Vorurteilen und Werten geht der Reise stets voraus. Sie werden über Medien, Kataloge, Reiseführer, Waren, auch über Gespräche vermittelt mit solchen, die ‚dort‘ gewesen sind, und stabilisieren sich in einer eigenen Art von geistigem Reisegepäck.“ (Gyr 1992, S. 227) Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was mit diesem Vorwissen bei den Kindern passiert. Wird es ausgeblendet, weil der Urlaub einfach nur schön sein soll? Oder kann es nicht expliziert werden?

Die Ausführungen der Kinder in der Kategorie Unterschiede zwischen dem Heimatland und dem Reiseland/Fremdheit und Besonderheit beziehen sich

auf Andersartigkeiten im Urlaub wie beispielsweise die andere Landschaft oder das andere Essen.

Die Definitionen der Kinder verstehen Urlaub als Raum für Neues. Sie beschreiben Urlaub als Möglichkeit neue Freunde zu finden, Sprachen kennenzulernen und vor allem Neues zu erleben. Die Besonderheit von Urlaub besteht in seiner Singularität.

Mehrfach wird der Wunsch nach bekannter Lokation geäußert. Ein Junge formuliert seinen Urlaubswunsch: „Wieder nach Kroatien reisen, wo ich schon mal war“. Schrutka-Rechtenstamm (1997, 125f) beschreibt das Reisen als eine Bewegung im Raum, bei dem man sein vertrautes Territorium verlassen und sich Unvertrautem stellen muss. Die meisten Reisenden suchen in der fremden Umgebung einen Bereich, der Schutz und Vertrauen bietet. Diese Struktur findet sich auch bei den Wünschen der Kinder verstärkt wieder.

Die Kategorie Sprache und damit verbundene Sprachkompetenzen findet sich in allen Interviews. Es wird von Situationen berichtet, in denen aufgrund mangelnder Sprachkompetenzen Hilflosigkeit entstanden ist. Überwiegend empfinden die Kinder andere Länder, in denen sie die Sprache nicht sprechen, als „doof“¹⁹.

3.2.3 Die Kategorie „Reise als eigene Realität“

Mit der Reise betreten die Kinder (wie die Erwachsenen auch) eine neue Realität: Ambiente, Rolle, Aktivitäten u. a. m. – alles ist neu. Ein Eindringen des Alltags in diese neue Reiserealität empfinden die Kinder fast immer als negativ. Deshalb wird die Grenze zwischen Alltag und Urlaub aufgerichtet und verteidigt (s. Kategorie „Reise und Alltag“).

Die Reiserealität wird freudig erwartet und begrüßt – „Für mich bedeutet Urlaub das Beste überhaupt“ – wenn auch zunächst manchmal nur in der Form globaler Zustimmung: „Mir hat alles gut gefallen.“ Genauer liest sich das dann in der Kategorie spontanes Engagement / Spaß so:

„Wenn man da Freunde hat, weil dann macht ... das auch mehr Spaß und ähm wenn man z. B. schwimmen geht oder auch man ähm, ja (lacht) sich eben wenn man Spaß hat (lacht).“

In dieser ersehnten neuen Welt ist vieles möglich. Spielerisch, träumerisch, phantastisch. Man kann eine Urlaubsrolle einnehmen, die in der Realität verwehrt bleibt: Viele Freunde finden und sich nicht sehr vor einem Löwen fürchten. Man kann eine Traumwelt betreten oder beschreiben zumindest in den Reisewünschen:

„Ich würde gern nach Portugal, da in eine Bucht, wo's viel Delphine gibt. Und dann könnte man mit Delfinen schwimmen und dann am Strand in einem Zelt ... Wenn man so ähm 10 m oder 5 m gegangen ist, dann wär' der Eingang zum Vergnügungspark ... Noch eine Abteilung, die hieß Schlaraffenland.“

Eine wahrscheinlich bekannte Lokation wird zu einer perfekten Traumwelt erweitert: Alles was das Herz begehrt, liegt unmittelbar nebeneinander, selbst das Schlaraffenland.

Eine professionelle Animationssituation können die Kinder durchaus genießen, wenn sie hinein geraten. So wie das Mädchen in der abendlichen Clubshow, in der auf der Bühne ein Seil hoch gehalten wird.

