

**Kinder- und Jugendreisen: Ein nonformaler und informeller Bildungsort?**

**Vom Wandervogel bis zur kommerziellen Vermarktung – ein historischer Zugang**

**Dissertation**

**zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.**

**der Fakultät für Bildungswissenschaften**

**an der Universität Duisburg-Essen**

**vorgelegt von**

**Jana Pieper**

**1. Erstgutachter: Prof. Dr. Norbert Meder (Universität Duisburg- Essen)**

**2. Zweitgutachterin: Prof. Dr. Renate Freericks (Hochschule Bremen)**

**Tag der Disputation: 4.3.2021**

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Einführung in den Gegenstand und Einordnung in den wissenschaftlichen Kontext</b> .....	<b>12</b>
2.1	Freizeitwissenschaft als Kontext.....	12
2.1.1	Geschichte der Freizeitpädagogik.....	16
2.1.2	Freizeitpädagogik heute .....	24
2.1.3	Freizeitpädagogik und Jugendreisen .....	28
2.2	Kinder- und Jugendreisen: Begriffsbestimmung .....	31
2.2.1	Der Begriff ‚Jugend‘.....	31
2.2.2	Tourismus versus Reisen.....	36
2.2.3	Jugendtourismus versus Jugendreisen .....	38
2.3	Kinder- und Jugendreisen: Forschungsstand.....	46
2.3.1	Die zentrale Publikation <i>Pädagogik des Jugendreisens</i> .....	46
2.3.2	Die erste historische Rekonstruktion des Jugendreisens: <i>Jugendauslandsreisen. Geschichtliche, soziale und pädagogische Aspekte</i> .....	52
2.3.3	Weitere wissenschaftliche Studien.....	54
2.3.4	Aktuelle Forschungsergebnisse .....	57
2.4	Bildung: Begriffsklärung und Festlegung des der Arbeit zugrunde liegenden Bildungsverständnisses.....	63
2.4.1	Historischer Wandel des Bildungsbegriffs .....	65
2.4.2	Der heutige Bildungsbegriff im Diskurs .....	70
2.4.3	Nonformale und informelle Bildung.....	77
<b>3</b>	<b>Forschungsmethode</b> .....	<b>94</b>
3.1	Historische Rekonstruktion.....	94
3.2	Funktionale Analyse.....	98
<b>4</b>	<b>Funktionsentwicklung von Kinder- und Jugendreisen nach historischen Epochen</b> .....	<b>101</b>
4.1	Frühe Formen und Vorläufer des Jugendreisens. Vom Mittelalter bis zum Ende der Neuzeit .....	101
4.2	Wilhelminische Zeit: 1890–1918 .....	105
4.2.1	Reformpädagogik.....	106

4.2.2	Der Wandervogel .....	107
4.2.3	Arbeiterjugend .....	116
4.2.4	Kirchliche Jugendfreizeiten .....	118
4.2.5	Nonformale Bildung in der wilhelminischen Zeit .....	120
4.2.6	Kinder- und Jugendreise als nonformaler Bildungsort (1890–1913) .	122
4.2.7	Funktion von Kinder- und Jugendreisen zur wilhelminischen Zeit.....	123
4.3	Die Weimarer Republik: 1918–1933.....	128
4.3.1	Innovationen im formalen Lernen .....	133
4.3.2	Nonformale Bildung in der Weimarer Republik .....	134
4.3.3	Kinder- und Jugendreisen in der Weimarer Republik als nonformaler Bildungsort (am Beispiel Bündische Jugend/Nerother Wandervogel) .....	136
4.3.4	Funktionen von Kinder- und Jugendreisen in der Weimarer Republik (am Beispiel Bündische Jugend/Nerother Wandervogel) .....	143
4.3.5	Kinder- und Jugendreisen in der Weimarer Republik als nonformaler Bildungsort (am Beispiel der sozialdemokratischen/sozialistischen Kinderrepubliken) .....	145
4.3.6	Funktion von Kinder- und Jugendreisen in der Weimarer Republik (am Beispiel der Kinderrepubliken) .....	149
4.4	Nationalsozialismus: 1933–1945 HJ-/BDM-Fahrten und Lager als nonformale und informelle Bildungsorte .....	150
4.5	DDR 1949–1990: DDR-Jugendreisen als nonformaler und informeller Bildungsort.....	153
4.6	Die Nachkriegszeit in der BRD ab 1949 und die Folgejahre .....	165
4.6.1	Tradition der Jugendorganisationen.....	166
4.6.2	Staatlich geförderte Feriendienste .....	169
4.6.3	Jugendreisen in der Bundesrepublik als nonformaler und informeller Bildungsort seit 1949 .....	173
4.7	1965 und die Folgejahre .....	174
4.7.1	Sozialer und pädagogischer Normwandel .....	174
4.7.2	Kommerzialisierung von Jugendreisen .....	175
4.7.3	Individualreisen.....	177
4.7.4	Jugendreisen in der Bundesrepublik als nonformaler und informeller Bildungsort seit 1965 .....	181
4.8	1980 und die Folgejahre .....	183
4.8.1	Fortschreitende Kommerzialisierung.....	183
4.8.2	Tourismuskritik und sanfter Tourismus .....	187

4.8.3	Jugendreisen in der Bundesrepublik als nonformaler und informeller Bildungsort seit 1980 .....	189
4.9	1990 und die Folgejahre .....	191
4.9.1	Individualisierung und Event-Angebote .....	193
4.9.2	Jugendreisen in der Bundesrepublik als nonformaler und informeller Bildungsort seit 1990 .....	194
4.10	2010 und die Folgejahre .....	195
4.10.1	Einfluss digitaler Kommunikation .....	197
4.10.2	Pädagogik für Herz, Hand und Verstand.....	198
4.10.3	Individualreisen.....	202
4.10.4	Jugendreisen in der Bundesrepublik als nonformaler und informeller Bildungsort seit 2010 .....	205
<b>5</b>	<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>208</b>
<b>6</b>	<b>Fazit: Funktion von Kinder- und Jugendreisen .....</b>	<b>213</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>216</b>

# 1 Einleitung

Im bildungswissenschaftlichen Diskurs ist seit geraumer Zeit, in Verbindung mit nonformaler und informeller Bildung oft die Sprache von der „Entgrenzung“<sup>1</sup> des Lernens. Bildung findet nicht nur in formalen Bildungsinstitutionen statt. Diese neu thematisierten Bildungsfelder sind häufig im Freizeitbereich von Kindern und Jugendlichen zu finden und werden auch als „erlebnisorientierte Bildungsräume“<sup>2</sup> verstanden. Auch das Reisen ist als Teil des Freizeitbereichs von Kindern und Jugendlichen zu sehen.

Der Diskurs um diese erlebnisorientierten Bildungsräume hat auch das Reisen als neues Feld der Bildung (wieder)entdeckt. Anbieter von Kinder- und Jugendreisen werben verstärkt damit, dass Kinder und Jugendliche durch eine Reise an Bildung partizipieren, die sie in dieser Form auf einer Reise mit den Eltern oder im gewohnten Alltag nicht erfahren würden.

Die Erkenntnis, dass Kinder- und Jugendreisen Orte sind, an denen Bildungsprozesse stattfinden, ist jedoch keine Errungenschaft der letzten Jahre. Anbieter von und Akteure im Bereich Kinder- und Jugendreisen haben schon seit Anbeginn<sup>3</sup> in ihren Programmen, Ausschreibungen, Berichten, Dokumentationen usw. nonformale und informelle Bildungsaspekte und -prozesse benannt und beschrieben, auch wenn diese Begrifflichkeiten erst in den letzten Jahren vermehrt Einzug in den wissenschaftlichen Diskurs fanden.

Heute sehen sich Anbieter von Kinder- und Jugendreisen der neuen Problematik gegenübergestellt, dass sie ihre Angebote in einem veränderten sozialen Umfeld neu legitimieren müssen: zum einen den Eltern gegenüber, damit diese ihre Kinder überhaupt an einer Reise teilhaben lassen (und diese ggf. finanzieren), und zum anderen gegenüber der Politik, um Fördergelder für ihre Arbeit zu bekommen. Letzteres liegt vor allem daran, dass von staatlicher Seite immer weniger Gelder für Kinder- und Jugendreisen zur Verfügung gestellt werden. Auf der anderen Seite haben Kinder und Jugendliche heute kaum noch zeitliche Ressourcen neben Schule, Musikunterricht, Sportverein usw.

---

<sup>1</sup> Vgl. Kirchhöfer, 2005

<sup>2</sup> Freericks, 2012, S. 180 ff.

<sup>3</sup> Die Verfasserin sieht den Ausgangspunkt des Kinder- und Jugendreisens in Deutschland in der Wandervogelbewegung.

Schon im Jahr 2002 stellte der damalige Geschäftsführer des BundesForums Kinder- und Jugendreisen e. V. Jens Kosmale die Frage, welche Funktion bzw. gesellschaftliche Aufgabe das Kinder- und Jugendreisen überhaupt noch habe. Fast ein Jahrhundert war es Bestandteil pädagogischer Planung. Das „noch“ in Kosmales Ausführung bezieht sich auf den aktuellen Punkt in der historischen Entwicklung, an dem diese ein vorläufiges Ende genommen zu haben scheint.

Kosmale attestiert dem Kinder- und Jugendreisen bis in die späten 60er Jahre von der Politik her gewünschte Aufgaben und Funktionen (Beitrag zur Völkerverständigung und später u. a. sexualpädagogische Leistungen), stellt jedoch dann fest, dass Kinder- und Jugendreisen eben diese Aufgaben und Funktionen heute fehlen. Das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendreisen scheint heute nicht mehr in der Lage zu sein, seinen pädagogischen Beitrag zur Entwicklung junger Menschen und der Gesellschaft zu benennen.<sup>4</sup> Er fordert

wieder eine Rückkehr zur Blütezeit der Pädagogik des Jugendreisens Anfang und Mitte der 60er Jahre. Damals wurde der Pädagogik des Jugendreisens von der Politik eine gesellschaftlich gewünschte Aufgabe zugewiesen. Vermutlich muss eine Pädagogik des Jugendreisens auch heute politische Aufgaben bekommen, um sich entwickeln zu können.<sup>5</sup>

Auch im wissenschaftlichen Diskurs hat der Bereich des Kinder- und Jugendreisens mit erheblichen Defiziten zu kämpfen. So stellt Bernasconi resümierend fest:

In der Gegenwart nimmt der Bereich des Kinder- und Jugendreisens ein differenziertes [...] praxisorientiertes Feld ein, das inhaltlich bislang nur marginal und unstrukturiert behandelt wurde. In wissenschaftlichen Debatten und allgemeinen Diskussionen der Kinder- und Jugendhilfe ist dieser Themenbereich nicht integriert, vermutlich aufgrund der Abstinenz theoretischer Präzisierungen und methodisch- didaktischer Konzepte. Hinzu kommen mangelnde rechtliche Vorgaben, fehlende übergeordnete Qualitätsstandards und eine unkontinuierliche und bruchstückhafte Datenerhebung.<sup>6</sup>

Diese Defizite scheinen erheblich, denn der Bereich des Kinder- und Jugendreisens erfährt in jenem Moment, in dem der Bildungsaspekt Einzug erhält, auch eine normative Dimension, die sich auf die Frage der Verpflichtung zur Teilhabe richtet. „Normativ“ bezieht sich hier auf das gesellschaftliche Verständnis (in Deutschland), dass allen Kindern und Jugendlichen der Zugang zu Bildung ermöglicht werden muss. Ausdruck findet die-

---

<sup>4</sup> Vgl. Kosmale, 2002, S. 53–56.

<sup>5</sup> Ebd., S. 56.

<sup>6</sup> Bernasconi, 2015, S. 18.

ser Grundgedanke z. B. in den eingeführten „Leistungen für Bildung und Teilhabe“<sup>7</sup> im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS). „Die auf Reisen stattfindenden Bildungsprozesse bleiben Kindern verschlossen, die aufgrund ihrer finanziellen familiären Situation nicht verreisen können.“<sup>8</sup> Sollten Kinder- und Jugendreisen nachweislich ein Bereich sein, in dem Kinder und Jugendliche in großem Maße an Bildung partizipieren können, muss sich die Politik (und auch die Gesellschaft) unweigerlich die Frage stellen, wie sie allen jungen Menschen den Zugang zu Kinder- und Jugendreisen ermöglichen kann.

Unter den Anbietern von Kinder- und Jugendreisen wurde vor diesem Hintergrund in den letzten Jahren der Wunsch laut, die (Bildungs-)Wirkung von Kinder- und Jugendreisen zu belegen, um dadurch ihre Arbeit zu legitimieren. Dieser Wunsch mag politisch-strategische Absichten verfolgen und ist daher durchaus nachvollziehbar. Die Verwendung des Wirkungsbegriffs als Zugang ist aus wissenschaftlicher Sicht jedoch sehr voraussetzungsreich und methodologisch schwierig. Das liegt vorwiegend an dem alltags-sprachlichen und politischen Wirkungsverständnis, das im behavioristischen Sinn von einem organisierten, zeitlich begrenzten (in diesem Fall auch hochkomplexen) Stimulus (Kinder- oder Jugendreise) und einer daraus resultierenden Wirkung (Bildung) ausgeht. Ein solches Verständnis als Konzept heranzuziehen, ist verlockend, jedoch aus wissenschaftlicher Sicht im Rahmen dieser Arbeit nicht handhabbar.<sup>9</sup> Es wäre wünschenswert, dieser Frage im Rahmen eines umfangreichen Forschungsprojekts ausführlich nachzugehen.

Diese Arbeit hat einen historischen Zugang gewählt, um aufzuzeigen, dass die Akteure im Kinder- und Jugendreisen nicht erst unter dem Druck der Verknappung finanzieller und zeitlicher Ressourcen versuchen, ihrer Arbeit einen nonformalen und informellen Bildungsanstrich zu geben, sondern dass dies auch immer Grundlage der Arbeit im Kinder- und Jugendreisen war. Diese Arbeit beschäftigt sich somit mit dem geschichtlichen

---

<sup>7</sup> „Leistungen für Bildung und Teilhabe“ (auch Bildungspaket oder Bildungs- und Teilhabepaket genannt) sind Leistungen, die in Deutschland im Rahmen der Sozialhilfe hilfebedürftigen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen erbracht werden, um ihnen ein menschenwürdiges Existenzminimum im Bereich der gesellschaftlichen Teilhabe und Bildungsteilhabe sicherzustellen (vgl. <http://www.bmas.de/DE/Themen/Arbeitsmarkt/Grundsicherung/Leistungen-zur-Sicherung-des-Lebensunterhalts/Bildungspaket/bildungspaket.html>, abgerufen am 29.06.2016).

<sup>8</sup> Bernasconi, 2015, S. 187.

<sup>9</sup> Vgl. Dimbath/Thimmel, 2014, S. 44–48.

Ablauf, jedoch nicht um in der Geschichte zu verweilen, sondern den Bezug in die Gegenwart zu finden und Zukunftsperspektiven aufzuzeigen.

Ziel der Arbeit ist es, die Funktion(en) des Kinder- und Jugendreisens herauszuarbeiten sowie Kinder- und Jugendreisen als nonformalen und informellen Bildungsort zu beschreiben, um das Themenfeld somit im sozialwissenschaftlichen wie auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs anschlussfähig zu machen.

Daher sollen in dieser Arbeit folgende Hypothesen untersucht werden:

1. Kinder- und Jugendreisen haben eine Funktion in der Gesellschaft in jeder historischen Epoche.
2. Kinder- und Jugendreisen sind ein Ort, an dem Kinder- und Jugendliche an non-formaler und informeller Bildung partizipieren.

Im ersten Schritt wird als Kontext dieser Arbeit die Freizeitwissenschaft dargestellt. Die Entwicklung von Kinder- und Jugendreisen ist gekoppelt an die Entwicklung von Freizeit. Ebenso finden Kinder- und Jugendreisen im Freizeitbereich statt und sind somit Gegenstand der Freizeitwissenschaft. Die Begriffe Kinder- und Jugendreisen werden hergeleitet und der aktuelle Forschungsstand zum Kinder- und Jugendreisen zusammengefasst.

Anschließend folgt eine Herleitung des in der Arbeit verwendeten Bildungsbegriffs. Diese Herleitung beinhaltet auch einen Abriss des historischen Wandels des Bildungsbegriffs. Dieser Schritt ist notwendig, um später die Dokumente der Kinder- und Jugendreiseanbieter in den Kontext des jeweiligen historisch bedingten Bildungsverständnisses stellen zu können.

Ausgehend von der Definition eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs<sup>10</sup> werden die Begriffe ‚nonformale Bildung‘ und ‚informelle Bildung‘ beschrieben. Der Diskurs um die Definition dieser Begriffe ist bis heute keinesfalls abgeschlossen und soll veranschaulicht werden. Überdies werden die Definitionen für die beiden Begriffe aus diesem Diskurs abgeleitet und für den Kontext dieser Arbeit festgesetzt.

In einem nächsten Schritt werden Kriterien operationalisiert, anhand derer nonformale und informelle Bildungsdimensionen identifiziert werden können. Dazu werden die fünf

---

<sup>10</sup> Vgl. Meder, 2007

Kriterien, die aus der „Konzeptionellen Grundlage für einen Nationalen Bildungsbericht“<sup>11</sup> hervorgehen, als Grundlage herangezogen:

- Übernahme von Verantwortung,
- Wirkung des eigenen Handelns erfahren,
- Aneignung und Gestaltung von Räumen,
- Aneignung und Gestaltung kultureller Praxis,
- Bewältigung der Lebensaufgaben.

Diese fünf Kriterien bilden in der späteren Analyse die Grundlage für die Betrachtung. Die Arbeit verfolgt zwei methodische Ansätze. Zum einen ist eine historische Rekonstruktion der verwendeten Begriffe und Begriffsdeutungen nötig (historische Semantik) und zum anderen eine funktionale Analyse des Kinder- und Jugendreisens in der jeweiligen historischen Epoche. In den unterschiedlichen historischen Epochen hatten Begriffe wie ‚Bildung‘ zum Teil verschiedene Bedeutungen. Daher muss methodisch ein Verständnis der jeweiligen Semantik herbeigeführt werden. In der vorliegenden Arbeit wird weiter aus einem historischen Überblick eine funktionale Analyse unternommen. Sie dient methodisch dazu, Kinder- und Jugendreisen in ihrer Eigenart von möglichen funktionalen Äquivalenten in der jeweils historischen Epoche abzugrenzen. Die beiden methodischen Ansätze werden beschrieben und das Verfahren erläutert.

Der letzte Schritt analysiert die Geschichte des Kinder- und Jugendreisens im Hinblick auf die zu untersuchenden Hypothesen. Die Darstellung des geschichtlichen Ablaufs bezieht sich auf die Entwicklung in Deutschland. Diese Eingrenzung ist nötig, um den Gegenstand auf eine im Rahmen dieser Arbeit erfassbare Größe zu begrenzen. Gegenstand der Betrachtung sollen nur diejenigen Formen von Kinder- und Jugendreisen darstellen, die als Gruppenreiseformat stattfanden und stattfinden. Reiseformate allein reisender Kinder und Jugendlicher sind schon häufiger Gegenstand der Betrachtung gewesen.<sup>12</sup> Gruppenreisen im Bereich Kinder- und Jugendreisen sind dagegen bis jetzt wenig im Fokus der Bildungsforschung gewesen.

---

<sup>11</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004, S. 24–25.

<sup>12</sup> Vgl. Opaschowski, 1970 und IJAB, 2012.

Die Überprüfung der aufgestellten Hypothesen geschieht in jeweils drei Schritten pro historische Epoche. Im ersten Schritt wird untersucht, welche Funktion nonformale und informelle Bildung in der jeweiligen historischen Epoche überhaupt eingenommen hat. Im zweiten Schritt wird anhand von Beispiel-Organisationen analysiert, ob Kinder- und Jugendreisen in dieser historischen Epoche einen nonformalen und informellen Bildungsort darstellten. Dazu werden die genannten fünf Kriterien aus der „Konzeptionellen Grundlage für einen Nationalen Bildungsbericht“ herangezogen. Im dritten Schritt wird, wieder an Beispiel-Organisationen, nach Elementen (Tätigkeiten, Handlungen, Sinn, Zweck) der jeweiligen Kinder- und Jugendreisen gesucht. Die gefundenen Elemente werden dann genauer betrachtet, um zu beschreiben, ob Kinder- und Jugendreisen in der jeweiligen historischen Epoche eine Funktion eingenommen haben. Den Abschluss zu jeder historischen Epoche bildet eine Zusammenführung und Interpretation der Ergebnisse der drei Analyseschritte.

Der geschichtliche Abriss beginnt mit der Zeit des Wandervogels als Wurzel der deutschen Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Vor dieser Zeit gab es in Deutschland zwar Reisen von Kindern und Jugendlichen, jedoch handelte es sich dabei meist um Einzelreisende (z. B. fahrende Handwerksgesellen). Erst mit Beginn der Wandervogelbewegung in Deutschland wurden Kinder- und Jugendgruppenreisen zur anerkannten Reiseform und können ab diesem Zeitpunkt nicht mehr als Ausnahmeerscheinung angesehen werden. Daraus ergibt sich der Startpunkt der Analyse in der wilhelminischen Zeit. In der Weimarer Republik setzen sich die Anfänge des Kinder- und Jugendreisens fort. Die Zeit des Nationalsozialismus und die Entwicklungen in der DDR werden in der Analyse nur kurz betrachtet. Beide Epochen waren geprägt von totalitären Regimen, die sämtliche gesellschaftlichen Bereiche kontrollieren wollten. Es bleibt eine entscheidende Forschungsfrage, wie sich nonformale und informelle Bildung in solchen Regimen entwickeln kann. Diesem Forschungsansatz wird hier nicht nachgegangen. Diese beiden Epochen werden jeweils nur als Übergangskapitel thematisiert und beschrieben, um die Darstellung der Entwicklung des Kinder- und Jugendreisens in Deutschland zu vervollständigen, um die Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg besser nachvollziehen zu können. Die Analyse startet dann wieder mit der Nachkriegszeit in der BRD. Endpunkt der Betrachtung soll die heutige Zeit sein, in der Kinder- und

Jugendgruppenreisen die Entwicklung von einer reformpädagogischen Idee über staatlich subventionierte Programme hin zu einer Kommerzialisierung genommen haben.

Ausgenommen von der Betrachtung werden Schul- und Klassenfahrten als eigenständiges Reiseformat, da diese einer ganz eigenen geschichtlichen und funktionalen Betrachtung bedürften. Daneben befinden sich Schulfahrten in einem Spagat, da sie aus einer formalen Bildungsinstitution heraus stattfinden und somit auch dem formalen Bildungsangebot zugehörig sind, daneben aber gleichwohl als ein Teil des Kinder- und Jugendreisens angesehen werden können und durchaus nonformale oder informelle Bildungsaspekte beinhalten. Einen ähnlichen Spagat vollziehen die Anbieter von Sprachreisen. Neben vielen nonformalen Angeboten auf solchen Reisen ist der eigentliche Sprachunterricht meist formal organisiert. Da formale Bildung auf Reisen nicht im Fokus dieser Arbeit steht, werden Sprachreiseveranstalter ebenfalls von der Betrachtung ausgeschlossen.

## 2 Einführung in den Gegenstand und Einordnung in den wissenschaftlichen Kontext

### 2.1 Freizeitwissenschaft als Kontext

Jugendreisen finden im Kontext von Freizeit statt und sind demnach auch nicht ohne das Phänomen Freizeit möglich. Vor der Einführung der Schulpflicht waren Kinder und Jugendliche ab einem bestimmten Alter selbstverständlich als Arbeitskräfte in der Familie tätig. Im Zeitalter der Reformation wurde die Forderung nach einer allgemeinbildenden Schule für Jungen und Mädchen laut. Als Ausgangspunkt diente Martin Luthers (1524) Schrift „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“. Bei der bäuerlichen Landbevölkerung wurde die Arbeitskraft der Kinder noch lange wichtiger angesehen als eine Schulbildung. Daher kam es immer wieder zu erheblichen Protesten gegen Versuche, die Schulpflicht nicht nur als Absichtserklärung festzuschreiben, sondern sie flächendeckend durch Gesetze zu verankern. Erst 1919 wurde durch die Weimarer Verfassung die allgemeine Schulpflicht in ganz Deutschland gesetzlich festgeschrieben. Gerade in den oberen Schichten der Gesellschaft hatte sich jedoch schon lange vorher etabliert, dass Kinder und Jugendliche die Schule besuchten und nicht als Arbeitskräfte eingesetzt wurden. Durch den verpflichtenden Schulbesuch waren nun Kinder und Jugendliche nicht mehr Arbeitskräfte, wenngleich viele nach der Schule noch im elterlichen Betrieb o. Ä. helfen mussten. Damit wurde ein Grundstein für die Freizeit von Kindern und Jugendlichen gelegt.

Auch in der Welt der Erwachsenen entstand das Phänomen Freizeit. Spätestens mit Entstehung der Industrialisierung zwischen 1750 und 1800 kam es zu einer räumlichen Trennung von Arbeitsplatz und Wohnort. Damit einher ging auch eine inhaltliche Aufspaltung von Arbeits-<sup>13</sup> und Freizeit.<sup>14</sup> War das familiär geprägte Arbeiten und Zusammenleben vorher noch im Fokus der Menschen, stellte nun die Arbeitswelt einen separaten Part zum Familienleben dar. Durch die Einführung geregelter Arbeitszeiten war die Arbeit nun zu einem bestimmten Zeitpunkt des Tages abgeschlossen und machte Platz für freie Zeit am Tag. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts stieg die tägliche Ar-

---

<sup>13</sup> Wenn im Weiteren von Arbeitszeit gesprochen wird, ist Erwerbsarbeitszeit gemeint.

<sup>14</sup> Giesecke sieht den Beginn der Freizeit erst im Zeitabschnitt der Industrialisierung. Vgl. Giesecke, 1983, S. 7-34.

beitszeit zunächst rapide an und erst durch das Preußische Fabrikregulativ wurde die tägliche Arbeitszeit für Frauen und Kinder auf höchstens zehn Stunden begrenzt. 1918 wurde schließlich der Achtstundentag eingeführt.<sup>15</sup>

Opaschowski<sup>16</sup> macht für die Entwicklung der Freizeit vier Zeitabschnitte fest:

### *1. Die Arbeitszeit dominiert (in den 1950er Jahren)*

Der Fokus lag auf dem Aufbau einer eigenen Existenz. Sechs-Tage- bzw. 48-Stunden-Wochen waren die Regel. Freie Zeit wurde meist lediglich zur Erholung von der Arbeit genutzt. Die 15 Tage (Erholungs-)Urlaub im Jahr verbrachte man zu Hause oder besuchte Familienangehörige. Habermas schreibt 1958:

Das bürgerliche Selbstverständnis der Freizeit als einer Privatsache im herkömmlichen Sinn ist ideologisch. Es verschleiert, daß die Beliebigkeit des Freizeitverhaltens heute weithin eine Fiktion ist. Vielmehr sind bisher der Umfang der Freizeit und das Freizeitverhalten selber vom Entwicklungsstand und der konkreten Gestalt der industriellen Arbeit in weiten Maßen bestimmt. Arbeit und Freizeit sind heute noch so sehr verschränkt, daß die eine nur mit dem Blick auf die andere verstanden werden kann.<sup>17</sup>

### *2. Die Freizeit holt auf (in den 1970er Jahren)*

Mittlerweile waren eine 5-Tage- bzw. 42-Stunden-Woche und 127 freie Tage (Summe aus Urlaub, Feiertagen und Wochenende) normal geworden. Vor allem das nun aus zwei Tagen bestehende Wochenende konnte für Ausflüge und weitere Aktivitäten genutzt werden. Insgesamt dominierte die Arbeit aber noch weitestgehend (im Durchschnitt wurden im Jahr 1970 1900 Stunden gearbeitet).

### *3. Die Freizeit überholt die Arbeitszeit (in den 1990er Jahren)*

1990 kehrte sich das quantitative Verhältnis zwischen Arbeit und Freizeit erstmals in der Geschichte um. 2100 Stunden Freizeit dominierten gegenüber „nur“ 1643 Stunden Arbeitszeit. Daneben vollzog sich ein Wertwandel. (Erwerbs-)Arbeit sollte nun nicht mehr nur zur finanziellen Sicherheit beitragen, sondern auch Spaß machen. Die klassische Arbeitsgesellschaft geriet in eine Legitimationskrise, weil sich Arbeit und Freizeit – quantitativ und qualitativ – immer näherten. Viele Freizeitaktivitäten bekamen zusehends Arbeitscharakter und freizeitorientierte Ansprüche wurden an die Arbeitswelt herange-

---

<sup>15</sup> Vgl. Opaschowski, 2006, S. 28–32.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., S. 32–35.