„Dann haben alle so gesagt (zu der Frau auf der Bühne) so balancieren, balancieren!“. Und dann hat die (Frau) mich gerufen, und da bin ich gekommen mit einem Korb voller Wäsche. Dann hat die das da aufgehangen, und da ham alle gelacht. Das war cool.“

Auch eine normierte Reisesituation stört die Kinder nicht, wenn sie sie bemerken, so wie das Mädchen auf der spektakulären Kanadareise: Die Leute, die das Mädchen und ihre Familie dort getroffen haben, „hatten auch ein Wohnmobil. Und die sind fast das Gleiche gefahren.“ Wir finden eine Normierung durch den allseits benutzten Reiseführer.

Von der Reise als luxuriöse Welt wird nur einmal berichtet: Das Segelboot des Großvaters, das in England vor Anker liegt.

Die Reise ist qua Definition nicht langweilig (vgl. oben); sie ist ein aktionsreiches Ereignis. „Was man alles machen kann, das soll man auch machen“, sagt ein Kind. Das tut man denn auch, und aktionsreiche Dinge passieren. „Abends sind wir am Strand gegangen, da waren da so Jungs, die haben Knallers ins Meer geworfen.“ Dieses Mädchen bleibt Zuschauerin. Anders ist es in der folgenden Erzählung, in der das Mädchen ihre Möglichkeiten bis zur Exzessivität austestet: „Ja wir waren so kaputt und haben uns öfters auch verletzt.“ Und als der Vater verblüfft fragt: „Was ist denn mit euch los?“, da sagt sie: „Aber das hat uns ja auch am meisten Spaß gemacht.“ Ein Junge erzählt vom pausenlosen Hochspringen und sich dann aufs Wasser fallen lassen. „Das war geil. Das haben wir immer wieder weiter gemacht, bis mein Rücken rot geworden ist.“ Und an anderer Stelle sagt ein Kind: „Man kann seine Energie rauslassen. Weil das geht ja nicht immer. Und das macht dann riesengroßen Spaß.“ Urlaub als eine Grenzerfahrung.

Für die so weit geschilderten waghalsigen Urlaubsbegebenheiten ist eine intensive Kontaktsituation hilfreich und erwünscht.

„Für mich ist das Schönste am Urlaub, wenn man Spaß hat und wenn man nicht allein in Urlaub fährt. Das ist nich so schön. Das ist das Schönste, wenn man zu mehreren Leuten fährt, weil man mehr Spaß hat, und ist auch schön, wenn man mit der Familie fährt, und auch mit Freunden oder noch mit anderen Familien.“

In diesen Zusammenhang gehören auch die Ereignisse der Kategorie „Lustiges auf Reisen“, die gesondert betrachtet werden. Kinderscherze, Wortspielereien und Lautmalereien werden eindrücklich vorgetragen, sowie comichafte Elemente (Pizza ins Gesicht und mit Anziehsachen oder Unterhose ins Wasser springen) und Streiche (erstaunlicher Weise nur 2 x). Besonders nett ist

 INFORMELLE BILDUNG AUF REISEN – EINE BESONDERE KULTUR DER BILDUNG

die Begebenheit mit den „Sexbrötchen“, bei der ein Mädchen in Holland versucht 6 Brötchen zu kaufen.

Bei weitem das Wichtigste, ja das offenbar entscheidende Urlaubsmotiv, ist das der Freiheit und Ungebundenheit.

„Juhuu, keine Schule!“ rufen die Kinder begeistert; „nicht denken“, „nicht so gestresst“, „ja, keine Schule und spielen den ganzen Tag“, „dass man sich halt frei fühlen kann“, „dass man keinen hat, der immer sagt, du musst das machen und das machen.“

Dieses Freiheitsempfinden ist offenbar die *conditio sine qua non* der Reise. Und selbst auf der Klassenreise findet ein Mädchen die Erklärungen ihrer Lehrerin in der Tropfsteinhöhle unmöglich:

„Da hat die (Lehrerin) uns immer Sachen gezeigt, die aussahen, wie Figuren. Nur da fand ich nich so gut, dass die uns nich alleine rangelassen hat, sondern immer gesagt hat: Das ist unser blablabla, das ist unser blablabla, und so. Und wir konnten nie alleine rein.“

Dieser unbändige Freiheitsdrang wurde vor der Studie nicht erwartet.

Reise als freies, freudiges, aktionsreiches, kontaktintensives Ereignis in einem von der Realität ausgegrenzten Raum, in dem Phantastisches, Träumereiches, Exzessives möglich ist. Die genannten Aspekte sind auch für das Spiel konstitutiv, so dass eine starke Parallelität zwischen Spiel und Reise zu finden ist, so wie es an anderer Stelle für die Reise der Erwachsenen herausgearbeitet wurde (vgl. Wegener-Spöhring 1991, S. 98 ff.).

Ein wesentliches Merkmal des Spiels bleibt nachzutragen, ja wahrscheinlich das wesentlichste Merkmal überhaupt, mittels dessen sich das Spiel in seiner schwebenden Gleichgewichtslage zwischen Realität und Irrealität entfaltet: Die Ambivalenz. Sie gilt – hier zusammengefasst mit dem verwandten Merkmal der Umdeutung – auch für die Reise.

Natürlich wurde diese Kategorie nicht oft gefunden; sie ist ja heikel, schwierig, noch weiter entfernt von jeder Explizierung und Bewusstheit als die anderen Kategorien. Das war bereits in den Spielstudien so. Es handelt sich auch eher um eine Meta-Kategorie, eine Kategorie also, die die Sachverhalte anderer Kategorien in das Verhältnis der Schweben, der Balancierung setzt. Dies kann bei den Kindern schon einmal im halbsprachlichen Bereich verbleiben: „So (gemeint ist die Urlaubssituation) erst mal voll cool und dann so waaah!“ Der Urlaub, die Reise – „das Beste überhaupt“ (vgl. oben). Das ergibt sich nicht zwangsläufig, das wissen auch die Kinder. Neben der Ambivalenz hilft die Umdeutung bei der spektakulären Fahrt durch den Safaripark:

„Weil wir da halt mit dem Auto durchgefahren sind, und dass da waren halt die Tiere. Auch wenn die alle geschlafen haben, Löwen, Tiger. Aber trotzdem war (es) toll.“

Ob diese Kategorie im Reisezusammenhang letztlich haltbar ist, bedarf weiterer Klärung.

3.2.4 Die Kategorie „Die negativen Seiten der Reise“

Die auf der Alltagsrealität ausgegrenzte Reise ist eine herausgehobene und deshalb labile Zeit, weil die Korrektive und Routine des täglichen Lebens fehlen¹⁹. Für die Kinder gilt das offensichtlich in verstärktem Ausmaß. Die Kategorie „Die negativen Seiten der Reise“ ist sehr bedeutsam, und die Unterkategorie Urlaubskritik/Urlaubskrise wird besonders stark betont.

Das Wandern und insbesondere das Bergsteigen ist für die Kinder zu anstrengend („meine Beine taten voll weh“), es gibt zu viele Leute, das Wetter ist zu heiß, das Essen „nicht lecker“, die Quallen glitschig, die Kakerlaken im Hotel eklig, der zunächst nette Hund hat gebissen.

Es wird auch von eintönigen Spielen und von Langeweile berichtet, etwa von dem Jungen, dessen Familienangehörige statt zu schwimmen nur vor dem Wohnwagen sitzen und lesen wollen. Dieser Junge kann sich mit der Ambivalenz noch urlaubsmäßig über Wasser halten: „Nö, das war eigentlich schön, nur halt...“ Das schaffen jedoch nicht alle Kinder, insbesondere dann nicht, wenn sie an den negativen Urlaubsseiten nichts ändern können: Krankheit, Unfall und Verletzung und das komplette Scheitern des Urlaubs. Am dramatischsten ist die Geschichte eines abgelaufenen Passes, so dass die Reise an der Grenze für alle retour geht und die Kinder nachts heulend auf den Zug nach Hause warten.