<sup>17</sup> Habermas, 1958, S. 105–106.

tragen. Die Konturen einer sich neu entwickelnden Freizeit- Arbeitsgesellschaft zeichnen sich ab.<sup>18</sup>

#### *4. Die Grenzen zwischen Arbeitszeit und Freizeit verwischen (in den 2010er Jahren)*

Die traditionelle Arbeitsgesellschaft wird abgelöst von der aufgekommenen Leistungsgesellschaft. Arbeit (vor allem für freiwillige und Eigenleistungen) behält jedoch den Wert als sinngebende menschliche Tätigkeit. Opaschowski prognostiziert, dass es trotz der gegebenen Voraussetzungen keine reine Freizeitgesellschaft geben wird. Er beschreibt vielmehr, dass Leistung das entscheidende Qualitätskriterium dieser Zeit sein wird (sowohl für das Berufs- als auch das Privatleben). Daneben wird die Obligationszeit<sup>19</sup> erheblich zu- und mehr Raum einnehmen als die Erwerbsarbeitszeit. „Die Menschen haben dann mehr Zeit für die Familie, infolgedessen fordert die Familie auch mehr von ihnen. Und die privaten und sozialen Verpflichtungen werden [...] zunehmend Muss-Charakter annehmen [...].“<sup>20</sup>

Junge Menschen im schulpflichtigen Alter haben heute keine Arbeitszeiten, jedoch haben sie Zeit, die für formelle Bildung vorgesehen ist. Für diese Kinder und Jugendlichen gilt heute der vierte von Opaschowskis Zeitabschnitten in abgeänderter Form: Die Grenzen zwischen (formaler) Bildungszeit und Freizeit verwischen. Bildung ist nicht mehr an formale (Schul-)Bildung gebunden. Von der heutigen Jugend wird erwartet, dass sie sich in ihrer Freizeit bildet, sei es durch Sport, Musikunterricht usw. Dieser Trend zeigt sich wie beschrieben nicht nur bei jungen Menschen. Kirchhöfer (2005) und Voß (1998) beschreiben die Entgrenzung der Lebens- und Arbeitswelt im Allgemeinen wie folgt:<sup>21</sup> Ausgehend von den Entgrenzungen der Arbeit, bei der „die unter bestimmten historischen Bedingungen entstandenen sozialen Strukturen der regulierenden Begrenzung von sozialen Vorgängen partiell oder ganz erodieren bzw. bewusst aufgelöst werden“,<sup>22</sup> entgrenzen sich gegenwärtig die Lebensführungen, die politischen oder religiösen Strukturen, und auch das Lernen.<sup>23</sup>

---

<sup>18</sup> Opaschowski, 2006, S. 33.

<sup>19</sup> Obligationszeit ist die Zeit für alltägliche Dinge wie einkaufen, Haushaltsaufgaben, familiäre Verpflichtungen usw.

<sup>20</sup> Opaschowski, 2006, S. 34.

<sup>21</sup> Vgl. Kirchhöfer, 2004; Voß, 1998.

<sup>22</sup> Voß, 1998, S. 474; zitiert nach Kirchhöfer, 2005, S. 124.

<sup>23</sup> Ebd.

Der Umfang der Freizeit hat im Vergleich zur vorindustriellen Zeit zugenommen. Daneben hat sich aber auch die Verteilung der Freizeit auf das Jahr erheblich verändert. So gab es früher keine Freizeitblöcke wie lange Wochenenden oder Ferienzeiten. Aber auch die Form der Freizeit hat sich geändert.

Sie dient nicht mehr nur der Wiederherstellung der Arbeitskraft [...] „Nutze die Zeit“ wird zur Lebensmaxime. Die Verfügung über die eigene Zeit kann unter diesen Umständen nicht mehr beliebig sein. Was früher vorwiegend für die Berufsarbeit galt, wird nun auch von der übrigen Lebenszeit gefordert: Produktivität und Nützlichkeit.<sup>24</sup>

Freizeit ist somit mehr als die Abwesenheit von Arbeitszeit. Der negativ belegten Deutung von Freizeit als „Nicht-Erwerbsarbeitszeit“ bzw. „Freiheit von Arbeit“<sup>25</sup> steht folgendes Positiv gegenüber: „Freizeit, d. h. Muster und Systeme individueller Verhaltenspräferenzen im Kontext von Sozial- und Infrastruktur, Kultur und Lebensqualität [...]“.<sup>26</sup>

Laut Opaschowski (1994) ist Freizeit Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung. Diese entstand in den 20er Jahren, um Antworten auf die Probleme bei der Freizeitgestaltung berufstätiger Menschen zu finden.<sup>27</sup> Umfangreiche Studien entstanden vor allem in den 60er Jahren.<sup>28</sup> Die Einordnung der Freizeitwissenschaft ausschließlich in die Sozialwissenschaft ist zu eng gefasst. Freizeitwissenschaftliche Forschung findet auch in Bereichen der Psychologie und den Geisteswissenschaften statt. So beschreibt Opaschowski: „Die Grenzen zwischen freizeitpsychologischer und freizeitsoziologischer Forschung sind fließend.“<sup>29</sup> Es liegt nahe, „Psychologie und Soziologie der Freizeit im Rahmen der Freizeitwissenschaft als Forschungseinheit zu behandeln.“<sup>30</sup> Carius und Gernig gingen 2010 der Frage nach: „Was ist Freizeitwissenschaft?“. Sie stellten diese Frage, um Konzeption und Entwicklungsstand aufzuzeigen, und taten dies in einem weltweiten Vergleich. Im Ergebnis stellen sie Freizeitwissenschaft als wissenschaftliche Disziplin mit einem unbestimmten wissenschaftstheoretischen Standpunkt und mit dem Erkenntnisobjekt „Freizeit“ dar. Die Forschungsmethoden seien vorwiegend sozialwissenschaftlich,

---

<sup>24</sup> Opaschowski, 2006, S. 31–34.

<sup>25</sup> „Freizeit als eine Freiheit von der Arbeit negiert daher genau den Inhalt, den die bürgerlichen Freiheiten positiv einräumten.“ Habermas, 1958, S. 105.

<sup>26</sup> Lüdtke, 1986, S. 9.

<sup>27</sup> Opaschowski, 1994, S. 259.

<sup>28</sup> Eine Auflistung mit kurzer Inhaltsangabe findet sich ebd., S. 259–260.

<sup>29</sup> Ebd., S. 260.

<sup>30</sup> Ebd.

teils auch geisteswissenschaftlich. Die Disziplinarität bewege sich zwischen multi- und interdisziplinär. Als Probleme stellen sie die fehlenden Kooperationen zwischen den Akteuren in diesem Feld, Theoriemangel und ein teils ungeklärtes Selbstverständnis heraus.<sup>31</sup>

Der Begriff ‚Freizeit‘ wurde 1823 von dem Pädagogen Friedrich Fröbel geprägt. In seinem Kapitel „Zeit zu freier Beschäftigung für die Zöglinge“ schreibt er:

Lehrer und Schüler, Zöglinge und Erzieher bedürfen nach Verlauf einer gewissen Anzahl von Monaten einer Zeit, wo der Gebrauch derselben für sie von der gewöhnlichen und strengen Folge losgesprochen und ihnen zur Anwendung nach ihren persönlichen und individuellen Bedürfnissen freigegeben ist.<sup>32</sup>

Insofern ist es nicht verwunderlich, dass sich das Thema Freizeit im Bereich der Pädagogik etabliert hat. Freizeitpädagogik ist eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft geworden, die auf individuelle und gesellschaftliche Probleme im Bereich Freizeit reagiert.<sup>33</sup> „Begründet wird sie insofern über den spezifischen Problembereich Freizeit wie auch als pädagogische Alternative insbesondere zur Schulpädagogik [...]. Freizeitsituationen erfordern ein besonderes pädagogisches Handeln.“<sup>34</sup> Opaschowski entwickelte 1990 den Ansatz einer eigenen Freizeitdidaktik.<sup>35</sup>

### **2.1.1 Geschichte der Freizeitpädagogik**

Freizeitpädagogik ist direkt mit dem Aufkommen und der Weiterentwicklung von Freizeit verbunden. Schon in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg entstehen erste Auseinandersetzungen mit Fragen der Gestaltung von Freizeit. Im Fokus steht zu diesem Zeitpunkt vor allem die Gruppe der Arbeiter. Auf der ersten „Freizeitkonferenz“ 1892 in Berlin wurde darüber diskutiert, welche Auswirkungen die Arbeitszeitverkürzung hat und wie man darauf reagieren müsse. Für die Gruppe der Arbeiter wurde diskutiert, welche Alternativen zum Feierabendgang in die Kneipe gegeben werden müssten.

Überspitzt ausgedrückt, läutet der Berliner Kongress des Jahres 1892 die moderne „Freizeitgesellschaft“ in Deutschland ein, weil hier erstmalig in voller Breite und mit bis heute nachwirkenden Argumenten „Freizeit als ein soziales Problem“ diskutiert wurde: Freizeit galt von nun an

---

<sup>31</sup> Carius/Gernig, 2010, S. 198.

<sup>32</sup> Fröbel, 1823, o. S.

<sup>33</sup> Vgl. Freericks/Hartmann/Stecker, 2010, S. 27.

<sup>34</sup> Ebd.

<sup>35</sup> Vgl. Opaschowski, 1990.

immer stärker als ein Raum, der nicht mehr sich selber überlassen bleiben durfte, sondern der sinnvoll genutzt und gestaltet werden musste.<sup>36</sup>

Der Gruppe der Jugendlichen sollte auch aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten der Freizeitgestaltung es gibt. Darüber hinaus sollten sie lernen, ihre Freizeit selbst zu gestalten.<sup>37</sup> Auch die Wandervogelbewegung, die in dieser Arbeit als Ausgangspunkt des Jugendreisens gesehen wird, entsteht vor dem Ersten Weltkrieg als eine Form der Freizeitgestaltung.

Der erste Wissenschaftler, der das Bildungspotenzial auf Jugendfreizeiten zum Ausgangspunkt seiner pädagogischen Forschungen machte, war Fritz Klatt im Jahr 1921. Er führte das Freizeitheim in Prerow an der Ostsee, in dem Ferienkurse für junge Berufstätige durchgeführt wurden. Auf der Grundlage seiner Arbeit gab er die Publikation *Freizeitgestaltung*<sup>38</sup> heraus. Stress, Tempo, Erfolgsstreben, rationelle Organisation der Zeit und individuelle Isolierung am Arbeitsplatz usw. drohen, das gesamte Leben eines Arbeiters einzunehmen, so Klatt in dieser Publikation. Daher müsse der Mensch erkennen, wie er sich in der Freizeit anders verhalten kann. Während der Arbeitszeit werden Kräfte und Bedürfnisse unterdrückt, die in der Freizeit ausgelebt werden müssen.<sup>39</sup> „Dazu ist eine rationelle Gestaltung aller Zeiteile des Tages nötig, auch der verschiedenen kleinen Pausen, damit sie ‚schöpferisch‘ sein können. Ziel ist also die bewusste Wahrnehmung und Gestaltung der gesamten arbeitsfreien Zeit.“<sup>40</sup> Klatt prägte damit den Begriff ‚Freizeiterziehung‘, die einerseits eine andere Zeitgestaltung als die Arbeitszeit haben und andererseits dem beruflichen Lernen dienen sollte.

Alle zaghaften Anfänge der Freizeitpädagogik wurden durch die Machtübernahme der Nationalsozialisten erstickt. Erst nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs konnte der Diskurs über Freizeitpädagogik wieder aufgenommen werden. Giesecke u. a. stellen besonders die drei Arbeiten von Zielinski, Weber und Wittig heraus, die sie als wichtiges Fundament freizeitpädagogischer Theoriebildung verstehen.<sup>41</sup>

---

<sup>36</sup> Reulecke, 1980, S. 143.

<sup>37</sup> Vgl. Freericks/Hartmann/Stecker, 2010, S. 27 und ausführliche dazu Giesecke, 1983.

<sup>38</sup> Vgl. Klatt, 1929.

<sup>39</sup> Vgl. Giesecke, 1983, S. 55–66.

<sup>40</sup> Giesecke, 1983, S. 60.

<sup>41</sup> Vgl. Giesecke/Keil/Perle, 2002, S. 20–42.

Johannes Zielinski arbeitet mit den Ansätzen von Klatt weiter. In seiner Publikation *Freizeit und Erziehung*<sup>42</sup> verknüpft er die Ansätze Klatts mit seinen eigenen Erkenntnissen als Leiter eines Erziehungsheims. Auch bei Zielinski ist der Blick der Freizeitpädagogik auf die Arbeiterklasse gerichtet. Die Bedeutung seines Werks liegt vor allem in der klaren Darstellung der Situation der (aufkommenden) Freizeit in Deutschland und dem systematischen Aufzeigen des Problems der Erziehungswissenschaft, über keine geklärten Kategorien im Themenfeld „Freizeit“ zu verfügen.

Das Werk von Erich Weber *Das Freizeitproblem*<sup>43</sup> geht der anthropologischen Fragestellung nach, was die Freizeit für den Menschen bedeutet und was unter sinnvollem und sinnlosem Freizeitleben zu verstehen ist. Nach Weber hat ein Freizeitverhalten dann Sinn, wenn es Werte realisiert:

Dienstwerte, die konstituierend zur Erreichung von Selbstwert beitragen und von diesen her legitimiert werden, oder unmittelbar Sinnwerte, die in sich gültig sind. Der vom Menschen anzustrebende umfassendste Sinnwert besteht in der möglichst totalen humanen Wesensverwirklichung, die den einzelnen seiner Bestimmung optimal näherbringt.<sup>44</sup>

Von sinnlosem Freizeitverhalten kann nach Weber in mehrfacher Hinsicht gesprochen werden: zum einen wenn von der Ansicht ausgegangen wird, dass das ganze menschliche Leben sinnlos sei. In diesem Fall muss gleichzeitig auch das Freizeitverhalten als sinnlos gelten. Zum anderen ist „sinnloses Freizeitverhalten als Negation des sinnvollen Freizeitverhaltens zu verstehen.“<sup>45</sup> Das heißt, jedes Freizeitverhalten, das nicht der Wesensverwirklichung dient, ist sinnlos.

Bei sinnlosem Freizeitverhalten bleibt das Erfüllungserlebnis aus. An seiner Stelle kommt es nur zum Erlebnis von Surrogaten. Sie sollen die im Erlebnis der Sinnlosigkeit aufbrechende Längeweile verbergen und vertreiben. Dazu dienen vor allem die verschiedenen Formen der Zerstreuung.<sup>46</sup>

Seine abstrakte Beschreibung sinnvoller und sinnloser Freizeitgestaltung muss für die Praxis ohne Konsequenz bleiben.

Forderungen nach sinnvoller Freizeitgestaltung besitzen, solange sie lediglich als Postulate formuliert werden, nur (eine) geringe gestaltende Kraft für die Freizeitwirklichkeit. Sie müssen vielmehr

---

<sup>42</sup> Vgl. Zielinski, 1954.

<sup>43</sup> Vgl. Weber, 1963.

<sup>44</sup> Ebd., S. 147.

<sup>45</sup> Ebd., S. 152.

<sup>46</sup> Ebd., S. 153.

in der Praxis vorgelebt werden. Das wird die Aufgabe einzelner und kleiner Gruppen sein, von denen dann vorbildliche Wirkungen und anregende Verhaltensmuster ausgehen.<sup>47</sup>

So praxisfern die Theorie von Weber auch sein mag, leistet sie doch einen wichtigen Beitrag zur freizeitpädagogischen Theorieentwicklung.<sup>48</sup>

Einen weiteren Schritt zu der freizeitpädagogischen Theoriebildung stellt Horst Erich Wittig *Schule und Freizeit*<sup>49</sup> dar. Wittig unterscheidet zwischen „harten-innengeleiteten“ und „weichen-außengeleiteten“ Freizeitinteressen. Dabei versteht er unter „weichem-außengeleitetem“ all das Freizeitverhalten, das nicht im Bewusstsein der Menschen als solches verankert ist, wie z. B. ein Kinobesuch oder Treffen mit Freunden. Solche Freizeitaktivitäten werden nicht aufgezählt, wenn z. B. nach Hobbys gefragt wird. „Harte-innengeleitete“ Freizeitinteressen sind solche, die auch im Bewusstsein der Menschen als solche verankert sind, z. B. alle Hobbys wie Sport, Musizieren oder Sammelleidenschaften. „Harte-innengeleitete“ Freizeitinteressen besitzen meist Bildungswert. Sie beanspruchen die individuellen Aktivitäten und erweitern so die persönliche Welt- und Selbstgestaltung.<sup>50</sup> „Weiche-außengeleitete“ Freizeitinteressen stellen eine Konsumorientierung dar. Darunter fällt alles, was der Mensch aus Gewohnheit und ohne echtes Interesse und Leidenschaft unternimmt. Dabei sind die „Wirkungen auf junge Menschen [...] negativ“, d. h. „weiche-außengeleitete“ Freizeitaktivitäten sind möglichst zu eliminieren. Nach Wittig fällt Lehrern die Aufgabe zu, junge Menschen dahingehend zu erziehen, dass sie auf „weiche-außengeleitete“ Freizeitaktivitäten zugunsten der „harten-innengeleiteten“ verzichten. Giesecke, Keil und Perle stellen resümierend fest: Die drei bisherigen Arbeiten

haben deutlich gemacht, daß die didaktische Problematik der Freizeitpädagogik, das heißt die Frage, was warum im Rahmen der Freizeitpädagogik gelehrt und gelernt werden soll, nicht überzeugend beantwortet ist. Für Klatt war Freizeitpädagogik [...] nur „Notstandsarbeit“ mit zwar eigentümlichen Methoden, aber ohne eigentümlichen Sinn; Zielinski erweitert den Begriff der Freizeitpädagogik auf alle Formen auch der alltäglichen Freizeit, ohne indes bei der Frage nach den Inhalten über ein kulturpessimistisches Zerrbild hinauszukommen. Webers anthropologischer Ansatz blieb letztlich doch zu abstrakt und allgemein, und Wittig wollte die Freizeitpädagogik ohne Überzeugungskraft in „gute“ (= harte-innengeleitete) und ‚schlechte‘ (= weiche-außengeleitete) sortieren. [...] Will man die theoretische Unergiebigkeit der pädagogischen Freizeittheo-

---

<sup>47</sup> Weber, 1963, S. 149.

<sup>48</sup> Ausführliche Besprechung und Kritik der Theorie von Weber bei Giesecke/Keil/Perle, 2002, S. 33 ff.

<sup>49</sup> Vgl. Wittig, 1964.

<sup>50</sup> Ebd., S. 29.

rie auf einen Nenner bringen, so kann man sagen, daß es ihnen nicht gelungen ist, die emanzipatorische Bedeutung der Freizeitentwicklung genügend zu verstehen.<sup>51</sup>

Giesecke u. a. wenden sich in ihrem Werk nach dieser Kritik an den bisherigen Theorien der Freizeitpädagogik unter dem Gesichtspunkt der Urlaubs- und Reisepädagogik zu. Dies wird später ausführlich in dieser Arbeit besprochen. Giesecke u. a. beschreiben die Entwicklung der Freizeitpädagogik anhand verschiedener Werke, die sie kritisch reflektieren. Nahrstedt (1990) dagegen reflektiert nicht verschiedenen Ansätze, sondern beschreibt die Entwicklung der Freizeitpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg zusammenfassend in vier Phasen:<sup>52</sup>

#### *1. Progressive Freizeitpädagogik (1945–1966): Erholung – Muße – Konsum*

Der Wiederaufbau nach dem Krieg, die aufstrebende Wirtschaft und die Modernisierung stehen im Fokus der Menschen. Somit wird fast alle Energie in die Arbeit investiert. Doch im Bereich der Freizeit werden alte Werte der industriellen Leistungsgesellschaft progressiv infrage gestellt. „Progressiv“ beschreibt hier „eine Neuorientierung gegenüber der traditionellen Arbeits- und Berufsorientierung als Lebenszentrum.“<sup>53</sup> Bis zu diesem Zeitpunkt war auch die Freizeitpädagogik geprägt vom Berufsleben.<sup>54</sup> Freizeit entwickelt sich von einer reinen Mußezeit zu einem Bereich, der auch für die Industrie interessant wird (Freizeit- und Konsumindustrie), und es wird diskutiert, ob sich Freizeit zu einer reinen Konsumzeit entwickelt.

#### *2. Emanzipatorische Freizeitpädagogik (1967–1979): Emanzipation – Animation – Freizeitkultur*

Die politische Perspektive steht im Mittelpunkt der Diskussion. Aus der kritischen Theorie wird der Begriff ‚emanzipatorisch‘ aufgenommen und im Kontext des pädagogischen Diskurses verwendet. Das Ergebnis ist die Forderung nach einer demokratischen Freizeitpädagogik, die die Ausbildung selbstbestimmter Handlungskompetenzen fördert. Das fordert auch Adorno in seinem Artikel *Freizeitsysteme und Gesellschaftskritik*, in dem er feststellt: „[...] die Menschen merken nicht, wie sehr sie dort, wo sie am freiesten sich fühlen, Unfreie sind, weil die Regel solcher Unfreiheit von ihnen abstrahiert ward.“<sup>55</sup>

---

<sup>51</sup> Giesecke/Keil/Perle, 2002, S. 38–39.

<sup>52</sup> Vgl. Nahrstedt, 1990, S. 108–148 und Freericks/Hartmann/Stecker, 2010, S. 28–29.

<sup>53</sup> Nahrstedt, 1990, S. 109.

<sup>54</sup> Vgl. Klatt, 1929.

<sup>55</sup> Adorno, 1969, S. 35.

Der Lebensstil der Menschen wechselt von einem arbeitsorientierten hin zu einem freizeitorientierten.

In neuen freizeitpädagogischen Bewegungen wie der Kinderspielplatz-, Jugendzentrums- und Bürgerhausbewegung findet ihr theoretischer Anspruch einen praktischen Ausdruck. Sie verdeutlicht die politische Perspektive einer emanzipatorischen Freizeitpädagogik. [...] Die Notwendigkeit der Aus- und Weiterbildung von Freizeitpädagogen wird erkannt und institutionalisiert.<sup>56</sup>

### *3. Innovatorische Freizeitpädagogik (seit 1980): Ökologie – Neue Technologie – Zukunft*

Die Akteure der Freizeitpädagogik wirken verstärkt an der Entwicklung neuer Lebensstile und freizeitskultureller Konzepte mit. Daneben entwickeln sich die empirische Freizeitforschung und erste handlungsorientierte Forschungsarbeiten. Freizeit hat sich von einer Nebenrolle im Leben der Menschen zu einem zentralen Lebensbereich entwickelt. Dies bedeutet auch, dass menschlicher Fortschritt nun nicht nur über die Arbeit, sondern auch über die Freizeit erfolgen kann. Neue Trends entwickeln sich nicht mehr ausschließlich im Berufsumfeld, sondern immer mehr im Bereich der Freizeit. Das Ziel der Emanzipation prägt nicht mehr das Leitbild der Freizeitpädagogik, wenngleich es nicht ganz verschwindet.

### *4. Postmoderne Freizeitpädagogik als Perspektive*

Grundlegende Veränderungen im gesellschaftlichen Miteinander und im wissenschaftlichen Diskurs zeigen postmoderne (Theorie-)Ansätze.

Zwischen den bereits etablierten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung werden Freizeitpädagogik und Kulturarbeit zusammen mit Reisepädagogik sich aller Voraussicht nach als eine neue öffentliche Aufgabe durchsetzen und damit stärker als bisher auch Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung und Ausbildung werden müssen.<sup>57</sup>

Im Kontext der postmodernen Freizeitpädagogik wird auch oft von „demokratischer Freizeitpädagogik“ gesprochen: „Freiheit über die Zeit ist Ziel wie Grundlage von Demokratie. Freizeitpädagogik dient diesem Ziel und somit der Weiterentwicklung von Demokratie.“<sup>58</sup>

---

<sup>56</sup> Nahrstedt, 1990, S. 116–117.

<sup>57</sup> Ebd., S. 135–136.

<sup>58</sup> Ebd., S. 139.

Freericks u.a. (2010) führen für die Entwicklung der Freizeitpädagogik noch eine Beschreibung der Zeit nach der postmodernen Phase aus: „Die aktuelle Phase kann hier umschrieben werden als zeit- und sinnorientierte Phase.“<sup>59</sup> Kennzeichnend sei ein Fokus auf „Eigenzeit“ (also Zeit für sich selbst), „Entschleunigung“ und die „Frage nach dem Lebensinn“. Die Erlebnisgesellschaft wird weiterbestehen. Sie wird jedoch um ethische Fragestellungen erweitert, z. B. nach der sozialen und ökologischen Verantwortung. Daneben wird das Zusammenwirken von Unterhaltung, Konsum und Bildung eine immer größere Rolle einnehmen.<sup>60</sup>

Der Begriff ‚Freizeitkompetenz‘ beschreibt das Lernziel der demokratischen Freizeitpädagogik; die Bereitschaft und Fähigkeit, Freizeit mit selbstbestimmten Handlungen zu füllen. Daneben steht die Auffassung, dass sich Freizeitgewohnheiten am Markt und an Konsumgütern orientieren.

Der Begriff Freizeitkompetenz soll demgegenüber darauf hinweisen, dass für jeden gegenwärtigen Lebenszusammenhang, und damit auch für die Entwicklung eines jeden Lebensstils auf der Grundlage unterschiedlicher Klassenlagen und Schichtzugehörigkeit, die Fähigkeit zu selbstbestimmter Freizeitgestaltung ein wichtiges Element darstellt.<sup>61</sup>

Freizeitkompetenz ist ohne Zeitkompetenz<sup>62</sup> nicht möglich. Zeit ist ein menschliches Produkt, das durch Lernen vermittelt wird. Dies bedeutet, dass ein wichtiges Lernziel für die menschliche Sozialisation darin besteht, das „Orientierungsmittel“ Zeit zu verstehen und anzuwenden. Freizeitkompetenz ist somit eine Form der Zeitkompetenz. Lange war Zeit für jeden Menschen vorstrukturiert. Erst durch die Freizeit wird diese Struktur aufgehoben und Zeit individualisiert. Nun muss jedes Individuum lernen, seine Zeit selbst zu gestalten. Für die Freizeitpädagogik ergibt sich daraus die Aufgabe, Menschen in die Lage zu versetzen, über ihre Zeit selbstbestimmt entscheiden und selbstbestimmte Handlungen ableiten zu können.

Für die Zukunft macht Nahrstedt (1990) drei Lernbereiche im Kontext der Freizeitpädagogik aus: Freizeitlernen, Kulturlernen und Reiselernen. Freizeitlernen beschreibt die Fähigkeit, die eigene „freie Zeit“ im Kontext der „Gesamtzeit“ mit demokratischer Zielsetzung ausfüllen zu können. Kulturlernen versetzt ein Individuum in die Lage, Fähigkeiten

---

<sup>59</sup> Freericks/Hartmann/Stecker, 2010, S. 29.

<sup>60</sup> Vgl. ebd.

<sup>61</sup> Nahrstedt, 1990, S. 140.

<sup>62</sup> Dazu ausführliche Freericks, 1996.

anzuwenden, um Freizeit zur Ausübung von Freizeitkünsten (z. B. ein Musikinstrument lernen, Theater spielen usw.) zu nutzen. Beim Reiselernen erlernt das Individuum die Fähigkeit der Reiseplanung und -durchführung. „Freizeitpädagogik (Freizeitberatung), Kulturpädagogik (Kulturarbeit) und Reisepädagogik (Animation, Reiseleitung) zusammen bilden den Gesamtrahmen für pädagogisches Handeln im Freizeitbereich.“<sup>63</sup>

Aus heutiger Sicht fehlt in Nahrstedts „Blick in die Zukunft“ der Einfluss der sozialen Netzwerke und der Umgang mit dem Internet, denn sowohl die sozialen Netzwerke als auch das Internet haben in den letzten Jahren beträchtlichen Einfluss auf alle Bereiche der Freizeit entwickelt. Dieser Tatsache wurde 2018 Rechnung getragen und der Bremer Freizeitkongress stand unter dem Thema „Digitale Freizeit 4.0“.<sup>64</sup>

Opaschowski gliedert die Entwicklungsphasen in ähnliche Zeitabschnitte wie Nahrstedt. Sein Phasenmodell stützt sich jedoch nicht so sehr auf den theoretischen Diskurs, sondern eher auf die praktische Ausübung der Freizeit:

1. Erholungsorientierte Freizeitphase (1945 bis in die 1950er): „Arbeit und sein Glück machen“<sup>65</sup>.
2. Konsumorientierte Freizeitphase (1960er und 1970er Jahre): „Konsumieren und sein Vergnügen haben“<sup>66</sup>.
3. Erlebnisorientierte Freizeitphase (1980er Jahre): „Erleben und seinen eigenen Lebensstil finden“<sup>67</sup>.
4. Muße-/zeitorientierte Phase (1990er Jahre): „Zur Ruhe kommen und Zeit für sich selber finden“<sup>68</sup>.