Auch beängstigende Situationen werden berichtet, wobei der beißende Hund oder Schwan noch das Geringste ist. Ein Tierskelett liegt im Bach („da lagen so Rippen mit so so'm bisschen Fleisch dran“), und der abgetrennte Kopf von „einem toten Krak“ schwimmt plötzlich neben dem Mädchen im Wasser. Dazu kommen noch Missgeschicke und Ärgern durch Peers. All diese Vorkommnisse kumulieren in einigen Fällen erheblich. So antwortet ein Mädchen auf die Frage nach dem Schönsten im Urlaub lapidar: „Ich hab nur was Blödes.“

4. Bildung auf Reisen für Kinder? Diskussion der Ergebnisse

Sie sind reiseerfahren, diese Kinder. Was sie schon alles kennen, hatte noch keine Generation vor ihnen vorzuweisen. Für ihre Reiseaktivitäten brauchten sie freilich in der Regel so weite Reisen nicht. Wissen haben sie über Natur und insbesondere über Tiere erworben. In ihren engagierten und anschaulichen Beiträgen konnten nicht eine einzige vorurteilshafte Äußerung und nur einmal Anzeichen von Ethnozentrismus gefunden werden, dafür aber Empathie und Einfühlung in andere Kulturen. Wenn man bedenkt, wie vorurteilhaft die Nachkriegsgeneration auf die ersten Auslandsreisen gegangen ist, dann haben heutige Kinder auf ihren Reisen eine deutliche Reisebildung erfahren. Erworben haben sie sie informell und anlassbedingt in den jeweiligen Reisesituationen, naturwüchsig und nebenbei und weitab von jeder pädagogischen Intention. Oft hatten sie dazu allerdings wahrscheinlich gar keine Alternative,

INFORMELLE BILDUNG AUF REISEN – EINE BESONDERE KULTUR DER BILDUNG

denn sie waren ja nun einmal dort vor Ort, und die Situationen mussten bewältigt werden, sollte es ihnen nicht wie dem eingangs zitierten Pinguin und Känguru ergehen. So haben die Kinder nolens volens meist mutig die neue Realität der Reise betreten und sich auf die damit implizierten Erlebnisse eingelassen. Sie haben Erfahrungen gemacht, die weit über ihre heimische Kinderrealität hinausgehen. Und sie haben sich frei und ungebunden gefühlt bzw. den unbändigen Wunsch dazu formuliert in einer Intensität, die sonst nur dem Spiel eignet.

So ist der mit dem Bildungsgedanken verbundene Zugewinn an Freiheit für die Dauer der Reise als Möglichkeit erschienen. Von dort mag er kontrafaktisch in die Realität hineinwirken, wie man es auch dem Spiel nachsagt: „Freiheit, die in der Erinnerung wach bleibt“ (Wegener-Spöhring 1995, S. 95 f.).

Das zweite große Postulat des Bildungsgedankens, die Universalität des Menschen i. S. des eingangs angeführten Heydorn-Zitates, der Versöhnung von Geist und Natur, von Spontaneität und Reflexion, kann auch für Kinder auf Reisen aufscheinen. Doch wollen wir unsere Ergebnisse nicht mit einer Utopie überfordern. Mit Sicherheit aber haben die Kinder erlebt, dass die geschilderte Reisebildung eine Bildungskultur neben anderen ist, eine episodische und fragmentierte Kultur bzw. Lebensform²¹ der Postmoderne. Kein Kind verwechselte die Reise mit der Alltagsrealität - und zurückgekommen - tauchen sie souverän ein in die heimischen Kulturen. Die Reise erweist sich als ein perfektes postmodernes Übungsfeld.

Die Reise wie das Spiel²² findet in Distanz zur Alltagsrealität statt, in einer Zone der Leichtigkeit und des verminderten Risikos, die es den Betroffenen ermöglicht, die Ich-Kontrolle zu lockern und sich auf das Unbekannte einzulassen. Insofern sind sie heiter.²³ Allerdings: „Diese Leichtigkeit kennt kein Erbarmen“ (Baudrillard zit. n. Bauman 1995, S. 166). Wer die notwendigen spielerischen Kompetenzen nicht aufbringt, dem geht es schlecht. Das möchte die starke Kritik, die Krisen und das Scheitern auf Reisen erklären: Hier waren die Kinder überfordert. So ist es gut, dass sie diese Reisen zusammen mit der Familie machen, und das sehen die Kinder ebenfalls so. Zu hoffen ist, dass die Familie, insbesondere die Eltern, über das heikle Moment der Ambivalenz besser verfügt als ihre Kinder im Grundschulalter.