Hier sei noch einmal auf die oben beschriebene Fortführung des Phasenmodells durch die von Freericks u.a. beschriebene zeit- und sinnorientierte Phase hingewiesen. Auch bei dem von Opaschowski vorgeschlagenen Modell könnte sie an fünfter Stelle ergänzt werden.<sup>69</sup>

---

<sup>63</sup> Nahrstedt, 1990, S. 149.

<sup>64</sup> Vgl. Brinkmann/Freericks, 2019.

<sup>65</sup> Opaschowski, 1990, S. 13.

<sup>66</sup> Ebd.

<sup>67</sup> Ebd.

<sup>68</sup> Ebd.

<sup>69</sup> Vgl. Freericks/Hartmann/Stecker, 2010, S. 29.

### 2.1.2 Freizeitpädagogik heute

Im Bereich der Freizeitpädagogik können zwei unterschiedliche Blickwinkel aufgezeigt werden, die beide unterschiedlich an der Entstehung von Freizeit anknüpfen. Zum einen beschreibt z. B. Nahrstedt das „Lernen für die Freizeit“. Wie schon beschrieben lernt das Individuum dabei Fähigkeiten zur Gestaltung seiner Freizeit. Der andere Blickwinkel beleuchtet das „Lernen in der Freizeit“. Darunter fallen alle durchdachten und bewussten Lernangebote, die Menschen in ihrer Freizeit unterbreitet werden. Ein Vertreter dieses Ansatzes ist Giesecke, der jedoch nicht differenziert, ob diese Angebote sich auf den beruflichen Kontext oder die Freizeit beziehen oder ob es sich um kommerzielle oder gemeinnützige Einrichtungen handelt. Er unterscheidet fünf pädagogische Handlungsformen, die je nach Situation angewendet werden: Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren. Für den freizeitpädagogischen Bereich sind besonders die Handlungsformen Arrangieren und Animieren von Bedeutung. Arrangieren bedeutet, Verhältnisse zu schaffen, die das Individuum anregen zu lernen. Dabei bleibt ihm jedoch freigestellt, ob und wie viel es lernt. In diesem Zusammenhang wird heute auch oft von inszenierten Erlebniswelten gesprochen.<sup>70</sup> Neben dem Arrangieren versucht das Animieren das Individuum dazu zu bewegen, die gegebene Lernchance auch zu nutzen. Der Freizeitkontext stellt im Vergleich zum z. B. Schulkontext andere/besondere Anforderungen an die Lernangebote. Gerade die Frage nach der Gestaltung freizeitpädagogischer Lernangebote wird in den letzten Jahren verstärkt im Bereich der Freizeitwissenschaft diskutiert. Hierzu zählen auch die informellen Lernprozesse, die ohne direkte pädagogische Absichten stattfinden. Als Grundlage für Freizeitpädagogik müssen die didaktischen Strukturmerkmale von Freizeit berücksichtigt werden. Opaschowski bezeichnet diese auch als „animative Freizeitdidaktik“<sup>71</sup>. Animation ist also die zentrale Handlungsform der Freizeitdidaktik und durch sie werden die charakteristischen Strukturen der Freizeitsituation erfasst.<sup>72</sup> Opaschowski (1990)<sup>73</sup> leitet folgende Strukturmerkmale ab: Gewährleistet werden müssen die Teilnahmebedingungen Erreichbarkeit, Offenheit und Aufforderungscharakter des Freizeitangebots. Daneben müssen für die Teilnehmenden folgende Punkte als Voraussetzung gelten: freie Zeiteinteilung, Freiwilligkeit

---

<sup>70</sup> Vgl. dazu ausführlich Freericks/Theile/Brinkmann, 2005.

<sup>71</sup> Vgl. Opaschowski, 1990.

<sup>72</sup> Vgl. Freericks/Hartmann/Stecker, 2010, S. 27–33.

<sup>73</sup> Vgl. Opaschowski, 1990, S. 177–197.

der Teilnahme und Zwanglosigkeit. Die Teilnehmenden müssen Wahl-, Entscheidungs- und Initiativmöglichkeiten haben. Eines der wichtigsten Kriterien freizeitpädagogischer Arbeit ist „Offenheit.“<sup>74</sup> Unterschieden werden kann zwischen nicht offenen Situationen (z. B. begrenzter/legitimierter Zugang zu den Angeboten), teiloffenen Situationen (z. B. Workshops) und offenen Situationen (z. B. Events wie Open-Air-Konzerte). Offene Freizeitsituationen beanspruchen eine hohe Sorgfalt an Planung und Ausgestaltung. Gerade die Kriterien der Offenheit, z. B. keine genau planbare Teilnehmerzahl, Freiwilligkeit der Teilnahme, unterschiedliche Erwartungen und Interessen, Teilnehmerfluktuation usw., erschweren die Planung dieser Situationen. Daneben bewegen sich die potenziell Teilnehmenden auf dem Freizeitmarkt und somit konkurrieren die Angebote untereinander.<sup>75</sup>

Das Lernen oder die Bildung in der Freizeit sind ein zentraler Untersuchungs- bzw. Forschungsansatz der Freizeitpädagogik. Seit den 1990er Jahren werden dazu neue Ansätze aus der Bildungstheorie mit Aspekten der Freizeit verknüpft. Nahrstedt u. a. konnten 1994 in einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt aufzeigen, dass „Bildung auch in der Freizeit über Freizeitinhalte in freizeitgemäßer Form stattfinden kann.“<sup>76</sup> Demnach kann bzw. muss Freizeitbildung neben den vier „klassischen“ Bildungssäulen (Schul-, Hochschul-, Berufs- und Weiterbildung) als fünfte Säule ins Bildungssystem aufgenommen werden. Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass Freizeitbildung grundlegend andere Strukturen benötigt als Bildung in formalen Bereichen. Nahrstedt und sein Team erarbeiteten damit eine konzeptionelle Basis für die Freizeitbildung. Als neue Chancen für die Verknüpfung von Bildung und Freizeit werden folgende Kriterien genannt: 1. Dynamisierung von Lernorten (als Lernorte werden nicht nur die „klassischen“ Bildungseinrichtungen wie Schule o. Ä. gesehen), 2. Flexibilisierung von Lernzeiten, 3. Versinnlichung von Lernformen (im Rahmen freizeitorientierter Bildung wird versucht, alle Sinne anzusprechen), 4. Veralltäglichung von Lerninhalten (Aufgreifen von Lerninhalten, die einen unmittelbaren Bezug zum Alltag haben), 5. Demokratisierung von Lernzielen (Lernziele werden in einem kommunikativen Prozess „aus-

---

<sup>74</sup> Vgl. dazu ausführlich Buddrus, 1985.

<sup>75</sup> Vgl. Freericks/Hartmann/Stecker, 2010, S. 33.

<sup>76</sup> Nahrstedt, 1994, S. 3.

gehandelt“), 6. Aufgreifen komplexer Motivstrukturen (Motive können hier sein: Urlaub, Unterhaltung, Konsum, Sport usw.).<sup>77</sup>

Insbesondere zu Punkt 1. „Dynamisierung von Lernorten“<sup>78</sup> liegen mittlerweile belastbare Forschungsergebnisse vor. Dazu förderte das Bundesministerium für Bildung und Forschung zwei größere Projekte. Im Jahr 2000 konnten Nahrstedt u. a. mit dem Projekt *Lernort Erlebniswelt. Neue Formen informeller Bildung in der Wissensgesellschaft* beginnen. Gegenstand sind Bildungskonzepte und Lernchancen in inszenierten Erlebniswelten (wie Zoos, Freizeitparks usw.) mit dem Ziel, eine Bewertung der Möglichkeiten dieser Lernorte aufzuzeigen.<sup>79</sup> Der Begriff ‚Lernort‘ wurde erst 1976 von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats geprägt. „Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert [...]“.<sup>80</sup> Dabei werden vier Lernorte unterschieden: Schule, Betriebe, Lehrwerkstätten und Studios. Unter dem Lernort Studio lassen sich die erlebnisorientierten Lernorte finden. Im Gegensatz zu den anderen drei Lernorten fördern diese vor allem das emotional-kreative Lernen im Freizeitbereich. Bildungspolitisch wurde 1976 damit dem Umstand Rechnung getragen, dass das Thema „Lebenslanges Lernen“ immer mehr an Bedeutung gewann und sich fördernde Organisationen und Einrichtungen immer mehr institutionalisierten.<sup>81</sup> „Die Einführung des Begriffs ‚Lernort(e)‘ in die bildungspolitische Diskussion bedeutet die Anerkennung, dass Lernen auch außerhalb genuiner Bildungseinrichtungen [...] stattfinden kann.“<sup>82</sup> Im Fazit halten Nahrstedt u. a. fest: „Freizeiterlebniswelten sind damit insgesamt als Orte der informellen Bildung bzw. als ‚informelle Lernorte‘ zu kennzeichnen.“<sup>83</sup>

Neben dieser umfassenden Studie wurde ab 2003 ein weiteres Projekt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Freericks u. a. gehen in dem Projekt *Nachhaltiges Lernen in Erlebniswelten? Modelle der Aktivierung und Qualifizierung*<sup>84</sup> den folgenden Kernfragen nach: „Wie kann das informelle Lernen in der Freizeit gefördert

---

<sup>77</sup> Vgl. Nahrstedt, 1994.

<sup>78</sup> Lernorte können so auch Zoos, Museen o.Ä. sein. In diesem Kontext wird oft von „Erlebniswelten“ oder „Freizeiterlebniswelten“ gesprochen.

<sup>79</sup> Vgl. Nahrstedt u. a., 2002.

<sup>80</sup> Bildungsrat 1974, zitiert nach Nahrstedt u. a., 2002, S. 1.

<sup>81</sup> Vgl. ebd.

<sup>82</sup> Ebd., S. 336.

<sup>83</sup> Ebd., S. 377.

<sup>84</sup> Vgl. Freericks/Theile/Brinkmann, 2005.

werden? Wie lässt sich das Lernen in Erlebniswelten aktivieren und qualifizieren?“<sup>85</sup>. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Erlebnisse das informelle Lernen stimulieren.

Freizeitbildung findet in nonformalen und informellen Bildungsbereichen statt. Seit dem Jahr 2000 werden Konzepte des emotional-informellen Lernens verstärkt in den Fokus genommen.

In Erweiterung des Lernverständnisses geht es nicht nur um eine kognitive Verarbeitung von Informationen, sondern um ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Es besteht sowohl die Möglichkeit zur Wissenserweiterung als auch zum Kompetenzerwerb und zu Einstellungsänderungen.<sup>86</sup>

Durch die Freizeitentwicklung haben sich neue Möglichkeiten und Räume für Lern- bzw. Bildungsprozesse ergeben. Die Entwicklung hin zu einer Wissensgesellschaft und damit die Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen<sup>87</sup> haben bewirkt, dass sich die politische und pädagogische Aufmerksamkeit auf den Freizeitbereich gerichtet hat. Individuelle Problemlösungskompetenzen nehmen einen immer wichtigeren Platz im Berufs- und Privatleben ein. Die formalen Bildungsinstitutionen scheinen heute nicht mehr in der Lage zu sein, die komplexe Lebenswelt abzubilden und entsprechende Fähigkeiten zu vermitteln. Die formale Bildung hat ihre Monopolstellung verloren – das Lernen wurde entgrenzt. Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens und die nicht mehr ausreichende formale Bildung lassen das Fazit zu, dass Bildung in der Freizeit in der heutigen Gesellschaft eine Notwendigkeit darstellt.

Freericks, Hartmann und Stecker (2010) gehen davon aus, dass die Grundlage für eine erziehungswissenschaftliche Interpretation von Freizeit und Bildung ein dualistisches Denken ist: „Das Verhältnis von Bildung und Freizeit ist nicht in eine Richtung aufzulösen.“<sup>88</sup> Die jeweils unterschiedlichen Zusammenführungen machen die Angebote der Freizeitbildung spannend und kreativ. Bildungselemente können in den Freizeitbereich eingebracht werden und es entstehen vielschichtige Erfahrungsräume für das Individuum. Genauso können in Bildungssituationen Freizeitelemente eingebracht werden, um Spaß und Ungezwungenheit zu fördern und somit den Wert der Bildungssituation zu erhöhen. Neben den schon genannten Anspruchskriterien der Freizeitbildung „Bil-

---

<sup>85</sup> Freericks u. a., 2005, S. 1.

<sup>86</sup> Freericks/Hartmann/Stecker, 2010, S. 39.

<sup>87</sup> Vgl. Rauschenbach/Düx/Sass, 2007 und Hof, 2009.

<sup>88</sup> Freericks/Hartmann/Stecker, 2010, S. 43.

„Lernen in der Freizeit“ und „Bildung/Lernen für die Freizeit“ nennen Freericks, Hartmann und Stecker das Kriterium „freizeitgemäße Bildung“, das sich auf den methodischen und didaktischen Anspruch der Angebotsform bezieht. Die schon genannten Aspekte, die eine Freizeitbildung ausmachen, müssen bei den integrierten Angeboten erhalten bleiben. Das Lernen mit Spaß und allen Sinnen in anregenden Räumen soll Erlebnisse schaffen und emotionales Lernen ermöglichen.

### **2.1.3 Freizeitpädagogik und Jugendreisen**

Um die Themenfelder „Freizeitpädagogik“ und „Jugendreisen“ zusammenzuführen, scheint es sinnvoll, im ersten Schritt die Themenfelder „Pädagogik“ und „Reisen“ im Allgemeinen miteinander zu verknüpfen. Nach Steinecke (1989) charakterisieren zwei Widersprüche das Verhältnis von Pädagogik und Reisen (bei Steinecke Pädagogik und Tourismus): Zum einen hat Bildung zwar eine lange Tradition im Zusammenhang mit Reisen,<sup>89</sup> die Wissenschaftslandschaft hat sich jedoch meist nur unter ökonomischen Gesichtspunkten mit dem Thema „Reisen/Tourismus“ auseinandergesetzt. Unter pädagogischen Gesichtspunkten wurde das Thema erst in den 60er Jahren betrachtet. Zum anderen führt Steinecke an, dass viele Reisende mit ihrem Urlaub eine Lernerwartung verknüpfen. So wollte im Jahr 1987 jeder fünfte deutsche Tourist im Urlaub seinen Horizont erweitern, etwas über die Kultur des Gastlands erfahren und sich weiterbilden. Auch das Urlaubsangebot spiegelt diesen Wunsch wider. Segel-, Sport-, Meditations- und Handwerkskurse prägen das Angebot für Urlauber. All diese Kurse und Angebote werden im weitesten Sinne von Reisepädagogen geleitet (Segellehrer, Golflehrer, Kursleiter usw.). Bildung scheint also im Tourismus allgegenwärtig. Unter Pädagogik stellt sich der Reisende jedoch noch immer das aus der eigenen Erfahrung gewachsene Bild des strukturierten und fremdbestimmten Schulalltags vor. Reisen bzw. Freizeit passt nicht zu diesem Bild. Mit dem Begriff des Reisens werden eher Selbstbestimmung und eigene Gestaltungsmöglichkeiten verknüpft: „Lernen im Urlaub – ja bitte, Pädagogik im Urlaub – nein danke!“<sup>90</sup>.

Der erste von Steineckes Widersprüchen ist heute auf einem guten Weg, aufgehoben zu werden. Gerade (wie schon beschrieben) die Freizeitwissenschaft hat sich dem

---

<sup>89</sup> Steinecke (1990) nennt hier als Beispiele die „Grand Tour“ der Adelligen im 18. Jahrhundert und die bürgerlichen Bildungsreisen im 19. Jahrhundert.

<sup>90</sup> Steinecke, 1990, S. 8.

Thema „Reisepädagogik“ bzw. dem Feld „Tourismus“ angenommen. Der zweite Widerspruch hält sich jedoch heute immer noch hartnäckig. Gerade im Themenfeld der Jugendreisen stellt dies ein Problem dar. Eltern möchten gerne, dass ihre Kinder auch in den Ferien an Bildung partizipieren. Daher müssten die Angebote der Jugendreiseszene so ausgeschrieben sein, dass Eltern den „pädagogischen Wert“ einer Jugendreise erkennen. Die Jugendlichen selbst möchten in ihrem Urlaub jedoch nichts mit „Pädagogik und Lernen“ zu tun haben, denn sie verknüpfen diese Begriffe noch oft mit ihrem Schulalltag.

Nach Steinecke müssen vier Kriterien weiterentwickelt werden, um die Widersprüche zwischen Pädagogik und Tourismus zu auflösen. Der Pädagogik muss es gelingen, Angebote zu entwickeln, die urlaubsgerecht (Urlaubsorientierung), ökonomisch tragfähig und konkurrenzfähig sind (Marktorientierung). Darüber hinaus müssen die Angebote attraktiv sein und sich von bestehenden abheben. Das letzte weiterzuentwickelnde Kriterium beschreibt die Sozial- und Umweltverträglichkeit der Angebote.<sup>91</sup>

Ottmar Braun<sup>92</sup> betrachtet das Feld „Lernen und Reisen“ aus psychologischer Sicht. „Die Tatsache ist bekannt: Reisen bildet.“<sup>93</sup> Als Beispiel führt er vor allem Studienreisen an, auf denen man viel über Kultur und Architektur eines Lands lernt. Demzufolge legt Braun den Studienreisen folgenden Lernbegriff zugrunde: „Lernen ist die Aufnahme von Informationen über die kulturellen und geographischen Aspekte eines Reiselandes.“<sup>94</sup> Daneben führt er an, dass auch auf anderen Reisen Lernprozesse stattfinden. So seien z. B. länderkundliche Animationen eine Möglichkeit, den Reisenden Informationen über das Gastland zu vermitteln. Diese haben demnach folgende Zwecke: „Die Aufmerksamkeit der Urlauber soll auf die Umgebung gerichtet werden, das Lernen auf Reisen soll optimiert werden. Der Reisende soll möglichst viel über sein Reiseland lernen, und er soll Verständnis für die Belange der Bereisten entwickeln.“<sup>95</sup> Nach Braun sind verschiedene Faktoren zu beachten, die das Lernen auf Reisen begünstigen: optimale Organisation, Didaktik, Zielgruppe, Gruppendynamik und Engagement des Reiseleiters. Neben diesen Faktoren sieht Braun den psychischen Zustand des Reisenden als weiteren wichtigen Faktor, um Lernen zu begünstigen. Eine Studie, die sich mit dieser Fragestellung beschäf-

---

<sup>91</sup> Vgl. Steinecke, 1990, S. 9.

<sup>92</sup> Vgl. Braun, 1990.

<sup>93</sup> Ebd., S. 119.

<sup>94</sup> Ebd.

<sup>95</sup> Ebd.

tigt, konnte Böhm 1962 vorlegen.<sup>96</sup> Er verdeutlichte erstmals, dass Lernvorgänge auf einer Reise von den Erfahrungen im Alltag abhängen. Böhm untersuchte, welche Motive junge Menschen haben, wenn sie in den Urlaub fahren. Dabei konnte er verschiedene Motive herausarbeiten:

- Befreiung vom Elternhaus.
- Zusammenspiel von Berufserfahrung und Reiseinteresse: Bei einer positiven Grundhaltung zum Berufsleben trägt die Reise zu einer Ergänzung der beruflichen Erfahrungen bei. Empfindet man seinen Beruf jedoch als negativ, stellt die Reise eine Auszeit vom Arbeitsalltag dar.
- Kontaktstreben: Verfügt ein Individuum im Alltag über soziale Kontakte, wird dieses Verhalten durch eine Reise gesichert (Verhaltenssicherheit) und die Personen sind frei für die Aufnahme neuer Informationen und Eindrücke. Liegt keine Verhaltenssicherheit vor, wird der Urlaub vorwiegend zum Kontaktaufbau (innerhalb der Gruppe) genutzt und die Aufnahmefähigkeit für andere Dinge ist begrenzt.

Günstige Bedingungen, um auf einer Reise zu lernen, sind demnach gegeben, wenn das Individuum mit seiner Situation im familiären Umfeld zufrieden ist, ein erfülltes Berufsleben hat und zu Hause ein festes Netz an sozialen Kontakten besteht.<sup>97</sup>

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Braun. Er beruft sich dabei auf Wicklunds<sup>98</sup> Theorie einer „statischen versus dynamischen Orientierung zur Umwelt“. Individuen, die sich in einem Zustand der dynamischen Orientierung befinden, leben in Einklang mit ihrem Umfeld, sind weder überfordert noch unterfordert und konzentrieren sich auf ihre Aufgaben und das Kennenlernen der Umwelt. Dagegen ist ein Individuum im Zustand der statischen Ordnung mit dem Aufbau seiner Identität beschäftigt. Es lebt nicht im Einklang mit seinem Umfeld, sondern ist damit beschäftigt, sich bestimmte Eigenschaften oder Äußerlichkeiten zuzulegen. Der Grund dafür liegt meist darin, dass eine Person durch ihre Umwelt über- oder unterfordert ist. Alle Kraft wird dann dafür aufgebracht, die Voraussetzungen zu schaffen, um wieder in einen harmonischen Zustand mit der Umwelt zu gelangen. Dieser Zustand zeigt sich häufig anhand von Frustration, Angst

---

<sup>96</sup> Vgl. Böhm, 1962.

<sup>97</sup> Vgl. ebd.

<sup>98</sup> Vgl. Wicklund, 1986.

oder Hilflosigkeit. Für das Lernen auf Reisen bedeutet dies, dass das Individuum mit einer dynamischen Orientierung zur Umwelt auf Reisen mehr lernen kann, da Lernen voraussetzt, dass die Aufmerksamkeit auf die Umgebung und nicht auf die eigene Person gerichtet ist.<sup>99</sup>

Nur wenige Arbeiten beschäftigen sich allgemein mit dem Thema „Lernen und Reisen“, die meisten beziehen sich auf Bildungs- oder Studienreisen, die den Lernaspekt direkt als Ziel der Reise gesetzt haben.<sup>100</sup>

## **2.2 Kinder- und Jugendreisen: Begriffsbestimmung**

Der Begriff ‚Kinder- und Jugendreisen‘ ist nicht fest definiert. Im Diskurs sind auch Begriffe wie z. B. ‚Jugendtourismus‘ oder sehr veraltet ‚Jugenderholungsmaßnahmen‘ zu finden. Anhand der unterschiedlichen Terminologie wird deutlich, dass aus unterschiedlichen Blickwinkeln und Interessen heraus Kinder- und Jugendreisen organisiert werden. Bei Ersterem wird aus touristischen Absichten gehandelt, bei Letzterem ist die Fürsorge die Antriebsabsicht. Bei Kinder- und Jugendreisen ist von rein kommerziellen, pädagogisch, konfessionell oder parteipolitisch motivierten bis zu aus öffentlichen Mitteln subventionierten Formaten alles zu finden. Ein pädagogischer Forschungsbereich, der Kinder- und Jugendreisen unabhängig von Veranstaltermotivationen unter Gesichtspunkten der Bildung auf Reisen untersucht, besteht bis heute nicht. Im aktuellen Sprachgebrauch sind vor allem die Begriffe ‚Jugendreisen‘ und ‚Jugendtourismus‘ zu finden. Beide Begriffe werden oft synonym verwendet, ohne darzulegen, was genau mit dem jeweiligen Begriff gemeint ist. Für diese Arbeit ist es nötig, die Begriffe ‚Jugend‘, ‚Kinder‘, ‚Reisen‘ und ‚Tourismus‘ zu präzisieren, um abschließend zu einer heuristischen Definition des Konzepts ‚Kinder- und Jugendreisen‘ zu gelangen.

### **2.2.1 Der Begriff ‚Jugend‘**

Eine allgemein anerkannte Altersgrenze für die Lebensphase ‚Jugend‘ zu finden, erscheint vergleichsweise schwierig. War um 1900 die Jugendphase im Lebenslauf noch

---

<sup>99</sup> Vgl. Braun, 1962

<sup>100</sup> Beispielhaft seien hier folgenden Arbeiten genannt: Rudolphi, Paul (2007): Studienreisen in der Erlebnisgesellschaft: eine Untersuchung zu den Implikationen der Erlebnisorientierung in der Touristik, Paderborn; Schäfer, Karl Heinz (1995): Reisen um zu lernen: zur Funktion von Studienreisen in der Erwachsenenbildung; dargestellt an Beispielen der Volkshochschule, Paderborn; Schmeer, Marie-Louise (1984): Handbuch Reisepädagogik. Didaktik und Methodik der Bildungsreise am Beispiel Italien, München.

nicht einmal benannt bzw. begann gerade, sich herauszukristallisieren, dehnt sich die Phase der Jugend im heutigen Lebenslauf immer mehr aus.<sup>101</sup> Der Beginn der Jugendphase wird oft gleichgesetzt mit dem Beginn der Geschlechtsreife. Da sich der Beginn der Geschlechtsreife in den letzten Jahren immer weiter nach vorne verlagert, gehören immer jüngere Menschen der Phase Jugend an.<sup>102</sup> In die andere Richtung dehnt sich die Phase Jugend aus, da sich der Eintritt in die Welt der Erwachsenen immer mehr nach hinten verschiebt.<sup>103</sup> Bei der Definition von Jugend besteht das Problem, „daß heute nicht eine Altersabgrenzung nach unten Schwierigkeiten bereitet, sondern weitaus mehr die genaue Festlegung einer oberen Grenze zwischen dem sogenannten Jugendtourismus und dem eigentlich Erwachsenentourismus.“<sup>104</sup> Eine Definition von Jugend ist jeher problematisch, da die zur Bestimmung der Jugend herangezogenen Determinanten immer verschieden sind und somit ist das Ergebnis auch immer ein anderes. „Versuche, die Jugend zu bestimmen, müssen einfach scheitern, weil sie als Klassifikationsmerkmal eine starre Altersbegrenzung wählten, die bereits zum Zeitpunkt ihrer Festlegung nur noch bedingt Gültigkeit besaß.“<sup>105</sup>

Zumeist wird das Ende der Phase der Jugend mit dem Erreichen der Mündigkeit im Alter von 18 Jahren gleichgesetzt. Ab dem 18. Lebensjahr gelten (in Deutschland) Jugendliche als voll rechtsfähig (mit Ausnahme des Jugendstrafrechts, das eine Strafmündigkeit bei der Altersgrenze von 21 Jahren ansetzen kann). Diese Betrachtung beschreibt zwar das Ende der Jugendphase nach oben, lässt jedoch offen, wann die Kindheit endet und die Phase der Jugend beginnt. Ein Anhaltspunkt könnte die Altersgrenze von 14 Jahren geben, denn ab diesem Alter sind junge Menschen begrenzt strafmündig.

Aus soziologischer und psychologischer Sicht unterliegt die Definition der Phase der Jugend anderen Kriterien. Als Beispiel sei hier das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Robert J. Havighurst genannt. Er geht davon aus, dass junge Menschen einen Katalog an Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen, um ins Erwachsenenalter überzugehen. So werden von ihm junge Menschen erst dann als erwachsen angesehen, wenn sie

---

<sup>101</sup> Ausführliche Beschreibung der historischen Entwicklung der Jugendphase bei Hurrelmann, 2004, S. 13–36.

<sup>102</sup> Vgl. Fend, 2005, S. 105

<sup>103</sup> Ebd., S. 8.

<sup>104</sup> Opaschowski, 1970, S. 14.

<sup>105</sup> Ebd., S. 13.

- emotional und sozial von den Eltern gelöst sind,
- einen eigenen Haushalt führen und einen Beruf ausüben,
- gefestigte Beziehungen zu Peers aufgebaut haben,
- ein realistisches Selbstbild und ein gefestigtes Wertesystem aufgebaut haben.<sup>106</sup>

Dieses Konzept wird heute vielseitig kritisiert. Die Grenzen anhand von (zum Teil) Statusgrenzen zu ziehen, fällt heute schwer. Es erscheint kaum mehr sinnvoll, einen jungen Menschen, der mit 16 Jahren eine Ausbildung beginnt, eine eigene Wohnung hat und in einer festen Partnerschaft lebt, als erwachsen zu bezeichnen, und eine Studentin, die mit 27 Jahren noch bei den Eltern lebt und kein eigenes Einkommen hat, als jugendlich einzustufen.