Über den pädagogischen Ertrag dieser Ergebnisse in einem mehr praktischen Sinn kann später nachgedacht werden. Anknüpfungspunkte könnten früher entwickelte Ideen zu einer „Freizeitbildung“, einer „Erlebnisbildung“ sein (Wegener-Spöhring 1994 a, b) - unter dem großen Ziel der Heydornschen Universalität.

Anmerkungen

- 1 Unverfügbare Lebensformen wären Geschlecht, Alter, Rasse
- 2 Man kann z. B. die Religions- oder Kulturzugehörigkeit verändern oder auch verlasen.
- 3 Die amerikanischen Wissenschaftler Karen E. Watkins und Victoria J. Marsick entwickelten eine Theorie des informellen Lernens, in der sie informelles Lernen als das Lernen in „natürlichen“ Lebenssituationen außerhalb von künstlichen pädagogischen Lernarrangements beschrieben.
- 4 Das Wort ‚Tourismus‘ stammt aus dem Griechischen und bedeutet zirkelähnliches Werkzeug. Eine Tour ist eine „Reise weg vom normalen Wohnort hin zu einem anderen Ort, an dem man für eine Zeit verweilt, um dann wieder zum Ausgangspunkt zurückzukehren“ (Mund 2006, S. 1). Der deutsche Begriff Reise ist eng verwandt mit dem englischen Begriff ‚rise‘ (Hochgehen, Anstieg, Erhöhung) (vgl. Mundt 2006, S. 1)
- 5 Ausnahmen sind Klassenreisen, selten andere Gruppenreisen wie Kommuniionsgruppe oder – noch seltener – Pfadfinder.
- 6 Angelehnt an das problemzentrierte Interview nach Witzel (1985), vgl. hierzu Flick (2007)
- 7 So wurde eine Bloßstellung derjenigen Kinder vermieden, die auf Grund von Armut, Arbeitslosigkeit oder Krankheit in der Familie keine Reise unternehmen konnten.
- 8 Diese Schulen liegen beide in Stadtteilen, in denen Menschen unterschiedlichster Kulturen und Nationalitäten leben und so zu einem multikulturellen Leben beitragen.
- 9 Zeitlicher Interpretationsaufwand: gut 100 Stunden
- 10 Formulierende Interpretation
- 11 Reflektierende Interpretation
- 12 In Anlehnung an Mayring, der das Konzept der Ankerbeispiele für seine Methode der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt hat (auch wenn dieser Methode hier nicht gefolgt wird).
- 13 In einem Interview fragt die Interviewerin ein Mädchen: „Also hast Du viel unternommen?“ Das Mädchen bestätigt dies mit einem lapidaren „ja“, und führt weiter aus: „Aber nicht weggefahren, leider.“ Ein anderes Mädchen berichtet von ihren Ferienaktivitäten daheim: „Dafür geh ich aber an so einen, an den Rhein, da kann man so Sachen machen.“
- 14 vgl. o.a. kindliche Urlaubsdefinition: „Also interessant soll das sein. Also nicht so langweilig.“
- 15 Die „transnationalen Sozialräume“ sind „als multiple, durchaus widersprüchliche und spannungsgeladene Konstruktionen zu verstehen, in denen Identifikation mit und sozialstrukturelle Elemente von Herkunfts- und Ankunftsregion zugleich eine Rolle spielt.“ (Gogolin 2006, S. 216f.).
- 16 Dieser wurde nicht erhoben, geht aber aus dem Gesprächsverlauf des Interviews hervor.
- 17 Aus den Interviews geht hervor, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig von Urlauben in ihrem bzw. dem Herkunftsland der Eltern berichten.
- 18 Ethnozentrismus bezeichnet Adorno (1968, S. 89)¹⁹ als „die Tendenz des Individuums ‚völkisch zentriert‘ zu sein, eine starre Bindung an alles das, was ihm kulturell primär gemäß ist, was seiner eigenen Haltung entspricht und eine ebenso unelastisch abwertende Reaktion gegen alles Fremdartige“.

 INFORMELLE BILDUNG AUF REISEN – EINE BESONDERE KULTUR DER BILDUNG

- 20 Vgl. dazu Wegener-Spöhring 1991, S. 47ff.
- 21 Beide Begriffe wurden eingangs mit Bezug auf den ZfPäd.-Band 2008/1 synonym benutzt.
- 22 Auch die Kunst (vgl. Adorno 1974)
- 23 Dies gilt, wie Adorno sagt, für das Spiel und die Kunst als Ganzes. Was dann im Einzelnen erfolgt, dem mag „Heiterkeit gründlich abgehen“ (1974, S. 149).

Literatur

- ALLEMANN-GHIONDA, C./REICHENBACH, R. (2008) (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik 54/2008/1 (Themenheft).
- BAUMAN, Z. (1997): Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zur postmodernen Lebensform. Hamburg (gek. dt. Ausgabe).
- Bohnsack, R. u.a. (2003): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.
- FLICK, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg.
- FORNECK, H.J. (1992): Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung. Weinheim.
- FROMME, J./MEDER, N. (2002) (Hrsg.): Informelle Bildung in der Freizeit. Spektrum Freizeit 14/2002/1 (Themenheft).
- GOGOLIN, I. (2006): Über die Entfaltung von Ressourcen in der Ortslosigkeit. Jugendliche in transnationalen sozialen Räumen. In: King, V./ Koller, H.-Ch. (Hrsg.): Adoleszenz, Migration, Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, S. 207-219.
- GYR, U. (1992): Sightseeing, Souvenirs und Spezialitäten: Symbole und Symbolkonsum in massentouristischer Sicht. In: Michel, P. (Hrsg.): Symbolik von Weg und Reise: Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien, S. 223-239.
- HAN, P. (2006): Theorien zur internationalen Migration. Stuttgart.
- HEINZEL, F. (2000): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzl, F.: Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München.
- HEYDORN, H.-J. (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M.
- HEYDORN, H.-J. (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften, Bd. 2. Frankfurt/M.
- MOLLENHAUER, K. (1989): Kultur. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. Reinbek 1989, S. 900-909.
- MUNDT, J.W. (2006): Tourismus. München (3. Aufl.).

GIESLA WEGENER-SPÖHRING / BERNADETTE PEPERHOVE

- OPASCHOWSKI, H.W. (2002): *Tourismus. Eine systematische Einführung. Analysen und Prognosen. Opladen (3. akt. u. erw. Aufl.)*.
- SCHRUTKA-RECHTENSTAMM, A. (1997): *Zur Entstehung und Bedeutung von Symbolen im Tourismus. In: 30. Deutscher Volkskundekongress in Karlsruhe 1995 (Hrsg.): Symbole. Zur Bedeutung der Zeichen in der Kultur. Münster*.
- WEGENER-SPÖHRING, G. (1991): *Massentourismus und Pädagogik. Essays, Theorien, Gedanken zu einer gestörten Beziehung. Hohengehren*.
- WEGENER-SPÖHRING, G. (1994): *Freizeitbildung als Teil allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Beiheft: Bildung und Erziehung in Europa. Hrsg. Benner, D./Lenzen, D. Weinheim/Basel 1994, S. 437 - 441*.
- WEGENER-SPÖHRING, G. (1994): *Hopper und andere. Neue Dimensionen der Bildung in der Erlebnisgesellschaft. In: Neue Sammlung 34/1994/4, S. 547 - 560*.
- WEGENER-SPÖHRING, G. (1995): *Aggressivität im kindlichen Spiel. Grundlegung in den Theorien des Spiels und Erforschung ihrer Erscheinungsformen. Weinheim 1995*.
- WEGENER-SPÖHRING, G. (2005): *Wie Kinder in der Spiel- und Medienwelt leben. Eine Follow-up-Studie 1985 und 2002. In: Popp,R. (Hrsg.): Zukunft. Freizeit. Wissenschaft. Wien 2005, S. 415-430*.
- WILSON, T.P. (1973): *Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1. Reinbek 1973, S. 54-79*.