Eduard Spranger fasst die Phase der Jugend auch als Entwicklungsphase:

Das Jugendalter ist für uns nicht nur die Entwicklungsphase, die zwischen der Kindheit im physiologischen Sinne und dem Reif sein im physiologischen Sinne liegt, sondern es ist für uns das Lebensalter zwischen der typischen unentfalteten Geistesstruktur des Kindes und der festen Geistesstruktur des erwachsenen Mannes oder der Frau.<sup>107</sup>

Spranger nennt folgende Entwicklungsmerkmale:

1. die Entdeckung des Ich,
2. die allmähliche Entstehung eines Lebensplans,
3. das Hineinwachsen in die einzelnen Lebensgebiete.<sup>108</sup>

Nach Charlotte Bühler vollzieht jeder Mensch bis zum Erreichen des Erwachsenenalters fünf Entwicklungsphasen. Die erste Phase vollzieht sich im ersten Lebensjahr und beschreibt die Entwicklung eines Bewusstseins für Dinge und Bewegungen. Zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr setzt sich das Kind zum ersten Mal mit Wert- und Sinnfragen auseinander. Vom fünften bis hin zum achten Lebensjahr formt das Kind zwischenmenschliche Beziehungen und beginnt bewusst damit, sich Dinge lernend anzueignen. Die vierte Phase vollzieht sich zwischen dem neunten und dreizehnten Lebensjahr. Hier erfährt das Kind zum ersten Mal seine autonome Subjektivität. Die letzte Phase

---

<sup>106</sup> Vgl. Havighurst, 1972.

<sup>107</sup> Spranger, 1966, S. 31.

<sup>108</sup> Ebd., S. 46.

zieht sich bis zum neunzehnten Lebensjahr. In dieser Zeit kann der Mensch seine Entwicklung zum autonom handelnden und reflektierten Subjekt abschließen.<sup>109</sup>

Auch biologische Determinanten machen eine Definition kaum möglich. Soll der Beginn der Jugendphase mit der einsetzenden Entwicklung der Geschlechtsorgane gleichgesetzt werden, sieht man sich der Problematik gegenübergestellt, dass für Mädchen die Jugendphase früher beginnt als für Jungen.

Die Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2010 verzichtet auf eine Definition von Jugend. In ihrer Untersuchung wurden junge Menschen im Alter von 12 bis 15 Jahren befragt. Die Autoren beschreiben die heutige Lebensphase Jugend als einen „Abschnitt der strukturellen Unsicherheit und Zukunftsungewissheit.“<sup>110</sup> Junge Menschen treten aufgrund der sich immer mehr nach vorne verlagernden Pubertät immer früher in diese Phase ein, verlassen sie jedoch auch immer später. Der Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen ist geprägt durch ökonomische Unabhängigkeit, die durch einen festen Arbeitsplatz gegeben ist, und die Gründung einer eigenen Familie. Die Übergänge sind heute teils nicht mehr deutlich zu erkennen und die Grenzen zwischen jugendlich und erwachsen verwischen immer mehr. Die Lebensphase Jugend ist gekennzeichnet durch viele Gelegenheiten zur persönlichen Entwicklung und Individualisierung.<sup>111</sup>

Für die meisten Jugendlichen sind die Freiräume bei Konsum und Medien, Freizeit- und Sozialkontakten, Lebensstil und individuellem Gestalten des Alltags so groß wie wahrscheinlich noch nie zuvor. Aber es sind diese z. T. Freiheiten, deren Nutzung dafür sorgt, dass man von der Gesellschaft als vollwertiges „Mitglied“ wahrgenommen wird.<sup>112</sup>

Das Problem, den Begriff ‚Jugend‘ angemessen zu definieren, fasst Sander zusammen:

Jugend im 20. Jahrhundert ist nicht nur ein empirischer Tatbestand, der objektivistisch untersucht und abgebildet werden kann. Vielmehr kommt es in den Anfängen des 20. Jahrhunderts nach der Etablierung von Pädagogik, Psychologie, Soziologie und auch des Rechts als moderne wissenschaftliche Disziplin zu verschiedenen Etikettierungen von Jugend. Die „Jugend“ wird zu einer wissenschaftlichen Kategorie und damit auch zu einer wissenschaftlichen Konstruktion. Diese wissenschaftlich-disziplinären Wirklichkeitskonstruktionen über „Jugend“ basieren auf unterschiedlichen Logiken der Disziplinen; in ihnen verstecken sich normative Setzungen über Jugend, sie werden geführt von Theorieströmungen, etwa „Großtheorien“ wie der Psychoanalyse (Freud), den entwicklungspsychologischen Stufentheorien (Piaget, Erikson u. a.), des strukturalen Funktionalismus als Gesellschaftstheorie (Parsons), aber auch von reformpädagogischen Annahmen, Anthropologien, kulturtheoretischen Perspektiven, Delinquenz- und Devianztheorien. [...] „Jugend“ wird als „Problem“, als zu „erziehende Größe“, als „Moratorium“, als „Ergebnis der

---

<sup>109</sup> Vgl. Bühler, 1931.

<sup>110</sup> SHELL Deutschland Holding, 2010, S. 38.

<sup>111</sup> Vgl. ebd.

<sup>112</sup> Ebd.

Verhältnisse“, als „Entwicklungsaufgabe“ [...] oder als „labile Phase der Identitätsbildung“ stilisiert.<sup>113</sup>

Wird ein Blick auf die Praxis im Jugendreisen geworfen, ist festzuhalten, dass sich in den letzten 30 Jahren der Begriff ‚Jugendreisen‘ als das Reiseformat junger Menschen bis 18 Jahre etabliert hat. Rechtlich gesehen scheint die 18-Jahre-Grenze sinnvoll zu sein, endet doch hier für einen Veranstalter die Aufgabe, gesetzliche Rahmenbedingungen wie Aufsichtspflicht oder das Jugendschutzgesetz auf einer Reise einzuhalten. Weil sich die Jugendphase „in den letzten 50 Jahren stark an Umfang ausgedehnt hat und zu einer der wichtigsten Phasen im menschlichen Lebenslauf geworden ist“,<sup>114</sup> kann heute eine Jugendreiseszene nicht mehr nur junge Menschen bis 18 Jahre im Blick haben. Jedoch sind in den Dach- und Fachverbänden des Jugendreisens heute vor allem diejenigen Jugendreiseveranstalter zu finden, die betreutes Jugendreisen veranstalten und vor allem Jugendliche bis 18 Jahre als Gäste haben. Anders stellte sich die Thematik noch 1970 dar. Opaschowski bemerkte hierzu: „Die Teilnehmer an den Jugendauslandsreisen sind in der überwiegenden Mehrheit im Alter zwischen 18 und 28 Jahren. Das große Paradox: Mit 18 Jahren endet bereits der gesetzliche Jugendschutz.“<sup>115</sup>

Der Blick auf juristische, psychologische und biologische Verständnisse von Jugend zeigt, dass sich als allgemeines (sehr triviales) Kriterium nur festhalten lässt, dass Jugend durch das Ende der Kindheit und den Beginn des Erwachsenseins definiert ist. Für diese Arbeit ist eine äußerst präzise Altersbestimmung der Jugendphase gar nicht notwendig, vor allem da verschiedene historische Epochen betrachtet werden und die Deutung des Begriffs ‚Jugend‘ über diese Epochen variierte. Als Orientierung soll hier pragmatisch nach oben die Eingrenzung von Giesecke u. a. herangezogen werden:

Unter „Jugend“ verstehen wir hier ganz formal junge Leute im Alter von 15–25 Jahren, ohne daß wir von vornherein dieser Altersstufe eine bestimmte pädagogische Sinngebung erteilen außer der, daß es sich um ein Alter handelt, für das Lernvorgänge der verschiedensten Art als die subjektive Seite von Emanzipationsvorgängen eine besondere Bedeutung haben.<sup>116</sup>

Nach oben ist die Altersspanne somit bis 25 definiert. Da diese Arbeit jedoch auch Kinderreisen einbeziehen möchte, muss die Altersspanne früher als mit 15 Jahren beginnen.

---

<sup>113</sup> Sander, 2002, S. 1.

<sup>114</sup> Hurrelmann, 2004, S. 7.

<sup>115</sup> Opaschowski, 1970, S. 14.

<sup>116</sup> Giesecke/Keil/Perle, 2002, S. 19.

Um einen Anhaltspunkt zu geben, hilft hier der Blick in die Praxis. Die Anbieter von Kinderreisen legen das Eintrittsalter für Kinderreisen heute zwischen sechs bis neun Jahren fest. Jüngere Kinder verreisen kaum allein ohne Eltern und so kann die Altersspanne sechs bis 25 Jahre hier als Orientierung gelten. Versuche zu definieren, wann die Phase der Kindheit endet und die Phase der Jugend beginnt, können außer Acht gelassen werden, da sich der Betrachtungszeitraum über beide Phasen erstreckt und es unerheblich ist, in welchem Alter ein Phasenübergang stattfindet.

### 2.2.2 Tourismus versus Reisen

Sollen die Begriffe ‚Reise‘ und ‚Tourismus‘ definiert werden, fällt beim Blick in die Literatur als Erstes auf, dass eine Vielzahl von Tourismusdefinitionen zu finden ist, der Begriff ‚Reise‘ aber so gut wie nicht definiert ist.

Das Wort Tourismus stammt von dem französischen *tourisme* ab. *Tourisme* bedeutet auf Deutsch ‚Fremdenverkehr‘. Das Wort Tourismus wird in Deutschland seit den 80er Jahren gebraucht. Vorher sprach man eher von Fremdenverkehr. Fremdenverkehr kann somit synonym zu Tourismus verwendet werden. „Es besteht eine weitestgehende inhaltliche Übereinstimmung der Begriffe Tourismus, Touristik, Fremdenverkehr und Reiseverkehr.“<sup>117</sup> Grundlegend ist die 1993 von der WTO (*World Tourism Organisation*) verfasste Definition: „Tourismus umfaßt die Aktivitäten von Personen, die an Orte außerhalb ihrer gewohnten Umgebung reisen und sich dort zu Freizeit-, Geschäfts- oder bestimmten anderen Zwecken nicht länger als ein Jahr ohne Unterbrechung aufhalten.“<sup>118</sup>

Von dieser Definition ausgehend leitet Freyer drei konstitutive Elemente des Tourismus ab:

- (1) der **Ortswechsel** von Personen, der über den normalen Aufenthaltsort hinausgeht und an einen fremden Ort führt; dieser Ortswechsel erfolgt mit verschiedenen Transportmitteln.
- (2) der vorübergehende **Aufenthalt** an einem fremden Ort, der in der Regel in Hotels oder in der sogenannten Parahotellerie, zum Teil in Privatunterkünften bei Freunden und Bekannten erfolgt. Dieser Aufenthalt ist vorübergehend, der Reisende hat die Absicht, nach Stunden, Tagen, Wochen oder Monaten zurückzukehren.
- (3) die **Motive** des Ortswechsels, also die Frage, warum gereist wird.<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> Freyer, 2006, S. 8.

<sup>118</sup> World Tourism Organisation, 1993.

<sup>119</sup> Freyer, 2006, S. 2 (Hervorhebung im Original).

Uneinigkeit bei der Begriffsdefinition besteht z. B. darin, ob Geschäftsreisen überhaupt als Bereich des Tourismus aufgefasst werden sollen. Ein weiterer Streitpunkt ist die Reisedauer, z. B. bei der Frage, ob Tagesausflüge auch dem Tourismus zugeordnet werden können. Je nach Definition kann der Tourismusbegriff sehr eng oder sehr weit gefasst werden. Eine sehr weite Definition von Tourismus umfasst sämtliche Aspekte, die mit dem Verlassen des Wohnorts und dem zeitlich begrenzten Aufenthalt an einem anderen Ort verbunden sind. Eine eng gefasste Definition dagegen grenzt Tourismus vor allem aufgrund der Reisedauer, des Orts oder der Motivation ein.

Der Begriff ‚Reise‘ ist in der Literatur kaum definiert. Meistens wird er als Vorgang der Ortsveränderung beschrieben. Unter dem Begriff ‚Reise‘ wird „die zeitliche begrenzte Entfernung vom Wohnort zu geschäftlichen oder privaten Zwecken [verstanden]. Beim Reisenden besteht außerdem die Absicht, wieder an den Heimatort zurückzukehren.“<sup>120</sup> Die von Freyer beschriebenen Elemente des Tourismus (Ortswechsel, Aufenthalt und Motive) sind also auch in der Definition von ‚Reise‘ enthalten. In weiteren Definitionen ist der Begriff ‚Reise‘ genauso unterschiedlich beschrieben wie der Begriff ‚Tourismus‘. So kann eine Reise sowohl beruflich bedingt sein (Geschäftsreise) als auch im Freizeitbereich stattfinden (Urlaubsreise). Daraus ergibt sich die Unterscheidung in Geschäftsreiseverkehr und Freizeitreiseverkehr. Auch von Ärzten verordnete Kuren fallen unter den Begriff ‚Reise‘. Die Europäische Union definiert ‚Reisende‘ als „jede Person auf einer Reise zwischen zwei oder mehr Ländern oder zwischen zwei oder mehr Orten im Inland.“<sup>121</sup> Den Begriff ‚Reise‘ vom Begriff ‚Tourismus‘ abzugrenzen, ist kaum möglich, da sich die unterschiedlichen Definitionen der Begriffe überschneiden oder zu sehr ähneln. Der einzige festzustellende Unterschied besteht darin, dass das Wort reisen eine Aktivität ausdrückt und als Verb benutzt werden kann („ich reise“), wogegen es zum Wort Tourismus kein Verb gibt.

Unter den diversen Definitionsversuchen,<sup>122</sup> ob sie den Begriff Tourismus eng oder weit fassen, sind mehr oder weniger zweckmäßige. Jede Arbeit, die sich mit Tourismus befasst, muss die für sie zweckmäßige Definition ermitteln. Nach Freyer wirken auf den Kernbereich des Tourismus verschiedene Teilsysteme ein, die jeweils ganz verschiedene

---

<sup>120</sup> Braun, 1993, S. 199.

<sup>121</sup> Europäische Kommission, 1998, DG XXIII, Eurostat.

<sup>122</sup> Vgl. Freyer, 2006, S. 1 und sehr ausführlich Baumann, 1964, S. 1–8.

Blickwinkel auf den Tourismus einnehmen. Daher wird Tourismus von ganz unterschiedlichen Fachdisziplinen behandelt, z. B. Umwelt-, Politik-, Gesellschafts-, oder Ökonomiedisziplin.<sup>123</sup> Für jedes System und für jeden Blickwinkel ist daher eine anders ausgelegte Definition zweckmäßig.

### 2.2.3 Jugendtourismus versus Jugendreisen

Um die Frage zu beantworten, was unter Jugendtourismus und Jugendreisen zu verstehen ist, sind zwei Schritte nötig. Zum einen muss Jugendtourismus von Jugendreisen abgegrenzt und zum anderen die Begriffe definiert werden. Wie im vorhergehenden Abschnitt dargestellt ist der Versuch, die beiden Begriffe über ‚Reisen‘ und ‚Tourismus‘ voneinander abzugrenzen, nicht erfolgsversprechend. Das hat zur Konsequenz, dass hier in einem ersten Schritt die beiden Begriffe als Synonyme unter dem Begriff ‚Jugendtourismus‘ zusammengefasst werden. Die Wahl, den Begriff ‚Jugendtourismus‘ im ersten Schritt zu verwenden, ist dem Umstand geschuldet, dass in der Literatur dieser Begriff häufiger Verwendung findet. Grundsätzlich soll aber der Begriff ‚Jugendreisen‘ dieser Arbeit zugrunde liegen. Im zweiten Schritt erfolgt dann die Trennung und Abgrenzung der beiden Begriffe voneinander. Diese Abgrenzung ist nur durch die historische Entwicklung der beiden Begriffe möglich.

Das 1967 erstmals veröffentlichte Buch von Hermann Giesecke, Annelie Keil und Udo Perle *Pädagogik des Jugendreisens* gilt noch heute als das Hauptwerk zum pädagogischen Kinder- und Jugendreisen, obwohl die Autoren damals bescheiden festhielten: „Dieses Buch will und kann nicht mehr sein als ein erster umfangreicher Diskussionsbeitrag zu einem pädagogischen Feld, das bisher von der Erziehungswissenschaft recht wenig beachtet wurde.“<sup>124</sup> Leider blieb es bis heute weitgehend bei diesem „ersten umfangreichen Diskussionsbeitrag“ und so bleibt nichts anderes übrig, als es auch hier in einem ersten Schritt als Grundlage einer Beschreibung von Jugendtourismus heranzuziehen. Obwohl der Titel ihrer Arbeit *Pädagogik des Jugendreisens* lautet, verwenden die Autoren in ihrem Beitrag meist den Begriff ‚Jugendtourismus‘, ohne dieses Changieren zu erläutern. Unter Jugendtourismus verstehen Giesecke, Keil und Perle „eine Sammelbezeichnung für alle organisierten Formen des Urlaubsreisens, ob die nun ‚rein kom-

---

<sup>123</sup> Vgl. Freyer, 2006; ausführlich auch Steinbach, 2003.

<sup>124</sup> Giesecke/Keil/Perle, 2002, S. 11.

merziell' sind oder mit pädagogischen Motiven aus öffentlichen Mitteln subventioniert werden.<sup>125</sup> Unter dem Stichwort Jugendtourismus lässt sich also eine Vielzahl von Reiseformaten vereinen, seien es organisierte Gruppen- oder Einzelreisen kommerzieller Veranstalter oder Jugenderholungsmaßnahmen der Jugendpflege oder die Ferienfahrt der Kirchengemeinde. Das entscheidende Moment dieser Definition ist die Festlegung auf „organisierte Formen der Reisen“. Damit werden Einzelpersonen auf nicht organisierten Reisen und nicht organisierte Gruppenreisen (die Autoren sprechen hier von der „Gruppe der Gammler“<sup>126</sup>) aus der Betrachtung ausgeschlossen. Das Gesicht des modernen Tourismus sei bestimmt durch eine Vielzahl unterschiedlicher Dienstleistungen, die auf einer organisierten Reise abgerufen werden.<sup>127</sup>

Die Definition des *BundesForums Kinder- und Jugendreisen* lautet: „alle Aspekte des Reisens junger Menschen ohne Begleitung durch Erziehungsberechtigte.“<sup>128</sup> Dabei bezieht es die Altersspanne der sechs- bis 27-Jährigen ein. Bei dieser Definition bleibt offen, ob auch Klassen- bzw. Schulfahrten unter den Begriff Kinder- und Jugendreisen fallen. Es scheint jedoch sinnvoll, außerschulische Jugendreisen und Schulfahrten stets getrennt zu betrachten. Denn, da „Klassenfahrten Veranstaltungen eines gesetzlich geregelten Bildungsbereiches sind, unterliegen sie anderen Förderungsmodalitäten als Kinder- und Jugendreisen im klassischen Sinne.“<sup>129</sup>

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt der Lexikonartikel von Kiefl und Bachleitner zum Begriff ‚Jugendtourismus‘, wobei die Definition in zwei Varianten geteilt ist:

- a) „Sammelbegriff für alle Aspekte des Reisens Minderjähriger ohne Begleitung durch Erziehungsberechtigte [...]“ und
- b) „das durch die Jugendförderung der öffentlichen Hand und/oder durch die Gewährung besonderer Jugendtarife begünstigte Reisen junger Menschen (in der Regel bis zur Vollendung des 26. Lebensjahrs).“<sup>130</sup>

---

<sup>125</sup> Ebd., S. 17.

<sup>126</sup> Ebd.

<sup>127</sup> Vgl. ebd., S. 17–19.

<sup>128</sup> Kosmale, 2000, S. 5–6.

<sup>129</sup> Antz/Schreiber, 2003, S. 61.

<sup>130</sup> Kiefl/Bachleitner, 2005, S. 85.

Für die zweite Definition führen sie weiter aus: „Nicht dem Jugendtourismus zugehörig sind dagegen Reisen junger Menschen im Rahmen einer Einrichtung mit eigenem Erziehungs- und Bildungsauftrag wie z. B. Klassenfahrten.“<sup>131</sup> Ansonsten sei der Jugendtourismus nicht auf bestimmte Organisationsformen, Inhalte, Veranstalter oder Ziele beschränkt.

Porwol definiert Jugendtourismus als „Reisen für Jugendliche im Alter von 12–18 Jahren, die mit Betreuung, also in Begleitung von geschulten Betreuern, erfolgen.“<sup>132</sup> Die Altersangabe zwölf bis 18 Jahre ist eng gefasst und deckt sich kaum mit anderen Definitionen, die Jugendtourismus über das Kriterium Alter zu beschreiben versuchen.<sup>133</sup>

Perle bezieht in seiner Studie zum Jugendtourismus „junge Leute im Alter von 17 bis 25 Jahren“ ein.<sup>134</sup>

Antz und Schreiber unterfüttern ihre Definition nicht mit Altersangaben, sondern führen als Kriterium die Motive und Aktivitäten junger Urlauber an:

Der Jugendtourismus ist diejenige Tourismusart, die von jugendlichen Touristen ausgeübt wird. Bei ihr dominieren neben den Aspekten der Erholung vor allem kulturelle, geistige und sportliche Aktivitäten. Die Kinder- und Jugendreisen befriedigen die ganz spezifischen Bedürfnisse dieser Zielgruppe: den Drang nach viel Bewegung, Abenteuer, Unternehmungslust, hoher Kommunikation mit Gleichaltrigen sowie Ungezwungenheit.<sup>135</sup>

Bei dieser Definition bleibt fraglich, ob sie wirklich den Erwachsenentourismus vom Jugendtourismus abzugrenzen vermag, denn auch Erwachsene suchen in ihrem Urlaub Erholung und „kulturelle, geistige und sportliche Aktivitäten.“<sup>136</sup>

In ihrem Artikel „Grundsatzüberlegungen. Zur Pädagogik des gemeinnützigen Jugendtourismus“ geben die Autoren Gayler u. a. das Vorhandensein eines Jugendreiseleiters als das entscheidende Kriterium für die Abgrenzung zwischen „normalem“ Tourismus und Jugendtourismus an. Ihre Alterseingrenzung liegt bei jungen Leuten zwischen 14 und 29 Jahren. Weitere Eigenarten des Jugendtourismus bestehen darin, dass

---

<sup>131</sup> Ebd.

<sup>132</sup> Porwol, 2001, S. 12

<sup>133</sup> Siehe Definition Bundesforum (Kosmale, 2000) und Giesecke/Keil/Perle, 2002.

<sup>134</sup> Perle, 1965, S. 124.

<sup>135</sup> Antz/Schreiber, 2003, S. 61 (die Autoren beziehen sich auf: Großmann, Margita/Scharf, Sigrid (1989): Der Tourismus als gesellschaftliche Erscheinung, Dresden.)

<sup>136</sup> Ebd.

- die Reisen organisatorisch vorbereitet werden,
- junge Menschen die Möglichkeit erhalten, in größeren Gruppen mit Gleichaltrigen zusammen zu sein,
- ein Jugendreiseleiter als Animateur die Gruppe betreut, d. h. nicht nur für den organisatorischen Ablauf sorgt, sondern auch Anregungen zur Urlaubsgestaltung gibt.<sup>137</sup>

Brigitte Gayler versucht in ihrem Artikel „Jugendtourismus. Der inhaltliche Wandel eines Begriffs“, eine Begriffsdefinition für Jugendtourismus herauszuarbeiten. Ihre Ausgangsfrage lautet, wie der Begriff Jugendtourismus vom allgemeinen Tourismus abzugrenzen sei. Dieses Unterfangen versucht sie, anhand von fünf Aussagen zu erschließen.

1. Jugendtourismus unterscheide sich vom allgemeinen Tourismus durch das Wort Jugend. Es stellt sich dann die Frage, was unter Jugend zu verstehen sei. Hier stellt sich ein ähnliches Problem, wie es weiter oben aufgeführt ist: Welche Definition liegt dem Begriff ‚Jugend‘ zugrunde? Auch Gayler kommt zu dem Schluss, dass Jugend, je nachdem unter welchem Blickwinkel betrachtet (juristisch, entwicklungspsychologisch usw.), diverse Altersspannen abdeckt. Der Begriff ‚Jugend‘ wird „willkürlich einer Gruppe zugesprochen, die sich in einer nicht genau definierten Alterspanne befindet.“<sup>138</sup> Jugend sei somit kein geeignetes Kriterium, um den Jugendtourismus vom allgemeinen Tourismus abzugrenzen, da sie nicht allgemein definiert werden kann.
2. 1975 war ca. ein Drittel der Kunden im allgemeinen Tourismus unter 30 Jahre alt. Diese jungen Menschen können nicht alle dem Jugendtourismus zugeordnet werden. Ein junges Ehepaar zwischen 20 und 30 Jahren, das mit seinen beiden Kindern verreist, nimmt nicht an einer Jugendreise teil. Ein junges Ehepaar im selben Alter, das bei einem Jugendreiseveranstalter bucht, kann jedoch mitreisen. Jugendtourismus kann somit auch nicht über den Familienstand abgegrenzt werden.
3. Studienreisen, die speziell für Jugendliche veranstaltet werden, müssen sich inhaltlich nicht von allgemeinen Studienreisen unterscheiden. Eine Definition von Jugendtourismus über den Inhalt der Reise vorzunehmen, wurde z. B. von Gies-

---

<sup>137</sup> Studienkreis für Tourismus, 1976, S. 4.

<sup>138</sup> Gayler, 1975, S. 83.

ecke versucht, aber auch er nahm wie schon beschrieben seinen Abgrenzungsversuch über die inhaltliche Ausrichtung wieder zurück. Der Versuch, Jugendtourismus als Massenphänomen ohne Inhalt zu definieren und demgegenüber Jugendreisen als Reisen mit pädagogischen Zielen darzustellen, scheiterte auch hier an einer unklaren Vorstellung davon, was pädagogische Ziele sind. Über die inhaltliche Ausrichtung der Reise lässt sich Jugendtourismus also nicht definieren.

4. Der Versuch, Jugendreisen über Lernziele abzugrenzen, scheitert ebenfalls. Lernziele, die von pädagogischer Seite angestrebt werden, sind z. B. Emanzipation, fremde Kulturen kennenlernen und internationale Begegnungen. Diese Lernziele können auf jeder durchgeführten Reise – gleichgültig ob mit einem Jugendreiseveranstalter, einer allgemeinen Reiseorganisation oder einer Jugendaustauschorganisation – erreicht werden. Eine Definition des Jugendtourismus anhand gesteckter Lernziele oder tatsächlicher Lernerfolge ist somit auch schwerlich möglich.
5. Wenn unter Jugendtourismus „die zusammenhängende Freizeit von mehreren Tagen, die junge Leute heute außerhalb ihres Wohnortes verbringen“<sup>139</sup>, verstanden wird, liegt der Fokus zum einen auf der Entfernung des Wohnorts und auf der Dauer mehrerer Tage, zum anderen auf dem Begriff ‚Freizeit‘. Die Entfernung vom Wohnort und die Angabe einer Dauer können keine Kriterien zur Abgrenzung darstellen, da sie zu allgemein sind. Auf pädagogisch gestaltete Reisen wird diese freie Zeit durch obligatorisches Programm eingeschränkt. Zum Jugendtourismus werden zum Teil auch Work-Camps, Sprachreisen oder Seminare in Jugendbildungsstätten gezählt. Allerdings entschließen sich junge Menschen auch im allgemeinen Tourismus vor Reisebeginn, einen Teil der freien Zeit durch z. B. Sportkurse wie Surfen oder Klettern zu verplanen. Hier scheint wiederum fraglich zu sein, nach welchen Wertmaßstäben die Programme gemessen werden sollen. Ist ein Sportkurs weniger wertvoll als ein Begegnungsprogramm in einer Bildungsstätte? Womit die frei verfügbare Zeit der jungen Menschen auf einer Reise gefüllt wird, kann also auch nicht als Kriterium herangezogen werden, um Jugendtourismus zu spe-

---

<sup>139</sup> Ebd.

zifizieren, denn auch auf Reisen im allgemeinen Tourismus gibt es obligatorische Programme.<sup>140</sup>

Gaylers Resümee bleibt die Feststellung, dass Jugendtourismus weder durch Altersangaben oder Organisationsform, Lernziele und Lernerfolge noch durch Inhalte der Reise vom allgemeinen Tourismus abgegrenzt werden kann.

Die Definition von Jugendtourismus heißt für uns also: Jugendtourismus ist der Oberbegriff aller Reisen junger Leute, die unter sich bleiben. Internationale Jugendprogramme und Reisen von Jugendverbänden stellen also nur eine Spezialgruppe innerhalb des Oberbegriffs Jugendtourismus dar. Sie bilden keinen Gegensatz zum Jugendtourismus. Der Jugendtourismus wiederum bildet nur insofern einen Gegensatz zum allgemeinen Tourismus, als an ihm nur Personen teilnehmen, die einer gewissen – wenn auch nicht exakt definierten – Altersgruppe angehören.<sup>141</sup>

Bei dem Versuch einer Definition bleibt die Frage offen, unter welchen Begriff nun Jugendreisen fallen, bei der eine Gruppe Jugendlicher nicht mit einer organisierten Jugendreise den Urlaub verbringt, sondern als Gruppe allein reist und sich mit dem Zug, dem Fahrrad oder dem eigenen Auto fortbewegt. Gehört diese Gruppe nun zum allgemeinen Tourismus oder zum Jugendtourismus?

Gayler (1975) plädiert dafür, den Begriff Jugendtourismus ganz zu streichen und durch „Reisen von jungen Leuten“ oder „Reisen für junge Leute“ zu ersetzen.

Die von Opaschowski 1969 formulierte Definition soll für in Ausbildung stehende Teenager und Studenten gelten:

Jugendtourismus umfaßt alle die Aktionen und Beziehungen, die sich aus den Ferien- und Urlaubsreisen im Kreise ausschließlich jugendlicher Leute, die nicht mehr dem Kindesalter angehören und noch nicht ganz die Erwachsenenrolle übernommen haben, ergeben, die aber dennoch ganz im Stile von Erwachsenen auf die Befriedigung individueller Lebens-, Luxus- und Kulturanprüche gerichtet sind.<sup>142</sup>

Berufstätige junge Menschen werden immer mehr in den allgemeinen Tourismus integriert.<sup>143</sup>

Der Begriff ‚Jugendtourismus‘ taucht zum ersten Mal 1953 in der Publikation Graßls auf, der ihn von dem Begriff des Jugendreisens abgrenzt. Graßl sieht in Jugendreisen die Tradition des Jugendwanderns fortgesetzt, wogegen im Jugendtourismus eher die Kom-

---

<sup>140</sup> Vgl. Gayler, 1975, S. 83–85.

<sup>141</sup> Ebd., S. 85.

<sup>142</sup> Opaschowski, 1969, S. 87.

<sup>143</sup> Vgl. Gayler, 1975, S. 88–89.

merzialisierung des modernen Massentourismus Ausdruck findet.<sup>144</sup> „Eine Reisegesellschaft kann die Gruppe nicht ersetzen. Das Gemeinschaftserlebnis, die Gruppe auf Fahrt, das Bildungserlebnis [...] dürfe der Jugend durch den ‚Tourismus‘ nicht genommen werden.“<sup>145</sup>

Auch Giesecke plädierte 1964 noch für eine Trennung der Begriffe ‚Jugendtourismus‘ und ‚Jugendreisen‘:

Zunächst ist es wohl zweckmäßig, eine grundsätzliche Trennung zwischen Jugendtourismus und pädagogisch geplantem Jugendreisen vorzunehmen. Daß das Reisen ein wichtiger und unerläßlicher Beitrag zum jugendlichen Bildungsgang sei, sofern es nur richtig vom Pädagogen geplant und gestaltet werde, dies ist eine unbestrittene Ansicht der meisten Pädagogen der Neuzeit [...]. Jugendtourismus und pädagogisch geplantes Jugendreisen verhalten sich demnach zueinander wie Schule und Leben. Konstitutiv für den Jugendtourismus ist eben gerade, daß hier die Schranken der „Pädagogischen Provinz“ vollständig gefallen sind. Im Jugendtourismus partizipiert der Jugendliche so uneingeschränkt an der Liberalität der Erwachsenenwelt wie nirgends sonst.<sup>146</sup>

Jedoch hebt er die Trennung der beiden Begriffe nur drei Jahre später in der ersten Ausgabe des Buchs *Pädagogik des Jugendreisens* auf:

Tourismus ist für uns eine Sammelbezeichnung für alle organisierten Formen des Urlaubsreisens, ob sie nun „rein kommerziell“ sind oder mit pädagogischen Motiven aus öffentlichen Mitteln subventioniert werden. Eine von uns selbst in früheren Veröffentlichungen vorgeschlagene prinzipielle Trennung zwischen diesen Veranstaltungsformen scheint uns nicht länger zweckmäßig.<sup>147</sup>

Eine Begründung, warum diese Trennung nicht mehr länger zweckmäßig ist, bleibt leider aus. Es wird lediglich weiter ausgeführt: „Die zwischen beiden Formen bestehenden Unterschiede zeigen nur, daß der moderne Tourismus [...] keineswegs ein konformistisches Gesicht hat, sondern eine Fülle von Reiseformaten widerspruchslos in sich vereinen kann.“<sup>148</sup>

Um 1950 war das Wort Jugendtourismus negativ belegt. Man fasste darunter die negativen Erscheinungen im immer größer werdenden Tourismusmarkt zusammen. Als Ausgangspunkt für diese negative Bewertung wird heute vor allem die Catania-Studie gesehen, die von Alkoholexzessen und sexuellen Ausschreitungen in Ferienlagern berichtet.<sup>149</sup> Daraufhin versuchte man, durch eine unterschiedliche Definition der Begriffe Ju-

---

<sup>144</sup> Vgl. Gayler, 1993, S. 278.

<sup>145</sup> Graßl, 1953, S. 18.

<sup>146</sup> Giesecke, 1964, S. 109–110.

<sup>147</sup> Giesecke/Keil/Perle, 2002, S. 17.

<sup>148</sup> Ebd.

<sup>149</sup> Vgl. Kentler, 1963.

gendreisen und Jugendtourismus das pädagogisch geplante Jugendreisen vom jugendlichen Massentourismus abzugrenzen.

Beobachtungen in verschiedenen Jugendferienprojekten hatten ergeben, daß die Qualität der Reise von der Qualität der Reiseleiter abhing, unabhängig von der Art der Veranstalter. Eine inhaltliche Trennung zwischen Jugendreisen und Jugendtourismus war nicht klar vollziehbar.<sup>150</sup>

Da sich bei der Begriffsdefinition zeigte, dass es kaum möglich ist, eine klare Grenze zwischen beiden Begriffen zu finden, wurde die Trennung wieder aufgehoben. Heute, so scheint es, werden beide Begriffe je nach Belieben verwendet. Der Begriff ‚Jugendreisen‘ hat sich jedoch gerade im Bereich des pädagogischen Jugendreisens durchgesetzt, wogegen der Begriff ‚Jugendtourismus‘ eher dort Verwendung findet, wo von der allgemeinen touristischen Seite her auf Reisen junger Touristen geblickt wird. Diese unterschiedliche Verwendung scheint plausibel, haben die beiden Begriffe doch auch jeweils dort ihre Wurzeln.

Aufgabe dieser Arbeit ist es nicht, allgemeingültige Definitionen für ‚Jugendreisen‘ oder ‚Jugendtourismus‘ zu finden. Die dieser Arbeit zugrunde liegende Definition soll zweckmäßig sein und keinen Anspruch auf universelle Gültigkeit erheben. Da diese Arbeit aus pädagogischer Sicht auf den Themenkomplex blickt, wird der Begriff ‚Jugendreisen‘ dem Begriff ‚Jugendtourismus‘ vorgezogen.

Unter Kinder- und Jugendreisen sollen hier alle Formen organisierter Gruppenreisen für junge Menschen ohne Begleitung durch Erziehungsberechtigte verstanden werden. Dabei soll keine starre Altersvorgabe gemacht werden. Als Anhaltspunkt kann jedoch die Eingrenzung des BundesForums auf die Altersspanne der sechs- bis 26-Jährigen gelten. Überdies bleibt außer Acht, ob es sich bei den Reisen um kommerzielle, aus öffentlichen Mitteln subventionierte oder pädagogisch motivierte handelt. Ausgenommen werden von der Betrachtung Klassenfahrten, da sie eine eigene historische Entwicklung vollzogen. Gleichwohl sind Klassenfahrten als Teil des Kinder- und Jugendreisens anzusehen.

---

<sup>150</sup> Gayler, 1993, S. 3.

## 2.3 Kinder- und Jugendreisen: Forschungsstand

Der aktuelle wissenschaftliche Stand zum Kinder- und Jugendreisen ist defizitär. In den letzten 15 Jahren ist das Thema zumeist aus Marketingsicht und weniger aus dem pädagogisch-wissenschaftlichen Diskurs heraus behandelt worden. Dieses Defizit wird den Akteuren im Kinder- und Jugendreisen momentan bewusst und an verschiedenen Stellen regen sich wieder vorsichtige Annäherungen an die Wissenschaft. Diese defizitäre Lage war jedoch in Deutschland nicht immer gegeben. Durch die Wandervogelbewegung, die sich in Deutschland ab 1900 ausbreitete, entstand das Jugendreisen in Gruppen. Etwas versetzt entwickelte auch die Deutsche Arbeiterjugend Reiseprogramme. Nach dem Ersten Weltkrieg setzte sich die Wandervogelbewegung in der Bündischen Jugend fort. Diese Entwicklungen sind alle von Mitgliedern der jeweiligen Gruppierungen gut dokumentiert worden und so kann auf eine große Bandbreite an Dokumenten zurückgegriffen werden.

Nach dem Ersten Weltkrieg breitet sich das Kinder- und Jugendreisen auf immer weiteren Feldern aus. Es entwickelten sich rasant internationale Jugendbegegnungen, Jugendgemeinschaftsdienste, Jugendferienwerke und Jugendreisedienste, die oft staatlich subventioniert waren. Waren bis zu diesem Zeitpunkt die wissenschaftlichen Publikationen immer nur auf einzelne Kontexte, wie z. B. die Bündische Jugend oder die Pfadfinder, begrenzt, entstanden zwischen ca. 1960 und 1970 einige Studien und Publikationen,<sup>151</sup> die zum ersten Mal die gesamte Bandbreite des Kinder- und Jugendreisens betrachteten.

### 2.3.1 Die zentrale Publikation *Pädagogik des Jugendreisens*

Eine der ersten und bis heute auch die wichtigste Arbeit, die Freizeitpädagogik und Jugendreisen zusammenbringt, ist die schon erwähnte Arbeit von Giesecke, Keil und Perle *Pädagogik des Jugendreisens*, die 1967 in der ersten Auflage erschien. Giesecke u. a. beschreiben darin den modernen Tourismus als eigenständiges und spezielles Lern- und

---

<sup>151</sup> Vgl. beispielhaft: Baumann, Robert (1964): *Der Jugendtourismus. Seine Institutionen und Organisationen. Unter besonderer Berücksichtigung schweizerischer Verhältnisse*, Winterthur; Giesecke, Hermann/Keil, Annelie/Perle, Udo (2002): *Pädagogik des Jugendreisens*, Bielefeld, Faksimileausgabe (der Ausgabe München 1967); Opaschowski, Horst W. (1970): *Jugendauslandsreisen. Geschichtliche, soziale und pädagogische Aspekte*, Neuwied/Berlin; Kentler, Helmut/Leithäuser, Thomas/Lessing, Helmut (1969a): *Jugend im Urlaub*, Weinheim, Berlin und Basel; Hahn, Heinz (Hrsg.) (1965): *Jugendtourismus. Beiträge zur Diskussion über Jugenderholung und Jugendreisen*, München.

Erfahrungsfeld und versuchen im Rahmen ihrer Theoriebildung den richtigen Grad an zu viel oder zu wenig Pädagogik zu beschreiben. „Der moderne Tourismus ist insofern Gegenstand der Pädagogik, als dass er ein Lernfeld darstellt, in dem spezifische Erfahrungen möglich sind, die aus den emanzipatorischen Tendenzen des touristischen Systems resultieren.“<sup>152</sup> Eine zentrale Frage ist, was in diesem speziellen Umfeld gelernt werden kann und wie der Reiseleiter diese Prozesse unterstützen kann. Wenn hier im Weiteren die Theorie von Giesecke, Keil und Perle erläutert wird, bleibt zu beachten, dass sie von Jugendlichen um 1964 sprechen. Dennoch bleibt diese Theorie die bis heute umfassendste und soll daher auch hier einen größeren Stellenwert einnehmen. Zum Zeitpunkt des Erscheinens der Erstauflage, so Giesecke in der Einleitung der 2002 erschienenen Faksimileauflage

überschritt das Buch Grenzen des pädagogischen Denkens jener Zeit, weil die Autoren sich nicht dem üblichen kulturkritischen Grundsatzverdikt der kommerziell bestimmten Freizeit- und Konsumwelt anschlossen und die jugendtouristischen Projekte nicht von vornherein lediglich nach tradierten pädagogischen Normen bewerteten [...].“

Neu war auch, dass ein Perspektivenwechsel vorgenommen wurde. Das Bild der von außen an junge Menschen herangetragenen Erziehung wurde ersetzt durch das Bild subjektiv motivierter, lernender Jugendlicher.

Im ersten Teil beschreiben die Autoren die Entwicklung der Freizeitpädagogik (wie schon im vorigen Teil dieses Kapitels beschrieben). Sie schließen diese Darstellung mit der Feststellung, dass alle bisherigen Bemühungen, eine freizeitpädagogische Theorie zu entwickeln, daran gescheitert seien, dass sie die emanzipatorische Bedeutung der Freizeitentwicklung nicht genügend verstanden haben.<sup>153</sup> Es fehle den Theorien der angemessene kritische Maßstab. Entweder werde dieser viel zu abstrakt formuliert, sei anthropologischen Spekulationen unterlegen oder halte an vorindustriellen Leitvorstellungen fest.

Aber die Unergiebigkeit des pädagogischen Freizeitbegriffes hat noch einen prinzipielleren [...] Grund. Seitdem nämlich der Begriff der Freizeitpädagogik von der Urlaubspädagogik aus auf alle anderen Freizeiten des Menschen erweitert wurde, ist er so umfangreich und vielschichtig geworden, dass er zu präzisen didaktischen Klärungen nicht mehr herangezogen werden kann.<sup>154</sup>

---

<sup>152</sup> Giesecke/Keil/Perle, 2002, S. 73.

<sup>153</sup> Ebd., S. 39.

<sup>154</sup> Ebd.

Es sei somit nicht möglich, die bisherigen pädagogischen Freizeittheorien auf den Bereich des Tourismus zu übertragen. Daher kommen die Autoren zu der Annahme, dass Pädagogik im jugendtouristischen Kontext aus der Praxis abgeleitet werden muss. Die Autoren fassen diese Annahmen in mehreren Typen zusammen und beleuchten sie kritisch. Sie verknüpfen Vorstellungen aus der Praxis mit der Theorie der Freizeitpädagogik und hinterfragen diese.

1. Der erste Typ beschreibt die Beschränkung auf Methoden. Als Beispiel werden hier die kirchlichen und politischen Jugendreiseveranstalter genannt. Diese sehen ihren Auftrag im Jugendreisen darin, möglichst erfolgreich jungen Menschen ihre Ziele näherzubringen bzw. „die Urlaubsmotivation und die Urlaubsbedingungen (reizvolle Gegend) gelten als bloße methodische Chance, Lerninhalte, die mit dem Urlaub selbst gar nichts zu tun haben, erfolgreich zu verbreiten.“<sup>155</sup>
2. Unter dem Begriff ‚Pädagogik‘ wird die Vermittlung eines bestimmten Kanons von Lehrinhalten verstanden, wie z. B. musische oder künstlerische Aktivitäten. Das heißt, hier wird das, was zu Hause als sinnvolle Freizeitbeschäftigung gesehen wird, im Urlaub fortgesetzt. „Die Ferienpädagogik wird so zu einer Fortsetzung der heimischen Jugendpflege mit anderen lokalen Mitteln.“<sup>156</sup> Indem beispielsweise musische oder künstlerische Betätigungen unabhängig vom Niveau und sachlichen Anspruch per se als pädagogisch angesehen und daher im Urlaub ausgeübt werden, bleiben sie eine der Beschäftigungen, die genauso gut zu Hause ausgeführt werden können und damit keinen Mehrwert im Rahmen einer Pädagogik des Jugendreisens haben.
3. Von dieser Vorstellung her rührt die Annahme, es gäbe in der Welt pädagogische und nicht pädagogische Bereiche. Als Beispiel wird hier angeführt: Wandern = pädagogisch, Massentourismus = nicht pädagogisch. Die Autoren widerlegen diese Vorstellung anhand verschiedener Ausführungen.
4. Die vierte Gruppe versteht unter einer pädagogisch gelungenen Jugendreise eine Reise, die intime Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen unterbindet.
5. Eine weitere Annahme beschreibt die Erholung junger Menschen als Sinn der pädagogischen Jugendreisen. Diese Annahme rührt noch aus der Zeit, in der Jugend-

---

<sup>155</sup> Ebd., S. 45.

<sup>156</sup> Ebd., S. 46.

reisen als Jugenderholungsmaßnahmen gefördert und nicht pädagogisch, sondern sozialmedizinisch begründet wurden. Die Autoren beschreiben Erholung als einen zweifelsfrei wichtigen Aspekt von Jugendreisen. Als pädagogische Sinnggebung kann er jedoch nicht herangezogen werden. Erholung „ist im Grunde ein negativer Begriff, er definiert den Sinn des Urlaubs von dem her, was Nicht-Urlaub ist: nämlich von den sozialen Pflichten, vor allem von der Pflicht zur produktiven Arbeit her.“<sup>157</sup>

6. Eine Jugendreise sei pädagogisch, wenn sie den Gemeinschaftsgeist fördere. Die Autoren gehen davon aus, dass gerade Gemeinschaft die dem Tourismus am wenigsten angemessene Sozialform ist und dass vielmehr distanzierte Sozialbeziehungen viel bedeutsamer sind. Im Gegenteil: Je gemeinschaftlicher sich eine Reisegruppe verhält, umso mehr wird sie nach dem allgemein bekannten Gesetz von Innen- und Außenkommunikation gegenüber der neuen Umgebung Vorurteile entwickeln und sich gegen neue Erfahrungen verschließen. Gerade gegenüber den genuin touristischen Erfahrungen ist die Gemeinschaft eher hinderlich als förderlich.<sup>158</sup>
7. Eine weitere Annahme ist, dass „pädagogisch“ gleichbedeutend damit sei, eine besondere Aktivität zu entfalten. Hier setzt sich das Verständnis des leistungsorientierten Arbeitslebens mit anderen Methoden und in einer anderen Umgebung fort. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass es vielen Anbietern von Jugendreisen gleichgültig ist, was die Jugendlichen tun – Hauptsache sie tun es unermüdlich. Die Autoren bezeichnen diese Form auch als Hobby-Urlaub. Gegen das Ausleben eines Hobbys auf einer Reise sei natürlich auch nichts einzuwenden, aber die Aktivität selbst kann wohl kaum als pädagogisches Kriterium gelten.
8. Auch das Kriterium der internationalen Verständigung lassen die Autoren nicht kritikfrei als pädagogisches Ziel gelten: Offenbar kann eine internationale Verständigung nicht an sich ein fragloses pädagogisches Ziel sein, sondern nur dann, wenn die dabei zu lösenden Konflikte auch tatsächlich vorhanden sind, ohne dass man sie in Urlaubsveranstaltungen künstlich arrangieren muss. Es mag sehr vernünftige politische Gründe für die Organisation internationaler Begegnungen geben, aber

---

<sup>157</sup> Ebd., S. 51.

<sup>158</sup> Ebd., S. 52.

sie müssen damit nicht auch schon pädagogische Gründe sein.<sup>159</sup> Begegnung an sich sei noch kein pädagogisches Ziel. Nur wenn junge Menschen etwas Neues und Einleuchtendes dazulernen, kann von einem pädagogischen Ziel gesprochen werden.

Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass die verschiedenen Standpunkte über das Pädagogische einer Jugendreise viel darüber aussagen, was die Vertreter der jeweiligen Auffassung für jugendgemäß halten, nicht aber darüber, was Tourismus ist, und schon gar nicht darüber, wie eine Pädagogik des Jugendreisens/Jugendtourismus aussehen kann oder muss.

Es ist höchst bemerkenswert, dass die hier in ihrer Einseitigkeit kritisierten pädagogischen Gedanken offenbar aus den Erfahrungen bestimmter pädagogischer Felder – sei es der Schule oder der Jugendarbeit – stammen. Es handelt sich gleichsam um Weltbilder aus der Sicht pädagogisch-arrangierter und arrangierbarer Sozialsituationen. [...] [Das] führt aber eben doch zu einer gewissen „Betriebsblindheit“ gegenüber einem Phänomen wie dem Tourismus, der nun einmal ein Phänomen des Marktes und nicht des pädagogisch motivierten Arrangements ist.<sup>160</sup>

Die Frage, was am Tourismus denn nun pädagogisch sei, beantworten die Autoren mit dem zentralen Begriff des Lernens:

Unter allen diesen Gesichtspunkten scheint uns „Lernen“ der zentrale pädagogische Leitgedanke zu sein, und zwar zunächst in dem allgemeinen und formalen Sinne, daß „Lernen“ derjenige Prozeß heißen soll, in dem Individuen ein „mehr“ und „anderes“ Wissen, Einsicht und Verhalten erwerben. Den Tourismus pädagogisch zu betrachten heißt also, ihn als eigentümliches Lernfeld betrachten. Darin deutet sich zunächst eine gewisse Bescheidenheit gegenüber den Phänomenen des Tourismus an: Nicht alles, was überhaupt in ihnen interessant ist, ist auch pädagogisch interessant.<sup>161</sup>

Die Autoren plädieren dafür, die genannte Trennung in pädagogisch und nicht pädagogisch bzw. eine damit einhergehende Kategorisierung in gute und schlechte jugendtouristische Angebote zu streichen. Diese sei nur auf der Grundlage einer gesetzten Weltanschauung möglich, denn die Erziehungswissenschaft selbst habe keine Legitimation, eine solche Einordnung vorzunehmen. Sie führen weiter aus, dass unter dem zentralen Gedanken des Lernens eine gut organisierte private Reise im Tourismussektor pädagogisch wertvoller ist als eine Jugendgruppe, die auf Reisen geht. Bei der Gruppenreise bestehe die Gefahr, dass nichts Neues dazugelernt, sondern nur, dass das, was zu Hause

---

<sup>159</sup> Ebd., S. 55.

<sup>160</sup> Ebd., S. 58–59.

<sup>161</sup> Ebd., S. 61–62.

schon gelernt wurde, mit anderen Methoden und Mitteln aufrechterhalten werde. Als weiteres Beispiel führen sie auf, dass Erholung oft als eines der wichtigsten Kriterien für eine Reise angesehen wird. Pädagogisch sei der Faktor Erholung aber nur dann bedeutsam, wenn Jugendliche lernen müssen, sich zu erholen. Haben sie das einmal gelernt, ist dieses Kriterium für die Pädagogik uninteressant. Auch Giesecke geht davon aus, dass Lernen nicht nur in geplanten Settings passiert, sondern gerade auch in Momenten, die von niemandem geplant wurden.<sup>162</sup>

Es ist zweifellos, dass in allen außerschulischen Situationen – und gerade auch im Tourismus – die Sozialwirkungen von besonderer Bedeutung sind. Das soziale Feld ist hier in der Regel bedeutsamer, als die beabsichtigten Erziehungswirkungen der Leiter. Wenn die Pädagogik die Menschen als lernende Wesen betrachtet, dann macht es keinen prinzipiellen Unterschied mehr, ob dieses Lernen in geplanten bzw. ausschließlich wirksamen sozialen Feldern erfolgt.<sup>163</sup>

Neben dem Lernen spielen auch Erfahrungen eine zentrale Rolle. Nur durch die Beherrschung touristischen Techniken seien Erfahrungen möglich, da Menschen nun das Risiko auf sich nehmen, ihr gewohntes Umfeld zu verlassen, um neue Erfahrungen zu sammeln. Durch diese Auffassung des Begriffs der Erfahrung erhalte der eigentlich wertneutrale Begriff des Lernens einen normativen Aspekt.

Er enthält nämlich nun eine normative anthropologische Prämisse, die Voraussetzung nämlich, daß die Veränderung von Meinungen, Einstellungen, Urteilen und Verhaltensweisen das entscheidende pädagogische Moment und überhaupt etwas Wichtiges und Wertvolles sei.<sup>164</sup>

Daran schließt sich die Frage an, welches die spezifischen Inhalte von Erfahrungen sind, die Reisen oder der Tourismus ermöglicht? Wie schon aufgeführt verstehen die Autoren den Tourismus als ein eigentümliches und nicht austauschbares Lern- und Erfahrungsfeld. Die Eigentümlichkeit dieses Felds begründen sie mit der emanzipatorischen Tendenz des Tourismus. Für sie ist nicht die freie Zeit das sozialgeschichtlich Neue, „sondern die freiheitlichen und emanzipatorischen Momente sind es, die sich darin ausdrücken.“<sup>165</sup> Die Autoren definieren das Pädagogische am Jugendreisen nicht durch subjektive Motive und Intentionen der Akteure, sondern durch das objektive Ergebnis des Handelns. Zusammenfassend definieren sie: „Der moderne Tourismus ist insofern Gegenstand der Pädagogik, als daß er ein Lernfeld darstellt, in dem spezifische Erfahrungen

---

<sup>162</sup> Vgl. ebd., S. 61–63.

<sup>163</sup> Ebd., S. 63.

<sup>164</sup> Ebd., S. 67.

<sup>165</sup> Vgl. ausführlich Giesecke/Keil/Perle, 2002, S. 60 ff.

möglich sind, die aus den emanzipatorischen Tendenzen des touristischen Systems resultieren.“<sup>166</sup>

Durch teilnehmende Beobachtung, Fragebögen und Interviews konnten die Autoren nachvollziehen, welche pädagogischen Modelle auf Kinder- und Jugendreisen einen positiven Lerneffekt erbringen können. Die entscheidenden Punkte hierfür sind:

1. Soziale Beziehungen: Dazu zählen die Autoren die „Größe und Integration der Reisegruppe“, „Altersgliederung“, „gemischt-geschlechtliche Zusammensetzung“ und „Zusammensetzung nach sozialen Schichten“.<sup>167</sup>
2. Der Komfort:<sup>168</sup> Dazu zählen die Autoren den Komfort der Unterkunft (damit das persönliche Wohlempfinden gesichert ist), den privaten Komfort (um die eigene Privatsphäre zu schützen) und den Geselligkeitskomfort (z. B. Mahlzeiten in schön gestalteten Räumen).
3. Das Angebot: Dazu zählen die Autoren „sachlich orientierte Geselligkeit“ (das Programm der Reise sollte auf das jeweilige Urlaubsland abgestimmt sein), „gemischt-geschlechtliche Geselligkeit“ und „Erschließung der touristischen Umwelt“.<sup>169</sup>
4. Führungsstile und Beziehungen zwischen Leitung und Gruppe: Die Autoren zählen hierzu den angebrachten/angemessenen Umgang der Betreuer mit den jungen Menschen, z. B. hinsichtlich des Umgangs mit Sanktionen.<sup>170</sup>

### **2.3.2 Die erste historische Rekonstruktion des Jugendreisens: *Jugendauslandsreisen. Geschichtliche, soziale und pädagogische Aspekte***

Eine der wenigen historischen Rekonstruktionen des Jugendreisens konnte Opaschowski 1970 vorlegen. Sein Werk *Jugendauslandsreisen. Geschichte, soziale und pädagogische Aspekte* ist bis heute das einzige Werk, das die Geschichte des gesamten Jugendreisens in Deutschland beschreibt. Ziel der Arbeit ist es, die Geschichte des Jugendreisens historisch zu untersuchen und pädagogisch zu interpretieren: „Das gemeinsame Ziel der historischen und gegenwärtigen Analyse soll sein, jugendliches Verhalten

---

<sup>166</sup> Ebd., S. 73

<sup>167</sup> Ebd., S. 81 ff.

<sup>168</sup> Die Autoren weisen darauf hin, dass das Komfortbedürfnis für alle genannten Bereiche individuell unterschiedlich ausfällt.

<sup>169</sup> Giesecke/Keil/Perle, 2002, S. 117 ff.

<sup>170</sup> Vgl. ebd., S. 79 ff.

auf Reisen unter Berücksichtigung biographischer, geistiger, kultureller, gesellschaftlicher und politischer Faktoren als pädagogisches Problem sichtbar zu machen.“<sup>171</sup> Ausgangspunkt seiner Betrachtung sind die „fahrenden Schüler“, die ab dem 13. Jahrhundert von Universität zu Universität wanderten. Das Ende seiner Betrachtung bildet die Zeit kurz vor Erscheinen seiner Arbeit. Opaschowski beschreibt das Reisen für Jugendliche wie folgt: „Die Reisesituation wird [...] für Jugendliche nicht selten zu einem Experimentierfeld individueller und sozialer Emanzipation, durch das sie zum Verständnis ihrer sozialen und politischen Verantwortung gelangen.“<sup>172</sup> Das Ergebnis der Arbeit beschreibt die Entwicklung von vorwiegend beruflich motivierten Bildungsreisen bis hin zu touristischen Urlaubsreisen. Jugendliche seien über all die Jahre hinweg die entscheidenden Impulsgeber zum Reisen.

Vor diesem geschichtlichen und sozialen Hintergrund spielen sich die Lernvorgänge ab, die die Aktionen und Beziehungen der jungen Leute auf Reisen bestimmen und die Aneignung von Sozialtechniken hemmen oder fördern. Auf Reisen müssen sie im Umgang mit Menschen lernen, sich selbst nicht wichtiger zu nehmen als andere, d. h. Persönliches zu relativieren, um sich im Verhalten nach den Forderungen der Umwelt zu richten. Die soziale Funktion des Reisens und die daraus resultierende Veränderbarkeit jugendlicher Verhaltensweisen rechtfertigt den Versuch einer pädagogischen Interpretation eben dieser Verhaltensweisen.<sup>173</sup>

Im Fazit attestiert Opaschowski: „Reisen stellen einen wesentlichen Beitrag zur ‚Bildung‘ des jungen Menschen dar.“<sup>174</sup> Die Bildung bezieht er auf zwei Punkte. Zum einen ermögliche eine Reise eine individuelle Weltbegegnung und trage dadurch zu einem Weltverständnis bei und zum anderen müsse der Jugendliche in jeder Begegnung mit anderen Kulturen und Sprachen seine eigene Grundhaltung überdenken und im Zusammenleben mit Jugendlichen der anderen Kultur demokratische Verhaltensweisen einüben. Das seien wichtige Schritte hin zu einer Sozialisierung zu sozial und politisch verantwortlich handelnden Menschen.<sup>175</sup> Im Fazit stellt Opaschowski weitere Kriterien auf, die eine Jugendreise „zu optimaler Wirksamkeit“<sup>176</sup> bringen, verweist aber ebenfalls darauf, dass es viele Faktoren gibt, auf die die Organisatoren von Jugendreisen keinen Einfluss haben.<sup>177</sup>

---

<sup>171</sup> Opaschowski, 1970, S. 2.

<sup>172</sup> Ebd., S. 1

<sup>173</sup> Ebd., S. 165 f.

<sup>174</sup> Ebd., S. 175.

<sup>175</sup> Vgl. ebd.

<sup>176</sup> Ebd., S. 183.

<sup>177</sup> Ebd., S. 183 ff.

In der vorliegenden Arbeit wird an vielen Stellen auf das Werk von Opaschowski zurückgegriffen und eine seiner Arbeit ähnliche Thematik ist nicht von der Hand zu weisen. Daher soll hier kurz dargelegt werden, inwieweit sich die Arbeiten in der Herangehensweise unterscheiden und wo die vorliegende Arbeit über die Arbeit von Opaschowski hinausgeht.

Der erste Unterschied der Arbeiten liegt auf der Hand. Opaschowskis Untersuchungszeitraum endet 1970. Die vorliegende Arbeit schließt die Lücke zwischen 1970 und heute. Dieser Schritt ist wichtig, da es bis heute keine der Autorin bekannte Arbeit gibt, welche die Geschichte des Jugendreisens bis heute beschreibt. Opaschowski verwendet in seiner Arbeit den Wirkungsbegriff<sup>178</sup> und versucht, den Zusammenhang zwischen dem zeitlich begrenzten und komplexen Stimulus „Jugendreisen“ und einer „Bildungswirkung“ bei den Reisenden nachzuvollziehen. Der Ansatz der hier vorliegenden Arbeit ist ein anderer. Hier wird die Frage nach der Funktion von Jugendreisen in der jeweiligen historischen Epoche gestellt. Neu gegenüber der Arbeit von Opaschowski ist auch, dass die vorliegende Arbeit Jugendreisen in den Kontext nonformaler und informeller Bildung stellt. Diese Begriffe waren in der Entstehungszeit von Opaschowskis Arbeit noch nicht im Bildungsdiskurs vorhanden. Da Formen der nonformalen und informellen Bildung in den letzten 20 Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen haben, muss das Jugendreisen in diesen Kontext gesetzt werden, um wissenschaftlich anschlussfähig zu bleiben.

### **2.3.3 Weitere wissenschaftliche Studien**

In der Öffentlichkeit bekam die sogenannte Catania-Studie erhebliche Aufmerksamkeit. Im Rahmen der umfangreichen Studie des Studienkreises für Tourismus *Jugend im Urlaub* verbrachte Helmut Kentler im Sommer 1962 drei Wochen als teilnehmender Beobachter in einem Ferienlager auf Sizilien. Es ging darum, einen realistischen Blick auf das Freizeitverhalten Jugendlicher außerhalb ihres gewohnten, heimischen Alltags zu bekommen. Der Bericht wurde in den Medien ausgeschlachtet. Die Artikel fixierten sich weitgehend auf die Beschreibung von Alkoholexzessen und sexuellen Ausschweifungen im Ferienlager. Auch Kentler selbst schloss seinen Bericht mit der Anregung, eine stärkere (altersgemäße) pädagogische Begleitung dieser Form jugendtouristischer Urlaubs-

---

<sup>178</sup> Beispielhaft: „Was haben die Auslandsreisen junger Menschen in vergangenen Zeiten für deren Entwicklung bewirkt, was bewirken sie heute?“ (Opaschowski, 1970, S. 2).

fahrten zu fokussieren.<sup>179</sup> Infolge dieser Studie wurden die Ferienwerke in Deutschland scharf kritisiert. Das Bundesministerium für Familie und Jugend nahm (unter anderem) daraufhin die Förderung der Ausbildung der Reiseleiter für das Kinder- und Jugendreisen in den Bundesjugendplan auf.

Neben der Catania-Studie entstanden in dieser Zeit noch weitere Studien. 1957 legte Danckwortt zum ersten Mal eine soziologische Untersuchung über die Reisegewohnheiten 14- bis 18-Jähriger vor. Es entstanden einige Studien, denen teilnehmende Beobachtungen zugrunde lagen.<sup>180</sup> Auch die sich bis heute als Grundlage haltende Publikation *Pädagogik des Jugendreisens* von Giesecke, Keil und Perl (1967) entstand in dieser Zeit.

Nach 1970 beschränkt sich die wissenschaftliche Literatur zum Kinder- und Jugendreisen im Prinzip auf das *Jahrbuch für Jugendreisen und Internationalen Jugendaustausch*, Dokumentationen von Tagungen oder einzelne Artikel in Fachzeitschriften. In den 80er Jahren schuf Wolfgang Isenberg von der Thomas-Morus-Akademie in Bensberg mit der „Lernbörse Reisen“ ein Forum, in dem neue Konzepte zum Jugendreisen diskutiert wurden und insgesamt eine Vernetzung der Szene stattfand. Aus dieser Initiative entstanden organisations- und veranstalterübergreifende Seminare. Auch hierzu gibt es verschiedene Dokumentationen, die sich im Jugendreisearchiv (Köln) befinden.<sup>181</sup>

Ende der 90er Jahre entstand in Zusammenarbeit mit dem *IFKA*<sup>182</sup> und *ruf Jugendreisen* die Reihe der Bielefelder Jugendreiseschriften.<sup>183</sup> Hier wurde erstmals nach längerer Zeit wieder ausführlich zum Thema Jugendreisen publiziert. Ein großes Thema war ab dem Jahr 2000 das Thema Qualität im Kinder- und Jugendreisen.<sup>184</sup> Der wissenschaftliche Diskurs fokussierte sich auf die (mittlerweile zum Teil) etablierten Praktiken der Qualitätssicherung. Es fanden empirische Methoden und Techniken zur wissenschaftlichen Datensammlung und -interpretation zunehmend Einzug in das Kinder- und Jugendreisen. Ausgangspunkt dieser Entwicklung war zum einen der gestiegene Konkurrenzkampf un-

---

<sup>179</sup> Vgl. Kentler, 1963.

<sup>180</sup> Vgl. Dechène, 1961; Perle, 1963; Packeiser, 1962.

<sup>181</sup> Siehe [www.jugendreisearchiv.net](http://www.jugendreisearchiv.net).

<sup>182</sup> Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V. an der Hochschule Bremen, bis 2002 an der Universität Bielefeld.

<sup>183</sup> Beispielpublikationen: Korbus, Thomas u. a. (Hrsg.) (1997): *Jugendreisen – Vom Staat zum Markt. Analysen und Perspektiven*, Bielefeld; Braun, Ottmar L./Kluck, Rainer (Hrsg.) (1997): *Ost- und westdeutsche Jugendliche im Feriencamp. Perspektiven, Formen und Konflikte gemeinsamer Ferienaufenthalte*, Bielefeld.

<sup>184</sup> Vgl. Porwol, 2001.

ter den kommerziellen Anbietern von Kinder- und Jugendreisen und zum anderen der höhere Qualitätsanspruch der teilnehmenden Jugendlichen und deren Eltern. Aber auch die Jugendverbände und Kirchenfreizeiten erkannten, dass sie in Konkurrenz zu den gewerblichen Anbietern stehen und sich ebenfalls durch Qualität behaupten müssen. Ein weiterer Punkt war der Tatsache geschuldet, dass Investitionen im Bereich Qualität auch in einem Nachweis von Wirkung bestätigt werden sollten und die Anbieter durch verschiedene Qualitätssiegel Vergleichbarkeit untereinander herstellen wollten.<sup>185</sup> Die seit dem Jahr 2000 erschienenen Publikationen zielen hauptsächlich auf den Bereich der Evaluation ab.<sup>186</sup>

Die Akteure aus der Praxis im Kinder- und Jugendreisen zeigen sich heute gut vernetzt und sind durch das BundesForum Kinder- und Jugendreisen<sup>187</sup> und das Reizenetz<sup>188</sup> vertreten. In diesem Rahmen werden Themen, wie z. B. *neue Pädagogik des Kinder- und Jugendreisens*, viel diskutiert und auf Praxistagungen bearbeitet. Thematisch geht es dabei um Bildungs- und Lernchancen auf Kinder- und Jugendreisen bzw. um die Frage, wie Kinder- und Jugendreisen als Erziehungs- und Bildungsfeld genutzt werden können. Dabei bleibt auch die Frage, wie sich Kinder- und Jugendreisen als eigenständiges Handlungsfeld der Jugendarbeit und Jugendhilfe positionieren können. Bei all diesen Themen bleiben bislang kontinuierliche wissenschaftliche Reflexion und Begleitung außen vor. Erst langsam entsteht auch auf wissenschaftlicher Seite wieder ein vorsichtiges Interesse am Themenfeld. Meist scheitern diese zaghaften Annäherungen noch an den nicht vorhandenen finanziellen Mitteln. Vor diesem Hintergrund wurde von „Forschung und Praxis im Dialog – Internationale Jugendarbeit“<sup>189</sup> im Jahr 2009 die Studie *Aktuelle Forschungsvorhaben und -ergebnisse im Themenfeld Kinder- und Jugendreisen*<sup>190</sup> in Auftrag gegeben mit dem Ziel, eine erste Übersicht zu geben, welche Themen Bestandteil aktueller Forschungsaktivitäten, Forschungsvorhaben und Forschungsergebnisse des Kinder- und Jugendreisens sind. Dabei sollten nur solche Arbeiten einbezogen werden, die nicht älter als drei Jahre waren. Ziel war es, auf dieser Grundlage ein neues Netzwerk von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Themenfeld Kinder- und Jugendreisen

---

<sup>185</sup> Vgl. Pieper, 2012.

<sup>186</sup> Vgl. Ilg, 2005.

<sup>187</sup> Vgl. [www.bundesforum.de](http://www.bundesforum.de).

<sup>188</sup> Vgl. [www.reizenetz.org](http://www.reizenetz.org).

<sup>189</sup> Vgl. [www.forschung-und-praxis-im-dialog.de](http://www.forschung-und-praxis-im-dialog.de).

<sup>190</sup> Vgl. Stollenwerk, 2009.

aufzubauen. Das Ergebnis der Studie belegt, dass Kinder- und Jugendreiseforschung an deutschen Hochschulen aktuell kaum stattfindet. Quantitative Daten werden von verschiedenen Organisationen erhoben, wie z. B. dem BundesForum Kinder- und Jugendreisen, oder es ergeben sich Daten aus den verschiedenen in Deutschland erhobenen Reise- und Tourismusanalysen oder der Kinder- und Jugendhilfestatistik.<sup>191</sup>

Einen weiteren Bezugspunkt bietet das Jugendreisearchiv. Heute existiert es als Literaturliteraturdatenbank für das Kinder- und Jugendreisen. Die Basis des Archivs ist der Bestand des ehemaligen Jugendreferats des Studienkreises für Tourismus e. V. in Starnberg, das von 1963 bis 1993 existierte und erheblich zur Forschung im Bereich Kinder- und Jugendreisen beigetragen hat. Seitdem ergänzt und aktualisiert das Facharchiv laufend den Literaturbestand. Daneben versucht es seit dem Jahr 2000, die unzureichende Datenlage über das Kinder- und Jugendreisen zu verbessern. Es trägt quantitative Daten zusammen und stellt sie in einer Auswertung zur Verfügung. Die Erhebung der Daten wurde 2007 eingestellt.<sup>192</sup>

Bis 2001 war eine weitere wichtige Publikation das *Jahrbuch für Jugendreisen und Internationalen Jugendaustausch*, das von der Thomas-Morus-Akademie in Bensberg herausgegeben wurde. Auch diese Reihe wurde im Jahr 2002 eingestellt. Aktuelle Publikationen, wie das 2012 von Thomas Korbus u. a. herausgegebene Buch *Jugendreisen 2.0* aus der Reihe der Bielefelder Jugendreiseschriften, geben zwar einen guten Überblick über aktuelle Themen und Trends, erheben aber selbst nicht den Anspruch einer wissenschaftlichen Publikation.

Das Kinder- und Jugendreisen hat sich seit den 1970er Jahren, in denen es eine große Menge wissenschaftlicher Reflexion und Begleitung gab, weiterentwickelt. Wissenschaftlich wurden diese Prozesse kaum begleitet bzw. erforscht. Einige wichtige wissenschaftliche Arbeiten zum Themenfeld sollen hier kurz vorgestellt werden.

### **2.3.4 Aktuelle Forschungsergebnisse**

Kentler, Leithäuser und Lessing (1969a, 1969b) gehen unter anderem der Frage nach, ob das Konzept der Subkultur für Jugendreisen herangezogen werden kann. Ihre Unter-

---

<sup>191</sup> Vgl. ebd.

<sup>192</sup> Zum Zeitpunkt der Recherche waren nur die Auswertungen der Jahre 2000–2007 verfügbar: [http://www.jugendreisearchiv.net/auswertungen/zahlen\\_jugendreisen.htm](http://www.jugendreisearchiv.net/auswertungen/zahlen_jugendreisen.htm), abgerufen am 08.08.2012.

suchungen zeigen, dass eine Subkultur im Urlaub wenig möglich ist. Weiter finde eine Flucht aus dem Alltag und vor gesellschaftlichen Normen nicht statt. Ganz im Gegenteil wiederholen sich Alltagsgewohnheiten, zu denen unselbstständiges und angepasstes Handeln gehören. Im Kontakt zu Gleichaltrigen zähle nicht die Art und Weise, sondern es gehe darum, überhaupt Kontakt zu anderen Jugendlichen zu bekommen.<sup>193</sup> Jedoch finden Kentler, Leithäuser und Lessing auch Settings, in denen eine Subkultur zumindest ansatzweise ermöglicht wird. Dazu müssen folgende Bedingungen vorhanden sein:

- Gesellschaftliche Integration: Je besser der Jugendliche in die Gemeinschaft integriert ist, umso schwieriger ist es für ihn, sich dem gesellschaftlichen Einfluss zu entziehen.
- Bildungsniveau: Jugendliche mit einem hohen Bildungsniveau haben eine höher ausgeprägte Neugier und gehen kritischer mit ihrer Umwelt um. Daher passen sie sich tendenziell schwieriger an und entwickeln eher eigene Ideen.
- Vergemeinschaftungsprozess: Zeit, Anreize und Unterstützung durch die Betreuenden können dabei helfen, eine Gemeinschaft unter den Jugendlichen zu bilden. Dabei spielt vor allem der Leitungsstil der Betreuenden eine entscheidende Rolle.

Dimbath u. a. (2008) kommen zu einem ähnlichen Ergebnis. Sie beschreiben ebenfalls, dass die Integration in die Gruppe das treibende Handlungsmuster junger Menschen auf einer Gruppenreise sei. Der Blick auf das Programm einer Jugendreise zeige, dass sich Gruppenprozesse in unterschiedlichen Kleingruppen wiederholen. Jeder Teilnehmende hat somit die Möglichkeit, sich in verschiedenen Gruppenkonstellationen auszuprobieren. Es ergibt sich die Möglichkeit, immer wieder neue soziale Kontakte zu knüpfen und sich als Teil immer neuer Gruppenkonstellationen zu erfahren. Auch Dimbath u. a. sprechen den Betreuenden eine besondere Bedeutung zu. Die Betreuenden können durch ein gut strukturiertes Programm und animative Methoden den Vergemeinschaftungsprozess unterstützen. Trotz aller Bemühung der Betreuenden finden auch immer Ab- und Ausgrenzungshandlungen statt.<sup>194</sup>

---

<sup>193</sup> Vgl. Kentler/Leithäuser/Lessing, 1969b, S. 538 ff.

<sup>194</sup> Dimbath u. a. (2008) stellen fest, dass der Kampf um Anerkennung bei Jungen sehr viel ausgeprägter stattfindet als bei Mädchen. Sie sehen hier eine Reproduktion bestehender Geschlechterklischees bestätigt und darin auch wieder die Anpassung an alltägliche gesellschaftliche Handlungen.

Die meisten Studien der letzten Jahre beziehen sich hauptsächlich auf marktwirtschaftliche Aspekte, Konsumverhalten der Jugendlichen und Qualität des Kinder- und Jugendreisens. Da diese Studien jedoch keinen Bezug zum Thema dieser Arbeit haben, werden sie hier nicht weiter vorgestellt.

Ein paar Zahlen zur Relevanz des Kinder- und Jugendreisens sollen hier dennoch vorgestellt werden. 2008 wurde ein Drittel aller (Urlaubs-)Reisen von Menschen unter 27 Jahren unternommen. Daneben wurden 7,89 Mio. Kurzreisen von jungen Menschen im Alter zwischen 14 und 26 unternommen.<sup>195</sup> Das bedeutet, eine Großzahl junger Menschen kann bereits auf Reiseerfahrung ohne Begleitung der Eltern zurückblicken. Die Zahlen verdeutlichen auch, dass das Reisen junger Menschen ein gesellschaftliches Phänomen darstellt, das keineswegs nur eine kleine Gruppe von Menschen betrifft. Die Zahlen belegen deutlich, dass es sich um ein Thema handelt, das (bildungs- und freizeit-)wissenschaftliche Aufmerksamkeit verdient. Da es wie schon beschrieben wenige Studien gibt, die sich direkt mit Kinder- und Jugendreisen auseinandersetzen, sollen im Weiteren einige Studien Beachtung finden, die ähnliche Reiseformate untersucht haben. Vor allem die Frage nach dem Reisemotiv junger Menschen kommt in den meisten Studien zum Thema auf.

Der Urlaub, gemeint als Erholung von den Strapazen, die das Leben in einer industrialisierten Gesellschaft mit sich bringt, erlaubt dem einzelnen, seinem Alltag und den gesellschaftlichen Zwängen wenigstens vorübergehend zu entfliehen: Ein neuer Lebensbereich ist entstanden, der zwar von der Gesellschaft geschaffen wurde, der aber außerhalb ihrer selbst angesiedelt zu sein scheint.<sup>196</sup>

Urlaub bedeutet für Erwachsene demnach: Flucht aus dem Alltag, Selbstbestimmung und Erholung. Diese Reisemotive finden sich bei Kindern und Jugendlichen nicht so deutlich wieder.<sup>197</sup> In verschiedenen Forschungsergebnissen, lassen sich folgende Reisemotive für Kinder- und Jugendliche finden<sup>198</sup>:

- Eines der stärksten Reisemotive junger Menschen ist der Kontakt zu Gleichaltrigen. Auch Aspekte wie Sexualität und Flirt spielen ab einem bestimmten Alter eine

---

<sup>195</sup> Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, 2010, S. 14 ff.

<sup>196</sup> Kentler/Leithäuser/Lessing, 1969a, S. 7.

<sup>197</sup> Vgl. ebd., S. 16 ff.

<sup>198</sup> Vgl. Barth/Bopp, 1999 und Thomas/Chang/Abt, 2017 sowie Feldmann-Wojtachnia/Otten/Tham, 2011.

große Rolle. Daneben kann man sich in einer neuen Peergroup-Beziehung neu ausprobieren.

- Das Motiv Unabhängigkeit beschreibt vor allem die Emanzipation vom Elternhaus. Das Leben in einer Gruppe, die ausschließlich aus anderen jungen Menschen besteht, weist ein eigenes jugendkulturelles Lebensgefühl auf.
- Das Motiv Erlebnis beschreibt zum einen die Erlebnisse in der Gruppe der Gleichaltrigen. Zum anderen geht es um (neue) Erlebnisse (z. B. klettern, surfen usw.), aber auch um Erlebnisse, die Events (z. B. Party usw.) mit sich bringen.
- Das Motiv Bildung (z. B. fremde Kulturen kennenlernen oder eine Sprache lernen) wird nur nebensächlich genannt.<sup>199</sup> Lediglich junge Menschen, die auf einem internationalen Jugendaustausch waren, geben dieses Motiv als sehr wichtig an.

Eine der wichtigsten Studien der letzten Jahre ist das standardisierte Verfahren zur Evaluation von Freizeiten von Wolfgang Ilg.<sup>200</sup> Das Verfahren ist vor allem entwickelt worden, um pädagogische Qualität zu sichern bzw. diese weiterzuentwickeln. Das Verfahren wurde in Zusammenarbeit mit Wissenschaft und Praxis entwickelt und hat einen direkten Nutzen für die Akteure aus der Praxis. Aus den Ergebnissen können Veranstalter von Ferienfreizeiten direkt nötige Änderungen ableiten oder neue Konzepte entwickeln. Weiter besteht die Möglichkeit, die Ergebnisse mit anderen Angeboten zu vergleichen. Wolfgang Ilg und sein Team sammeln seit Jahren die Ergebnisse der Befragungen und werten diese gesammelt aus. Jeder Veranstalter hat daneben die Möglichkeit, seine eigene Freizeit nur für den eigenen Zweck auszuwerten. Bei dem Verfahren wird davon ausgegangen, dass jede Freizeit eine Zielsetzung hat und diese den Betreuenden bekannt ist. Es ist mit dem Verfahren möglich zu schauen, ob diese Zielsetzung erreicht wurde. Das heißt, es gibt keine vorgegebene Zielsetzung durch das Verfahren, sondern die Zielsetzung kann jeder Veranstalter selbst festlegen.

Es konnte eine positive Korrelation zwischen den Bewertungen von Atmosphäre, Programm, Aktivitäten, der Gruppe selbst und Spaß sowie der Bewertung der gesamten Freizeit belegt werden. Daneben konnten eine hohe Nachhaltigkeit und pädagogische

---

<sup>199</sup> In der „Young Traveller Studie 2013“ von ruf Reisen geben nur 10 % der Befragten an, dass Kultur und Bildung ein Reisemotiv seien. Die Studie spricht nicht von „Reisemotiven“, sondern von „Auswahlkriterien“, was auf die kommerzielle Auslegung der Studie hinweist.

<sup>200</sup> Vgl. Ilg, 2008 und 2009.

Wirkung von Freizeiten belegt werden. Ebenso konnte erstmals belegt werden, dass durch Freizeiten lange persönliche Bindungen (Freundschaften) zwischen Teilnehmenden entstehen.<sup>201</sup>

Aus diesen Ergebnissen zieht Ilg das Fazit, dass die Lebenswelt junger Menschen durch die Teilnahme an einer Jugendreise gezielt beeinflusst und sogar verändert werden kann.<sup>202</sup> Ob die Jugendlichen selbst diese Erfahrung als persönlich relevant für ihren weiteren Lebensweg sehen, bleibt jedoch unbekannt. Bis heute gibt es keine Studie, die dieser Frage nachgeht.

Da es im klassischen Kinder- und Jugendreisen keine Langzeitstudie zur Wirkung gibt, soll hier der Blick auf eine Studie aus der internationalen Jugendarbeit geworfen werden. Thomas, Chang und Abt (2007) haben die bisher einzige Langzeitstudie zur Wirkung internationaler Jugendbegegnungen vorgelegt. Das Forschungsprojekt verwendete verschiedene Methoden: Literaturrecherche, Dokumentenanalyse, Experteninterviews, standardisierte Fragebögen und Interviews mit ehemaligen Teilnehmenden. Das Ergebnis zeigt einen positiven Zusammenhang zwischen der Teilnahme an einer internationalen Jugendbegegnung und folgenden Langzeitwirkungen:

- selbstbezogene Eigenschaften,
- Offenheit, Flexibilität und Gelassenheit bei nicht bekannten Situationen,
- soziale Kompetenzen,
- interkulturelle Kompetenzen,
- Selbsterkenntnis/-reflexion,
- Fremdsprachenkompetenz.

Die Autoren schließen daraus, dass die belegten Langzeitwirkungen die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter widerspiegeln.<sup>203</sup>

Die internationalen Begegnungen wurden durchgehend positiv von den Teilnehmenden bewertet. Die Studie untersuchte auch, wie diese Wirkungen zustande gekommen sind. Es konnte gezeigt werden, dass die Auslöser der Entwicklungsschritte oft durch das Auf-

---

<sup>201</sup> Ilg, 2009, S. 272 ff.

<sup>202</sup> Ebd.

<sup>203</sup> Vgl. Thomas/Chang/Abt, 2007, S. 102 ff.

treten von Diskrepanz zustande gekommen sind, also durch Situationen, die unerwartet oder überraschend aufgetreten sind. Dieses Wahrnehmen von Diskrepanz führte zu Emotionen, Gedanken oder Handlungen. Als Auslöser konnten verschiedenen Punkte gefunden werden:

- Inhalte des Programms,
- erlebte Unterschiede (z. B. hinsichtlich Kultur etc.),
- Erlebnisse mit herausragenden Personen,
- positiv wahrgenommene Gastfreundschaft,
- Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte.

Die Resonanz auf diese Studie war und ist immer noch groß und sie hat einen erheblichen Beitrag geleistet, die Legitimation der internationalen Jugendarbeit in Deutschland voranzubringen. Eine ähnlich umfassende Studie wäre für das klassische Kinder- und Jugendreisen nötig, um eine ähnliche Legitimation in Politik und Gesellschaft zu erreichen.

Eine weitere Studie aus der internationalen Jugendarbeit kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Das EU-Programm „Jugend in Aktion“ wird seit 2009 hinsichtlich seiner Wirkung auf die jungen Teilnehmenden untersucht. Folgende Punkte konnten als positive Effekte belegt werden:<sup>204</sup>

- (Weiter-)Entwicklung interkultureller Kompetenzen,
- informelle Lernerfahrung,
- Aneignung von Wissen über Europa,
- (Weiter-)Entwicklung der Teamfähigkeit,
- Fremdsprachenkenntnisse,
- besseres Durchsetzungsvermögen in Diskussionen,
- eigene Ideen entwickeln und umsetzen (u. a. auf die eigene Lebensplanung bezogen),
- 47 % der Befragten gaben an, nach der Teilnahme selbstsicherer und selbstbewusster zu sein, und immerhin noch 22,2 %, dass sie besser mit Konfliktsituationen umgehen können.<sup>205</sup>

---

<sup>204</sup> Vgl. Feldmann-Wojtachnia/Otten/Tham, 2011.

<sup>205</sup> Vgl. ebd., S. 63 ff.

Weitere kleinere Studien aus der internationalen Jugendarbeit belegen Ähnliches.<sup>206</sup> Es bleibt jedoch fraglich, ob die Ergebnisse einfach auf das klassische Kinder- und Jugendreisen übertragbar sind. Formate der internationalen Jugendarbeit sind pädagogisch viel mehr durchdacht und haben oft politische (Bildungs-)Inhalte als Ziel. Dies ist im Kinder- und Jugendreisen oft nicht gegeben.

Die verschiedenen Studien zeigen, dass den Betreuenden auf Jugendreisen eine besonders wichtige Aufgabe zukommt. Sie können im großen Maße dazu beitragen, dass der Gruppenprozess zur Vergemeinschaftung gelingt. Ein gelungener Gruppenprozess stellt die Grundlage dar, um sich als Jugendlicher wohlfühlen zu können. Umso verwunderlicher scheint, dass bis heute keine Studie zur Professionalisierung der Betreuenden vorliegt. Wenn Betreuenden eine so wichtige Rolle zukommt, wäre es sinnvoll, auch die Gelingensbedingungen einer Betreuerausbildung zu untersuchen oder Standards in der Ausbildung zu entwickeln.

Die Vorstellung, dass (Jugend-)Reisen eine Flucht aus dem Alltag und den gesellschaftlichen Normen darstellen, wird in Studien widerlegt. Es konnte gezeigt werden, dass Jugendreisen nachhaltige und prägende Ereignisse für junge Menschen darstellen. Besonders soziale und interkulturelle Kompetenzen können durch die Teilnahme gestärkt oder ausgebaut werden.

## **2.4 Bildung: Begriffsklärung und Festlegung des der Arbeit zugrunde liegenden Bildungsverständnisses**

Der Begriff ‚Lernen‘ wird oft synonym mit dem Begriff ‚Bildung‘ gebraucht: „[...] die Begriffe ‚Bildung‘ und ‚informelles Lernen‘ werden heute geradezu inflationär benutzt und verlieren dadurch an Trennschärfe und Aussagekraft. Die kategoriale Unbestimmtheit von Bildung und Lernen erschwert die Anschlussfähigkeit.“<sup>207</sup> In der vorliegenden Arbeit soll ganz bewusst Bildung der Gegenstand der Betrachtung sein und der Begriff ‚Lernen‘ nur dann Verwendung finden, wenn er in der hinzugezogenen Literatur gebraucht wird. Der Begriff der Bildung wird hier ganz bewusst dem Begriff des Lernens vorgezogen, da

---

<sup>206</sup> Weitere Studien zur internationalen Jugendarbeit bei Chehata/Riß/Thimmel, 2010 und Zeutschel, 2012 sowie Zimmermann/Franz, 2013

<sup>207</sup> Rauschenbach/Düx/Sass, 2007, S. 7.

der Lernbegriff für diese Betrachtung zu eng gefasst ist. Selbst wenn Lernen als „Aneignung von sozialer und dinglicher Welt“<sup>208</sup> verstanden wird, bleibt unberücksichtigt,

dass auch und gerade im informellen Lernen permanent ein neues Verhältnis zur dinglichen Welt, zur sozialen Welt und zu sich selbst ausgebildet wird, das in der Kumulation der Einzelnen, der sozialen Gruppierung, der Subkultur und der Lebensstile für die Gesellschaft als Ganzes deshalb zum Problem wird, weil in der Pluralisierung der Selbst- und Weltverhältnisse eine Kontingenz entsteht, in der Erwartbarkeit von gesellschaftlichem Handeln – kollektiv und individuell – zu einer unberechenbaren Größe wird.<sup>209</sup>

Insofern scheint es schwierig, im Zusammenhang mit informellen Prozessen den Begriff des Lernens überhaupt anzuwenden.

Will man den Begriff ‚Bildung‘ heute gebrauchen, sieht man sich einer Fülle von verschiedenen Definitionen, Erklärungsansätzen und einem unterschiedlichen Sprachgebrauch gegenüber. Wünschenswert wäre ein versachlichter und selbstverständlicher Bildungsbegriff. In der Realität findet sich zwischen allen normativ aufgeladenen Bildungsbedeutungen, den Unterscheidungen verschiedener Bedeutungsdimensionen oder historisch arbeitenden Kontextualisierungen keine annähernd einheitliche Auffassung des Begriffs. So fasst Ricken zusammen:

Bildung enthebt der Verlegenheit, dass „Bildung“ ein in sich dynamischer, über sich hinaus drängender Bedeutungskomplex ist, zu dem man sich nicht nicht verhalten kann. Das aber heißt, „Bildung“ als eine Art „Problemabkürzungsformel“ zu akzeptieren, in der viele öffentlich-politische wie auch theoretisch-kategoriale Problemlagen gebündelt sind, zu denen man sich aber gerade nicht abkürzend verhalten darf. Anders formuliert: lässt sich Bildung weder einheitlich definieren noch gänzlich vermeiden, bleibt nur – wie lästig auch immer – übrig, sich problematisierend zur „Bildung“ zu verhalten. Das aber heißt, bereit zu sein, die im Begriff unweigerlich verkürzten Problemlagen erneut aufzudröseln, in historische Kontexte zu sortieren und jeweils aktuell zur Debatte zu stellen wie selbst darin jeweilig auch Position zu beziehen.<sup>210</sup>

An Ricken angelehnt ist es auch für diese Arbeit nötig, den Gegenstand „Bildung“ im historischen Kontext herzuleiten (schließlich ist für diese Arbeit ein historischer Zugang gewählt).

Es existieren viele Erörterungen des Bildungsbegriffs<sup>211</sup> und es kann hier nicht darum gehen, sie alle zu skizzieren. Auch wäre dieses Unterfangen kaum abschließbar, da im-

---

<sup>208</sup> Meder, 2002, S. 9.

<sup>209</sup> Ebd.

<sup>210</sup> Ricken, 2007, S. 26.

<sup>211</sup> Beispielhaft seien hier einige Arbeiten genannt: Hans Weil (1930) geht in seiner historischen Rekonstruktion *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips* der Frage nach, wie sich Bildung als (damals) neues Verhaltensideal in Deutschland etablieren konnte. Weitere eher begriffsgeschichtliche Arbeiten verfassten Günther Dohmen (1964/1965), *Die Entstehung des pädagogischen Bildungsbegriffs und seines*

mer neue Versuche der Erörterung in den Diskurs eingebracht werden. Auch der Blick in die Vergangenheit würde eine Vielzahl von Versuchen bis zurückgehend in das 14. Jahrhundert<sup>212</sup> mit sich bringen. Es soll hier darum gehen, nur diejenigen Aspekte des Diskurses um den Bildungsbegriff aufzuzeigen, die nötig sind, um nachzuvollziehen, warum hier ein bestimmtes Verständnis von Bildung gewählt wird.

Der Begriff ‚Bildung‘ wird heute alltagssprachlich in mindestens drei Auffassungen gebraucht. Die erste versteht Bildung als erhältliches Gut, das man innehaben kann und das Wissen und kulturelle Grundlagen abrufbar macht. Die zweite Auffassung reduziert den Begriff auf Wissens- und Handlungskompetenzen, die institutionell (z. B. in der Schule) unter Anleitung erworben wurden und ggf. noch mit einem Zeugnis o. Ä. bescheinigt werden. Diese Auffassung des Begriffs ‚Bildung‘ zeigt sich auch an Begriffen wie z. B. ‚Bildungswesen‘. Hier wird der Begriff ‚Bildung‘ ganz klar auf einen rein institutionalisierten Kontext bezogen. Drittens beschreibt der Begriff Bildung die Entwicklung eines Menschen hin zu einem autonomen und reflektierten Individuum. Dies geschieht über den Erwerb von Wissen und Kulturtechniken sowie die Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt.<sup>213</sup>

#### **2.4.1 Historischer Wandel des Bildungsbegriffs**

Nach Frost wird Bildung seit der Antike verstanden „als der Weg, durch den Menschen erst ein angemessenes Weltverständnis gewinnen und ihr eigenes Menschsein verstehen und gestalten.“<sup>214</sup> Historisch betrachtet wurde der Begriff im 14. Jahrhundert in den deutschen Sprachraum eingebracht. Die Begriffsschöpfung soll auf Meister Eckhart (ca. 1260–1328) zurückgehen. Bildung hat nach seiner Auffassung einen theologischen Ursprung „und wird als Aktualisierung der Gottesebenbildlichkeit verstanden.“<sup>215</sup> Gebildet wird der Mensch durch Gott nach dem Abbild Gottes. So verstanden ist Bildung ein von

---

*Bezugs zum Schulunterricht, und Ernst Lichtenstein (1966), Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. Von kulturwissenschaftlicher Seite sei hier auf die Arbeit von Aleida Assmann, Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee, verwiesen. Systematisch nähern sich die Arbeiten von Käte Meyer-Drawe (1999), Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“, und Heinz-Elmar Tenorth (1997), „Bildung“. Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft, dem Thema.*

<sup>212</sup> Der Begriff ‚Bildung‘ wurde im 14. Jahrhundert von Meister Eckhart (Theologe und Philosoph) in die deutsche Sprache eingebracht. Vgl. Böhm, 2000, S. 75 ff.

<sup>213</sup> Vgl. Ricken, 2007, S. 18.

<sup>214</sup> Frost, 2011, S. 303.

<sup>215</sup> Böhm, 2000, S. 75.

Gott gegebener Prozess, auf den der einzelne Mensch keinen Einfluss hat. Die von Meister Eckhart theologisch beschriebene Bedeutung von Bildung hielt sich lange.

Das theologisch geprägte Ziel von Bildung wird erst im Zeitalter der Aufklärung im 18. Jahrhundert abgelöst und ersetzt durch die Auffassung, das Ziel von Bildung sei die Vervollkommnung des einzelnen Menschen.<sup>216</sup> Dieser Grundgedanke findet sich u. a. in den Schriften von Pestalozzi,<sup>217</sup> Goethe und Schiller.<sup>218</sup> In Goethes Roman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* beschreibt er, wie sich in einem Bildungsprozess der Geist und die körperlichen Fähigkeiten in Harmonie entfalten sollen.<sup>219</sup>

In die pädagogische Fachsprache schafft es der Bildungsbegriff schon im 17. Jahrhundert. Zugeschrieben wird dieses Verdienst Johan Amos Comenius (1592–1670). In Folge seiner Erlebnisse im Dreißigjährigen Krieg, die von gesellschaftlichen Umbrüchen und Verlust von Orientierung geprägt waren, will er eine friedliche Weltordnung erreichen. Dies soll durch frühzeitiges Anleiten der Kinder erreicht werden. Er setzt auf ein aufklärendes Wissen, denn für ihn läuft der Bildungsweg „über die Aneignung der Welt, der Dinge, in kollektiver Vernunft.“<sup>220</sup> Ziel ist „ein Ordnungswissen in den Subjekten aufzubauen, das ihnen erlaubt, in den Lauf der Dinge ordnend einzugreifen.“<sup>221</sup> Der Mensch soll geformt werden, um ein nützliches Mitglied der Gesellschaft zu werden. In diesem Prozess werden die Anlagen, die ein jeder mitbringt, im Sinne der Gesellschaft entwickelt. Die Bildungsziele werden nicht vom Individuum festgelegt, sondern sind gesellschaftlich geprägte Idealvorstellungen, die unabhängig vom einzelnen Individuum bestehen.

Im Zeitalter der Aufklärung wird das Individuum einbezogen. Der Mensch ist im Gegensatz zur theologischen Definition nicht mehr passiv, sondern aktiv am Bildungsprozess beteiligt. Bildung wird verstanden als „säkular konzipierte Selbstformung“<sup>222</sup> oder anders als Bildung des Geistes, der sich selbst schafft. Johann Gottlieb Fichte (1726–1814)

---

<sup>216</sup> Vgl. Bolle, 1995.

<sup>217</sup> Vgl. Pestalozzi, 1950.

<sup>218</sup> Vgl. Goethe/Schiller, 1947.

<sup>219</sup> Vgl. Pleticha, 2009.

<sup>220</sup> Pongratz/Bünger, 2008, S. 113.

<sup>221</sup> Ebd.

<sup>222</sup> Ehrenspeck, 2004, S. 6.

beschreibt die Entwicklung des „Ich“ als Resultat von Handlungen. Ziel ist die Entwicklung einer vollkommenen Persönlichkeit.

Das Ich *setzt sich selbst*, und es *ist*, vermöge dieses blossen Setzens durch sich selbst; und umgekehrt: das Ich *ist*, und es *setzt* sein Seyn, vermöge seines blossen Seyns. – Es ist zugleich das Handelnde, und das Product der Handlung; das Thätige, und das, was durch die Thätigkeit hervorgebracht wird; Handlung, und That sind Eins und ebendasselbe; und daher ist das: *Ich bin*, Ausdruck einer Thathandlung.<sup>223</sup>

Wilhelm von Humboldt (1767–1835) ist es schließlich, der Bildung als Programm einfordert. Er geht davon aus, dass der Drang, sich zu bilden, in jedem Menschen angelegt ist und durch ein in der Gesellschaft verankertes Bildungssystem geweckt werden müsse. Bildung soll allen Menschen zugänglich sein und so entwickelt Humboldt ein mehrgliedriges Schulsystem. Unter einem autonomen Menschen versteht er ein Individuum, das selbstbestimmt ist und Mündigkeit durch den Gebrauch seiner Vernunft gewinnt.<sup>224</sup>

Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Gibt ihm der Schulunterricht, was hierfür erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher so leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen.<sup>225</sup>

Erst durch die Bürokratisierung des Schulsystems durch z. B. die Einführung von Lehrplänen entwickelt sich Bildung zum messbaren Wert und Statussymbol. Bildung alleine zur Entfaltung des Individuums im Humboldt'schen Sinne reicht nicht mehr aus. Bildung soll Nutzen und Gewinn bringen und entwickelt sich immer mehr zur sozialen Kategorie. 1903 lässt sich eine in diesem Sinne gefasste Bildungsdefinition bei Friedrich Paulsen (1846–1908) finden:

[...] gebildet ist, wer nicht mit der Hand arbeitet, sich richtig anzuziehen und zu benehmen weiß, und vor allen Dingen, von denen in der Gesellschaft die Rede ist, mitreden kann. Ein Zeichen von Bildung ist auch der Gebrauch von Fremdwörtern [...] Dagegen ist die Bildung so gut wie bewiesen, wenn er fremde Sprachen kann [...]. Damit kommen wir dann auf das letzte und entscheidende Merkmal: gebildet ist, wer eine „höhere“ Schule durchgemacht hat, mindestens bis Untersekunda, natürlich mit „Erfolg“. Und um über den Erfolg, also über den Besitz der Bildung keinen Zweifel bestehen zu lassen, besteht in Deutschland jetzt allgemein die Einrichtung, daß der Schüler beim Abschluss der Untersekunda geprüft und ihm über die Bildung eine Bescheinigung ausgestellt wird. Zugleich erwirbt er damit Rechtsanspruch darauf, auch im Heer von Ungebildeten abgedeutelt zu werden. Damit hätten wir dann auch einen von Staats wegen festgesetzten

---

<sup>223</sup> Fichte, 1845, S. 96. (Hervorhebung im Original).

<sup>224</sup> Humboldt, 1986, S. 33.

<sup>225</sup> Berglar, 1979, S. 87.

Maßstab der Bildung: es gehört dazu, was in den sechs ersten Jahren der höheren Schule gelernt wird [...].<sup>226</sup>

Dem Bildungsbegriff lagen in der historischen Abfolge verschiedene Definitionen und Deutungen zugrunde. Einige von ihnen halten sich bis heute. Die Vorstellung darüber, dass es „festgesetzte Maßstäbe der Bildung“, also einen festgeschriebenen Bestand von „Kulturgütern“ gibt, wie Paulsen es beschreibt, ist heute noch gegeben. Das Buch *Bildung – Alles, was man wissen muß* von Dietrich Schwanitz<sup>227</sup> erschien 2010 in der 27. Auflage. Schon der Titel macht deutlich, dass auch hier noch die Idee eines festgeschriebenen Wissenskanons existiert, der den gebildeten Menschen ausmacht.

Ab dem 19. Jahrhundert wird der Bildungsbegriff in zwei Bedeutungen verstanden. Er spiegelt sowohl einen Prozess (sich bilden) als auch einen Zustand (gebildet sein) wider. Bildung wird dabei in drei Dimensionen gedacht, nämlich als die „Bildung des Geistes im Sinne von Wissen, die ästhetische Bildung des Geschmacks und die Moralität als eine der höchsten Bildungstugenden.“<sup>228</sup> Diese drei Dimensionen der Bildung halten sich bis heute in den verschiedenen Bildungstheorien.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts dringt der Bildungsbegriff in den Bereich der Geisteswissenschaften ein. Wilhelm Dilthey (1833–1911) gilt als einer der Gründungsväter des geisteswissenschaftlichen Denkens. Für seine Hermeneutik ist „der Zusammenhang von Erleben, Ausdruck und Verstehen“<sup>229</sup> die Grundlage. „Eine Wissenschaft gehört nur dann den Geisteswissenschaften an, wenn ihr Gegenstand uns durch das Verhalten zugänglich wird, das im Zusammenhang von Leben, Ausdruck und Verstehen fundiert ist.“<sup>230</sup> Dilthey ist es auch, der den Bildungsbegriff in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs einbringt, welchen er (verkürzt dargestellt) als „Bildungslehre des Menschen“<sup>231</sup> verstand.

Heinrich Roth forderte 1962 eine „realistische Wende“ in der Erziehungswissenschaft. Damit beginnt eine Abkehr von der bis dahin ausschließlich geisteswissenschaftlichen Tradition in der Erziehungswissenschaft. Roth forderte allerdings nicht die völlige Auf-

---

<sup>226</sup> Paulsen, 1903, S. 658.

<sup>227</sup> Vgl. Schwanitz, 2010.

<sup>228</sup> Ehrenspeck, 2004, S. 67.

<sup>229</sup> Dilthey, 1927, S. 87.

<sup>230</sup> Ebd.

<sup>231</sup> Vgl. Ehrenspeck, 2004, S. 67 und Dilthey 1927.

gabe der geisteswissenschaftlichen Methoden, da er diese für eine normative Wissenschaft wie die Erziehungswissenschaft für erforderlich hielt. Um die Frage zu beantworten, warum Roth diese Forderungen stellte, muss ein Blick auf die Ausgangslage der Erziehungswissenschaft zu dieser Zeit geworfen werden. Die Erziehungswissenschaft

verstand sich zwar als theoretisches Gegenüber der pädagogischen Praxis, also bezogen auf die Erziehungswirklichkeit und durch sie als Wissenschaft legitimiert, tatsächlich jedoch hatte sie wenig Kenntnis von der Realität und konnte mit ihren Mitteln auch nur wenig darüber erfahren. Sie war im Kern zu einer normativ orientierten Prinzipienwissenschaft geworden, die aus grundsätzlichen ethischen Einsichten deduktiv ableitete, was in der pädagogischen Praxis zu geschehen, oder zumindest: was dort Aufgabe und Zielrichtung zu sein habe.<sup>232</sup>

Disziplinen wie die Sozialwissenschaften oder die Psychologie konnten durch empirisch belegte Aussagen und Arbeiten an Bedeutung gewinnen und „drangen nun als auf Tatsachen gegründete Wissenschaften in die Wirklichkeitslücken ein, die die Pädagogik auf ihrem Feld hinterlassen hatte.“<sup>233</sup>

Roth beschreibt, dass die traditionelle Erziehungswissenschaft das Werkzeug zur Verfügung gestellt hat, um empirische Fragestellungen und Methoden überhaupt erst erarbeiten zu können, und dass eine empirische Erziehungswissenschaft nicht ohne Theorie und Philosophie auskomme.<sup>234</sup>

Angestoßen durch Roths Forderungen beginnt in den 1960er Jahren eine Abwendung von der geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft hin zur empirischen Sozialwissenschaft. In diesem Übergang verliert der Bildungsbegriff zunächst an Bedeutung. „In dem neuen sozialwissenschaftlich konturierten Verständnis von Bildungsprozessen schien Bildungstheorie und Bildungsbegriff zunächst keine besondere Rolle mehr zu spielen.“<sup>235</sup> In einer sozialwissenschaftlich geprägten Auffassung von Bildungsprozessen wird der Bildungsbegriff durch *Human Development* oder *lifelong learning* in der empirischen Bildungsforschung ersetzt,<sup>236</sup> wenn er lexikalisch weiterhin Bestand hat.

---

<sup>232</sup> Giesecke, 2006, S. 15.

<sup>233</sup> Ebd.

<sup>234</sup> Vgl. Giesecke, 2006, S. 15–16.

<sup>235</sup> Ehrenspeck, 2004, S. 67.

<sup>236</sup> Vgl. ebd.

## 2.4.2 Der heutige Bildungsbegriff im Diskurs

Der Grundgedanke der meisten Bildungstheorien dreht sich um die Subjekt-Welt-Relation. Diese wird sehr unterschiedlich diskutiert und divers ausgelegt.<sup>237</sup>

Eine Annäherung an den Bildungsbegriff findet sich bei Langewand.<sup>238</sup> Bildung wird hier verstanden als „subjektive Aneignung des objektiven Gehalts von Kultur“, in der „auf der einen Seite allgemeine oder gar universale Bestimmungen des Selbst- und Weltverhältnisses wie Vernunft, Rationalität, Humanität, Sittlichkeit verschränkt sind oder sein sollen mit den auf der anderen Seite besonderen Bestimmungen konkreter Individualität von Personen.“<sup>239</sup>

Eine so geartete Definition kann jedoch den Bildungsbegriff nicht angemessen greifbar machen. Das mag u. a. daran liegen, dass der Bildungsbegriff in unterschiedlichen Kontexten und Diskursen gebraucht wird.

Tenorth<sup>240</sup> unterscheidet drei Gebrauchsmerkmale des Bildungsbegriffs. Erstens wird der Bildungsbegriff in der Alltagssprache in einem nicht theoretischen Kontext benutzt. Dabei handelt es sich um öffentliche Diskurse, meist in Medien und Politik. Zweitens findet sich der Bildungsbegriff in wissenschaftlichen Disziplinen wie Erziehungswissenschaft, Soziologie oder Germanistik wieder. Dort wird er präzisiert und analysiert. Der dritte Bereich, in dem Bildung thematisiert wird, ist im Philosophischen, Begriffskritischen und Bildungstheoretischen, wie sie in der Erziehungswissenschaft zu finden sind. Hier ist der Bildungsbegriff z. B. anzutreffen in der Interpretation von Klassikern, bei der Untersuchung seiner Verwendung in geschichtsphilosophischer und weltanschaulicher Weise und in seiner Erörterung als „Platzhalter für das Unsagbare“<sup>241</sup>.

Neben der Unterscheidung des Bildungsbegriffs in verschiedenen Diskursen versucht Ehrenspeck, in den Bildungstheorien verschiedene Dimensionen des Bildungsbegriffs herauszuarbeiten. Dabei werden fünf Dimensionen unterschieden: „1. Bildung als individueller Bestand; 2. Bildung als individuelles Vermögen; 3. Bildung als individueller Pro-

---

<sup>237</sup> Vgl. Tenorth, 1986, S. 7–30.

<sup>238</sup> Langewand, 1994, S. 69.

<sup>239</sup> Langewand, 1994, S. 69–99.

<sup>240</sup> Vgl. Tenorth, 1997, S. 969–984.

<sup>241</sup> Ebd., S. 977.

zess; 4. Bildung als individuelle Selbstüberschreitung/als Höherbildung der Gattung; 5. Bildung als Aktivität bildender Institutionen oder Personen [...].“<sup>242</sup>

„Bildung als individueller Bestand“ ist implizit in den meisten Bildungstheorien enthalten. Der gebildete Mensch verfügt über Wissen und Kompetenzen, die als Besitz oder Inventar verstanden werden. Er hat teil an einem gegebenen Bestand von Bildung (spezifische Inhalte) und somit ist Bildung das Ergebnis eines individuellen Bildungsprozesses. Diese Auffassung von Bildung wird auch als materiale Bildung verstanden.

„Bildung als individuelles Vermögen“ versteht Vermögen als Fähigkeiten bzw. Kompetenzen. Bildung ist nicht an spezifische Inhalte geknüpft, sondern es wird beschrieben, welche Fähigkeiten und Kompetenzen ein Mensch mitbringen muss, um gebildet zu sein. Es geht also darum, bestimmte Fähigkeiten, Qualifikationen oder Verfahren innezuhaben, die es dem Menschen ermöglichen, sich zu bilden. Bildung ist also nicht Aneignung von Inhalten, sondern Entwicklung körperlicher, seelischer und geistiger Kräfte. Diese Form der Bildungsauffassung wird auch als funktionale (oder auch formale) Bildung bezeichnet.<sup>243</sup>

„Bildung als individueller Prozess“ beschreibt eine „dynamische, stets konkrete und individuelle Bewegung, als ein ständiges Sich-überschreiten, das jeden vorgegebenen Zustand und Bestand hinter sich lässt.“<sup>244</sup> Hier findet sich auch der von Herbart geprägte Begriff ‚Bildsamkeit‘ wieder. Herbart versteht darunter ein verborgenes Depot an Kräften, welches es zu wecken gilt.<sup>245</sup> Roth entwickelt Herbarts Gedanken weiter. Er setzt dem natürlich gegebenen „Depot an Kräften“ (das anthropologisch quasi durch Vererbung gegeben ist und auch als Anlage bezeichnet wird) noch die Umwelt hinzu. Nach Roth<sup>246</sup> kommt es auf die gegenseitige Abstimmung von Anlage und Umwelt an. Ein weiterer Faktor ist der Entwicklungs- oder Zeitaspekt. Bestimmte Bereiche der Bildsamkeit sind nur zu einem bestimmten Zeitpunkt bzw. Entwicklungsschritt abrufbar. Bildsamkeit ist abhängig vom jeweiligen bisherigen Lern- und Reifeprozess und den gegebenen An-

---

<sup>242</sup> Ehrenspeck, 2004, S. 68.

<sup>243</sup> Die Unterscheidung in materiale und formale Bildung versucht Klafki durch den Begriff ‚kategoriale Bildung‘ aufzuheben. Sein Konzept beruht auf der Basis des Aufeinanderbezogenenseins von Welt und Mensch (Vgl. Klafki, 1967). Dazu ausführlich später in diesem Kapitel.

<sup>244</sup> Pleines, 1989, S. 22, zitiert nach Ehrenspeck, 2004, S. 69.

<sup>245</sup> Vgl. Kühne, 1976.

<sup>246</sup> Roth verwendet in diesem Kontext den Begriff ‚Kompetenzen‘ (vgl. Roth, 1971).

lagen.<sup>247</sup> In diesem Kontext ist auch der Begriff des ‚lifelong learning‘ zu sehen, der Bildung als einen lebenslangen Prozess beschreibt.

„Bildung als individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung“ versteht Bildung nicht nur als Bildung des einzelnen Menschen. Bildung ist so verstanden immer im Kontext von etwas Höherem zu sehen. Die Bildung des einzelnen Menschen dient in letzter Instanz immer dem höheren Ziel der Höherbildung der Gattung Mensch.

„Bildung als Aktivität bildender Institutionen oder Personen“ bezieht sich auf die Aufgaben von Bildungsinstitutionen. Hier muss der Bildungsbegriff jedoch kritisch gesehen werden, da Bildungsinstitutionen eher Ausbildung als Bildung ermöglichen. Durch Vergleichsstudien wie PISA oder TIMSS zu Beginn des 21. Jahrhunderts kommt diese Dimension wieder stark in den Diskurs um den Bildungsbegriff. Hier kommt die Frage nach der Mess- und Vergleichbarkeit von Bildung auf. Die Idee, Bildung in Kompetenzmodellen zu fassen und den Grad von Bildung prüfbar zu machen, ruft die Diskussion um den Bildungsbegriff wieder in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Diskurse.

Ehrenspecks Herangehensweise mag ein gutes Modell darstellen, um die verschiedenen Dimensionen von Bildung zu beschreiben. Um den modernen ganzheitlichen Bildungsbegriff aufzuzeigen, müssen Verknüpfungen zwischen den Dimensionen möglich sein. Denn der moderne Bildungsbegriff beinhaltet mehrere zusammenhängende Dimensionen.

Eine Theorie dazu beschreibt Klafki. Die Unterscheidung in materiale und formale Bildung versucht er durch den Begriff ‚kategoriale Bildung‘ aufzuheben. Die vorherrschenden Bildungstheorien lassen sich in zwei Hauptgruppen gliedern. Klafki bezeichnet diese als „materiale“ und „formale“ Bildungstheorien. Diese beiden lassen sich jeweils in zwei weitere Kategorien unterteilen.

Materiale Bildungstheorien:

1. Bildungstheoretischer Objektivismus: Bildung = viel Wissen
2. Klassische Bildungstheorie: Bildung = wichtiges (klassisches) Wissen

Formale Bildung:

---

<sup>247</sup> Vgl. Böhm, 2000b, S. 75.

3. Funktionale Bildung: Bildung = Entfaltung innerer Kräfte (geistige und körperliche Fähigkeiten)
4. Methodische Bildung: Bildung = Methodenkompetenz (Lernen lernen)

Klafki zeigt auf, dass alle vier prägnanten bildungstheoretischen Ansätze einzeln nicht dem Anspruch genügen, den Kern des Bildungsbegriffs theoretisch zu beschreiben. Jedoch stellt er auch fest, dass in jedem dieser Ansätze ein Teil des wahren Kerns von Bildung zu finden ist und jeder dieser Ansätze einen Teil dazu beiträgt, Bildung in der Gesamtheit zu beschreiben, d. h. in einer Theorie der Bildung dürfen all diese Ansätze nicht fehlen. Jedoch ist die Lösung auch nicht in der Synthese aller vier Theorien zu finden.

„Bildung“ ist immer ein Ganzes, nicht die Zusammenfügung von „Teilbildungen“ [...]. Nur eine Bildungsauffassung, die von Anfang an jene in den besprochenen Theorien isolierten und verabsolutierten Ansätze als „Momente“ im Sinne dialektischen Denkens begreift, d. h. als Bestimmungen, die nur im Ganzen und vom Ganzen aller auftretenden Bestimmungen her ihre Wahrheit offenbaren und die zugleich selbst dieses Ganze mitbedingen und erhellen – nur eine solche Bildungsauffassung [...] hat beim gegenwärtigen Stande der wissenschaftlichen pädagogischen Forschung Aussicht, das „Wesen der Bildung“ zureichend zu deuten und damit zugleich der Bildungspraxis, vor allem hinsichtlich der Auswahl und Bewertung der Bildungsinhalte und der ihnen adäquaten pädagogischen Methoden, zum rechten Selbstverständnis zu verhelfen.<sup>248</sup>

Daraus ergibt sich für Klafki folgende Definition von Bildung:

Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innewerden. Der Versuch, die *erlebten* Einheiten der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive und der formale Aspekt zugleich im „funktionalen“ wie im „methodischen“ Sinne.<sup>249</sup>

Bildung ist somit ein Vorgang, in dem „sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit ‚erschließen‘, und dieser Vorgang ist [...] nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossen-werden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit.“<sup>250</sup>

Auf der objektiven Seite werden somit allgemeine kategoriale Inhalte sichtbar. Auf der Seite des Subjekts werden Erfahrungen, Einsichten o. Ä. erlebt. Dies bezeichnet Klafki als „doppelseitige Erschließung“. Jeder erlebte und erkannte Inhalt auf der Objektseite

---

<sup>248</sup> Klafki, 1967, S. 38–39.

<sup>249</sup> Ebd. (Hervorhebung im Original).

<sup>250</sup> Ebd., S. 43

löst im Subjekt eine Kraft aus, die es möglich macht, einen weiteren Teil der Wirklichkeit zu erschließen. Bildung im kategorialen Sinne von Klafki beschreibt demnach, dass sich einem Subjekt die Welt kategorial erschlossen hat und dass durch die gewonnenen Erfahrungen und Einsichten das Subjekt selbst für die Welt erschlossen wurde.<sup>251</sup>

Einen Bildungsbegriff, der verschiedene Dimensionen miteinander verknüpft, zeichnet auch Meder.<sup>252</sup> Bildung bezeichnet hier ein „dreifaches dynamisches Verhältnis“: 1. das Verhältnis des Individuums zur Welt, 2. das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft und 3. das Verhältnis des Individuums zu sich selbst. Dieses Verhältnis nennt Meder dynamisch, da in ihm sowohl der Prozess (sich bilden) als auch das Resultat (gebildet sein) enthalten sind.

Roth bezeichnet diese Verhältnisse als Kompetenzen und zwar als Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz. Mit Selbstkompetenz beschreibt er die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können. Unter Sachkompetenz versteht er die Fähigkeit, für bestimmte Sachbereiche handlungskompetent und meinungsbildend zu agieren. Sozialkompetent ist ein Individuum, wenn es für soziale, politische oder gesellschaftliche Bereiche handlungsfähig und in der Lage ist, sich in der jeweiligen Situation ein Urteil zu bilden. Roth führt weiter aus, dass Selbstkompetenz ohne die beiden anderen Kompetenzen (Sach- und Sozialkompetenz) ein nicht sinnvoll aufgeladener Begriff ist. Denn Selbstkompetenz kann sich nicht entwickeln ohne die Entwicklung von Sach- und Sozialkompetenz.<sup>253</sup>

Der Kompetenzbegriff wurde von Heinrich Roth in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingebracht. Nach Roth sei das Kernziel von Erziehung „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit.“<sup>254</sup> Dem Begriff ‚Kompetenz‘ wird im heutigen Bildungsdiskurs eine große Bedeutung zugemessen. Jedoch muss dieser Begriff kritisch hinterfragt werden. In der humanistischen Tradition der Aufklärung wird ‚Bildung‘ als wahrer Zweck der Menschheit verstanden, um den Menschen zu einem Ganzen zu formen.<sup>255</sup> Das heißt, Bildung wird als allgemeine Persönlichkeitsentwicklung und -rei-

---

<sup>251</sup> Vgl. ebd.

<sup>252</sup> Vgl. Meder, 2007.

<sup>253</sup> Vgl. Roth, 1971.

<sup>254</sup> Ebd., S. 180.

<sup>255</sup> Vgl. Humboldt, 1986.

fung verstanden. Bildung im so verstandenen Sinne zielt nicht auf einen Zweck oder eine bestimmte Verwertbarkeit ab. Sie ist sich somit selbst genug Zweck und wird als Wert an sich aufgefasst. Bei dem Begriff ‚Kompetenz‘ steht die Anwendbarkeit von Kenntnissen und Fertigkeiten in der heutigen Auffassung im Fokus. Nach Weinert sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>256</sup>

Der Bildungsbegriff beschreibt die Entwicklung von Identität, die reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst, der Gesellschaft, der Kultur und der Umwelt. Er bezieht stark Kultur und Gesellschaft ein und enthält immer auch einen utopischen Teil. Der Kompetenzbegriff beschreibt mehr die subjektive Seite und ist auf die Lösung praktischer Lebensereignisse ausgelegt. Bildung ist demnach eher zweckfrei, während Kompetenzen zweckgebunden sind.<sup>257</sup> Bildung auf Reisen kann in manchen Bereichen auch an einen Zweck gebunden sein, z. B. eine Sprachreise. Der Arbeit liegt jedoch die Annahme zugrunde, dass sich gerade auf einer nicht zweckgebundenen Reise im nonformalen und informellen Bereich Bildungsprozesse vollziehen, die nicht zweckgebunden sind, sondern der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung und -reifung dienen. In der vorliegenden Arbeit wird daher auf den Kompetenzbegriff verzichtet.

Weder der Bildungsbegriff von Meder noch die Definition von Roth sind normativ. Sie fassen Bildung strukturell und bleiben deskriptiv. Von einem strukturellen Bildungsbegriff kann gesprochen werden, da die drei Verhältnisse bei Meder bzw. die drei Kompetenzen bei Roth sich jeweils wechselseitig bedingen können, d. h. sie können untereinander wieder in ein Verhältnis treten. Dieses Zusammenspiel ergibt im terminologischen Sinne eine Struktur.<sup>258</sup>

In der postmodernen und pluralen Gesellschaft herrscht eine so große Vielfalt an Werten und Normen, dass ein normativer Bildungsbegriff nur schwerlich haltbar ist. Normen und Werte waren und sind somit historisch und kulturell bedingt. Auch für diese Arbeit

---

<sup>256</sup> Weinert, 2001, S. 27.

<sup>257</sup> Vgl. Arnold, 2002.

<sup>258</sup> Vgl. Meder, 1999.

kann kein normativer Bildungsbegriff verwendet werden. Diese Herangehensweise entsteht aus der Logik der Fragestellung bzw. dem Themenkomplex. In der historischen Rekonstruktion des Bildungsbegriffs konnte gezeigt werden, dass im historischen Verlauf normative Bildungsbegriffe in den Diskurs eingebracht wurden. Diese Bildungsbegriffe entstanden meist unter dem Normen- und Werteverständnis einer bestimmten historischen Epoche. Diese Arbeit zeigt die Geschichte des Kinder- und Jugendreisens. Auch diese Reisen haben sich aus dem jeweiligen historischen Kontext verschiedene Normen und Werte zu eigen gemacht und gingen damit in die Zustimmung der Opposition zu den jeweiligen Normen und Werten ihrer historischen Epoche.

Ein historisch zufällig gewählter normativer Bildungsbegriff würde aus einer bestimmten historischen Epoche bzw. aus einem bestimmten Normen- und Wertekontext entnommen werden. Mit diesem müsste dann im Rahmen dieser Arbeit versucht werden, in andere historische Epoche zu blicken und dort nach Bildungsdimensionen zu suchen. Die zu betrachtende Epoche hat aber wiederum ihre eigenen Normen und Werte und ggf. andere, als dem gewählten normativen Bildungsbegriff zugrunde liegen.

Der gewählte Bildungsbegriff darf sich nicht auf Bildung als erhältliches Gut reduzieren, denn der Wissenskanon war zu jeder historischen Epoche ein anderer und müsste jeweils neu aufgestellt werden. Gleiches gilt für einen Begriff, der Bildung auf Wissens- und Handlungskompetenzen reduziert, die ggf. noch mit einem Zeugnis o. Ä. bescheinigt werden (institutionalisierter Kontext). Auch hier müssten für die jeweilige historische Epoche der Bildungskanon und auch somit der Bildungsbegriff immer neu definiert werden. Nur ein struktureller Bildungsbegriff kann den Deutungsrahmen für jede historische Epoche geben.

Reisen haben die Aufgabe, den Menschen von seinem Alltag wegzuführen und die „Sinnlichkeit der Reisenden zu reaktivieren und solche Befindlichkeiten zu erzeugen, die es möglich machen, die gegenwärtige Welt in ihrer Gegenwart zu erleben.“<sup>259</sup> Gelingt es, solche Momente auf Reisen zu gestalten, dann „hat es etwas mit Bildung zu tun, denn es hat Auswirkungen auf unser Verhältnis zur Welt, zur Gemeinschaft und zu uns selbst.“<sup>260</sup> Von der Annahme dieser Auswirkungen ausgehend muss der dieser Arbeit

---

<sup>259</sup> Meder, 1999, S. 72.

<sup>260</sup> Ebd.

zugrunde liegende Bildungsbegriff auch so weit gefasst werden, dass alle drei Verhältnisse in ihm abgebildet werden. Als Bildungsbegriff soll dieser Arbeit daher die Herangehensweise von Meder zugrunde liegen, wonach Bildung als „dreifaches dynamisches Verhältnis“ aufgefasst wird. Diese drei sind jeweils das Verhältnis des Individuums zur Welt, zur Gesellschaft und zu sich selbst.<sup>261</sup> In der Praxis zeigen sich diese Verhältnisse in den von Roth beschriebenen Selbst-, Sach- und Sozialkompetenzen.<sup>262</sup> Als Definition soll daher gelten:

Bildung [...] hat eine autonome Lebensführung in möglichst allen Lebensbereichen in einem konkret gegebenen gesellschaftlich-kulturellen Kontext zum Ziel. Dies umfasst die eigenständige Lebensführung mit Blick auf eine berufliche Existenz ebenso wie mit Blick auf Partnerschaft, eigene Kinder, aber auch mit Blick auf die soziale Teilhabe, gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit.<sup>263</sup>

### 2.4.3 Nonformale und informelle Bildung

Die große Zahl der Jugendreisen liegt nicht im Bereich von vorsätzlich geplanten Bildungsreisen. Daher zielt die Fragestellung dieser Arbeit auf alle Arten der Bildung, die auf den Reisen nebenbei vermittelt wird oder einfach so geschieht. In den letzten Jahren hat in der Bildungsdiskussion das Thema nonformale und informelle Bildung stark an Bedeutung gewonnen. Die Frage, wo junge Menschen „gebildet“ werden, hat nach den Ergebnissen der PISA-Studie<sup>264</sup> der OECD<sup>265</sup> einen erheblichen Aufschwung bekommen. An den ersten internationalen Schulvergleichsstudien in den 70er und 80er Jahren hatte Deutschland nicht teilgenommen. Durch die Teilnahme an TIMSS<sup>266</sup> 1995 brachte sich Deutschland erstmals ein. Die Öffentlichkeit nahm die mittelmäßigen Ergebnisse deutscher Schüler bei der TIMSS-Studie kaum wahr. In der Bildungspolitik und bei Fachlehrern wurden die Ergebnisse jedoch ausführlich diskutiert. Erst mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2001 entstand ein so großes Medieninteresse, dass sich das Thema bis heute in den Medien halten kann. Das Erschrecken über das

---

<sup>261</sup> Vgl. Meder, 2007.

<sup>262</sup> Vgl. Roth, 1971.

<sup>263</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004, S. 21.

<sup>264</sup> *Programme for International Student Assessment* (Programm zur internationalen Schülerbewertung).

<sup>265</sup> *Organisation for Economic Co-operation and Development* (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung).

<sup>266</sup> *Trends in International Mathematics and Science Study* ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die seit 1995 im vierjährigen Turnus von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) durchgeführt wird.

schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler zog sich durch ganz Deutschland und bald wurde von einem „PISA-Schock“ gesprochen.

Die Interpretation der Ergebnisse lautete, dass die erforderlichen Kompetenzen und Kenntnisse in den Schulen nicht international konkurrenzfähig vermittelt werden. Zugleich lenkte dies den Blick auf alle außerschulischen Lernvorgänge. Dadurch hat das Interesse an nicht formalen (außerschulischen) Bildungsmöglichkeiten stark zugenommen. Eltern sind verunsichert und suchen für ihre Kinder im außerschulischen Bereich nach Bildungsangeboten.<sup>267</sup> Grundsätzlich wird seitdem die Leistung außerschulischen Lernens in pädagogische Überlegungen stärker einbezogen. Benannt werden diese Lernfelder als nonformal oder informell. Dies führt zu einer Bedeutungsverlagerung oder -erweiterung im Bildungsbegriff.

Im aktuellen Diskurs wird im Zusammenhang mit „nonformal“ und „informell“ allerdings abwechselnd von Bildung und von Lernen gesprochen, ohne die beiden Begriffe voneinander abzugrenzen: Die „kategoriale Unbestimmtheit von Bildung und Lernen erschwert die Anschlussfähigkeit.“<sup>268</sup> „Durch diese ungeklärte Vielfalt ist das informelle Lernen zu einem Begriff für alles geworden, worüber man in Sachen Lernen nicht so genau Bescheid weiß – gewissermaßen für die unbeachtete, kontingente Seite der Bildung“<sup>269</sup>. Betroffen sind von den Beobachtungen zur nonformalen und informellen Bildung vor allem solche Kompetenzen, die nicht Teil des schulischen Curriculums sind – diese Feststellung ist beachtenswert, denn auch im eigentlich curricularen Bereich hofft man heute, die Schüler könnten es doch bitte irgendwo lernen, weil die Schule es nicht ausreichend vermitteln kann (vgl. „PISA-Schock“).

Die Frage, wie gewährleistet werden könne, dass sich junge Menschen Fähigkeiten für ein eigenverantwortliches und sozial verantwortliches Leben aneignen können, ist Teil des bildungspolitischen Diskurses. Gefragt wird gewissermaßen nach „anderen Inhalten von Lernen und Bildung“, es geht „um jene Themenbereiche, die in den offiziellen Plänen des Bildungswesens kaum vorkommen“<sup>270</sup>. Bei der Suche nach konsensfähigen Definitionen von nonformaler und informeller Bildung fällt die Pluralität wissenschaftlicher

---

<sup>267</sup> Vgl. Rauschenbach/Düx/Sass, 2007, S. 7–8.

<sup>268</sup> Ebd., S. 7.

<sup>269</sup> Düx/Rauschenbach, 2010, S. 55.

<sup>270</sup> Ebd., S. 57.

Ansätze auf. Zur Kontingenz der Inhalte tritt die Kontingenz der Begriffsdefinitionen. Eine oft verwendete Definition steht in der umfassenden Begriffsdifferenzierung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung aus dem Jahr 2004.

Unter formaler Bildung versteht man hier „das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem [...] mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten.“<sup>271</sup>

Orte, an denen formale Bildung stattfindet, sind somit Institutionen, die festgesetzte Bildungsziele verfolgen und an denen der Bildungsprozess nach gesetzten Standards und zum Teil rechtlichen Vorgaben organisiert ist. Der Bildungsprozess unterliegt dabei ständigen Prüfungen bzw. Erfolgsmessungen.

Unter nonformaler Bildung<sup>272</sup> ist dagegen „jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat.“<sup>273</sup>

Nonformale Bildung findet in Umgebungen statt, die nicht in institutionalisierter Form Bildungszwecke verfolgen. Im Gegensatz zur formalen Bildung erfolgt hier die Teilnahme der Akteure immer freiwillig und sie haben selbst Einfluss auf die Gestaltung der Prozesse. Zusammenzufassen sind die Rahmenbedingungen als

verbandlich organisierte Kinder- und Jugendarbeit, von der Sportjugend über die kirchlichen Verbände und die Jugendfeuerwehr bis hin zu lokalen Initiativen und Vereinen. Schon eher zu den Kundigen dürfte gehören, wem dabei auch noch die vielfältigen Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie z. B. der kulturellen, internationalen, politischen Jugendbildung in den Sinn kommen [...].<sup>274</sup>

Unter informeller Bildung „werden alle (bewussten oder unbewussten) Formen des praktizierten Lernens verstanden, welches außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen stattfindet [...].“<sup>275</sup> Informelle Bildung kann demnach in der Freizeit, an der Arbeitsstelle oder in der Familie stattfinden. Typisch für die Abgrenzung der Begriffsbestandteile gegeneinander ist, dass zwar formal und nonformal ebenso wie formal und informell gegeneinander abgegrenzt werden, nicht jedoch nonformal und informell. Dies wäre letztlich aber der entscheidende Unterschied, wenn erstens ohnehin von außerhalb der Formalität stattfindendem Lernen gesprochen und

---

<sup>271</sup> Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums Dezember 2001, S. 5.

<sup>272</sup> Häufig auch als nicht formelle Bildung bezeichnet.

<sup>273</sup> Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums Dezember 2001, S. 5.

<sup>274</sup> Lüders/Riedle, 2018, S. 551.

<sup>275</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004, S. 29.

zweitens ein unterschiedlicher Anstieg der Distanz zum formalen Lernen konstitutiv für zwei verschiedene Begriffe beschrieben werden soll. Nach den eben zitierten Bestimmungen liegt dieser Unterschied in der Verabredung zum Lernen bei der nonformalen Variante und der Zufälligkeit bei dem beiläufigen Lernen, das informell und somit geradezu von den Betroffenen unbemerkt vor sich geht.

Obwohl informelle Bildung als Teil des Bildungsdiskurses neu entdeckt zu sein scheint, ist sie von der Sache her weder neu noch trivial. Dass Menschen sich im Alltag bewegen und sich mit verschiedenen Dingen beschäftigen bzw. mit Sachverhalten konfrontiert sind, durch die sie lernen und Kompetenzen entwickeln, war schon immer gegeben. Als dies nicht mehr ausreichte, um in komplexen Gesellschaftsformen zu leben, wurden Bildungseinrichtungen wie die Schulen geschaffen, um Lernen zu organisieren. Bildungseinrichtungen hatten jedoch nie den Anspruch, das Lernen in der Alltagswelt und auch in nicht alltäglichen Umgebungen zu ersetzen. Es mussten jedoch Institutionen geschaffen werden, die Kompetenzen vermitteln, die durch die Alltagswelt nicht mehr vermittelt wurden. Es ging darum, eine allgemeine Basis von Grundwissen zu schaffen, damit die Mitglieder einer Gesellschaft eine gleiche Ausgangsbasis erwerben konnten. „Beim Setting des organisierten Lernens ging es also primär um eine Bereicherung der Welt der Lernanlässe“<sup>276</sup> und um eine Standardisierung der Bildung.

Formelle Bildung wurde als Ergänzung zu informeller Bildung geschaffen. Wie oben beschrieben zeigt sich heute ein umgekehrtes Bild. Informelle Bildung versucht heute, Defizite der formellen Bildung bzw. des schulischen und beruflichen Bildungswesens zu kompensieren. Die Lebenswelt wird immer komplexer und das Bildungswesen kommt in dieser Entwicklung nicht nach. Komplexität schließt dabei sowohl ausdifferenzierte Wissensbestände als auch voneinander abweichende Normsysteme ein. Die in der Schule zu lernenden Grundelemente sind nicht mehr, wie etwa in Humboldts Zeit, als Grundlage für das gesamte Weltverständnis zu begreifen; Normenkataloge, deren Leitbegriffe Gott und Vaterland hießen, stiften keine vereinheitlichenden Grundlagen mehr.

Bestandteile einer Allgemeinbildung sind deshalb schwieriger zusammenzuführen, zumal sich die Vorstellung durchgesetzt hat, Erlerntes müsste funktional sein. Welche Elemente aber sind funktional? Wer bestimmt die Ausrichtung von Funktionalität? Die Ver-

---

<sup>276</sup> Meder, 2002, S. 8.

ringerung konsensfähiger Orientierungsnormen bei steigender Anzahl von Optionen trägt zu immer neuen Fragen bei. Die Pluralisierung von Normsystemen in der offenen Gesellschaft gibt Jugendlichen die Möglichkeit, sich an unterschiedlichen Maßstäben zu orientieren. Eine Folge davon ist auch, dass diese keine eindeutigen Verfahren zur Identitätsbildung vorfinden, sondern sich in multiplen, gebrochenen oder nur vorübergehenden Identitäten<sup>277</sup> wiederfinden. In einer offenen, in vielerlei Hinsicht heterogen strukturierten Gesellschaft, führt Informalität zu einer Auswahl möglicher Orientierungsszenarien. Familie und deren Einbindung in Strukturen ergeben kein fest gefügtes Umfeld mehr. Informelle Bildung geschieht durch Partizipation an unterschiedlichen sozialen Konstellationen, die miteinander möglicherweise kaum vermittelbar sind: „Mit dem Pluralismus der gesellschaftlichen Vorgaben ist die Arbeit an der Identität mit einer zunehmenden Ausbildung von Teilidentitäten verbunden [...].“<sup>278</sup> Es sollen hier nicht verschiedene Lernformen an Klassifizierungen der Identitätstheorie angeschlossen, einige Aspekte jedoch zur Bestimmung der Rahmenbedingungen informellen Lernens kurz eingeführt werden. Sie führen zur Relativierung zentraler Aussagen zum pädagogischen Status von Jugendreisen, die bisher dargestellt wurden – Bestandsaufnahmen zum informellen Lernen haben dabei natürlich auch Rückwirkungen auf die Begriffe des nonformalen und formalen Lernens.

Die Lebenswelt bietet heute eine große Vielzahl informeller Bildungsorte: „Der größte Teil der lebenslangen Bildungsprozesse vollzieht sich im Alltag [...] als informelles Lernen [...].“<sup>279</sup> Als ein Beispiel sei hier nur die rasante Entwicklung des Internets genannt. Es gibt kaum eine Frage, die durch Recherche im Internet nicht beantwortet werden kann. Somit bietet heute die Alltagswelt wieder mehr Bildungsmöglichkeiten als die organisierten Bildungseinrichtungen.<sup>280</sup>

Die staatlichen Bildungseinrichtungen kommen diesem Trend kaum hinterher. Daher hat der Markt dieses Feld für sich entdeckt. Bildung unterliegt seit einigen Jahren einem enormen Ökonomisierungsprozess.

---

<sup>277</sup> Vgl. Keupp, 2003, S. 5.

<sup>278</sup> Schorb, 2014, S. 171.

<sup>279</sup> Thiel, 2011, S. 85.

<sup>280</sup> Meder, 2002, S. 8–9.

Informelle Bildungsprozesse finden in unterschiedlichen sozialen Räumen statt. Meder nennt vier Strukturen und Merkmale des sozialen Raums informeller Bildung.

1. Erstens ist informelle Bildung immer eine Möglichkeit, welche freiwillig oder gar nicht angenommen werden kann. Demnach werden informelle Bildungsmöglichkeiten meist nach Attraktivität aus einer Vielzahl von Angeboten ausgewählt.
2. Zweitens geschieht die Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Welt in einem Feld von Angebot und Nachfrage. Das macht diesen Raum auf den ersten Blick marktförmig und zum Teil ökonomisiert. Jedoch ist das „Zahlungsmittel“ nicht Geld, sondern ein angestrebter Platz in der Welt bzw. der Gesellschaft.
3. Drittens findet informelle Bildung in einer mediatisierten Welt statt. Durch das Internet und andere Medien ist ein optimaler Raum für informelle Bildung gegeben, der ständig wächst und zu keiner Zeit der Menschheitsgeschichte größer war als heute.
4. Viertens hat sich die Gesellschaft in den letzten Jahren zu einer Wissens-, Erlebnis-, und Freizeitgesellschaft entwickelt. Diese Entwicklung hat verschiedene Veränderungen mit sich gebracht. Formale Bildung verliert immer mehr an Bedeutung. Das zeigt sich vor allem auf dem Arbeitsmarkt, wo mehr denn je nach Kompetenzen und nicht nach Bildungsabschlüssen geschaut wird. Dennoch besteht immer wieder der Versuch, informelle Bildung in Zertifikaten o. Ä. abzubilden. War früher noch ein sehr guter Universitätsabschluss ein Garant für einen begehrten Arbeitsplatz, müssen Absolventen heute Assessment-Center durchlaufen, in denen es meist nur am Rande um formal abfragbares Wissen geht. Galt früher noch die Familie als dominierender Ort, an dem informelle Lernprozesse stattfanden, so sind es heute die Medien und Peergroups, durch die sich Jugendkulturen entwickeln, die ihr eigenes Selbst- und Weltverständnis gestalten. Wie schon häufig angeklungen bietet auch der Markt (vor allem der Konsum- und Freizeitmarkt) immer mehr Angebote an Selbst- und Weltverständnis, das sich die jungen Menschen aneignen bzw. durch das sie beeinflusst werden. Politik hat heute auf die Räume informeller Bildung kaum einen Einfluss. Langsam erkennen die Bildungspolitiker dieses Defizit und versuchen, sich auch diesen Bereich bildungspolitisch zu erschließen.<sup>281</sup>

---

<sup>281</sup> Vgl. Meder, 2002, S. 15–16.

Mögliche Bildungsorte sind zusammengefasst für formale Bildung die Schule, für non-formale Bildung klassisch die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren entsprechenden Angeboten und für informelle Bildung sind Familie, Peers und Medien klassische Beispiele. Die Frage, wo Bildungsprozesse ihren Kern haben, ist heute nicht mehr nur auf einen Bereich zu reduzieren bzw. formale Bildung wird als wichtigster Teil von Bildungsprozessen gesehen. In den *Konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht*<sup>282</sup> aus dem Jahr 2004 wird diesem Sachverhalt Rechnung getragen. Die Autoren stellen klar heraus, dass nonformale und informelle Bildung in Deutschland einen erheblichen Anteil an der Bildung von Kindern und Jugendlichen haben und ein Bildungsbericht allen Teilaspekten von Bildung Rechnung tragen muss.

Für den Bereich der nonformalen Bildung ist es vergleichsweise einfach, auf der Grundlage empirischer Daten, z. B. aus dem Bereich der Jugendhilfe, Bildung und Lernen in den Blick zu nehmen. Dem Bereich der informellen Bildung, z. B. in der Familie und in den Peergroups, sind deutliche Grenzen gesetzt. Diese Tatsache ist zum einen der kaum vorhandenen Datenlage geschuldet, zum anderen scheint es auch erheblich schwieriger, Bildungsprozesse in Familien und Peergroups überhaupt zu identifizieren.<sup>283</sup>

Da sich nonformale Bildungsprozesse viel leichter aufzeigen lassen, haben es diese gegenüber informellen Prozessen viel leichter, in Gesellschaft und Politik legitimiert zu werden. In einer Wissensgesellschaft müssen Prozesse und Ergebnisse in Daten erfassbar und belegbar sein. Bis jetzt ist das für informelle Bildungsprozesse wenig in Augenschein genommen worden. Da informelle Bildung in Bereichen wie Familie oder Peergroups stattfindet, findet sich heute auf politischer Ebene das Problem wieder, dass politische Intervention nicht in den traditionellen Bildungsinstitutionen stattfinden kann, sondern erheblich in den familien- oder jugendpolitischen Zuständigkeitsbereich fällt.<sup>284</sup>

Das Bildungssystem in Deutschland beruht auf Überprüfung und Zertifizierung von Kompetenzen und Wissen. Diese Effekte lassen sich im informellen Bildungsbereich nicht auf gleiche Weise feststellen. Das bedeutet, dass beide Bildungsansätze in der Ergebniskontrolle nicht kompatibel sind. Aus pädagogischer Sicht stellt das ein Problem dar und wird

---

<sup>282</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004, S. 11–14.

<sup>283</sup> Erste Arbeiten sind zu finden bei Adelheid/Rupp, 2007 und Harring, 2007.

<sup>284</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004, S. 14.

in der aktuellen Fachliteratur immer wieder thematisiert. Prüfungen werden im informellen Bereich ersetzt durch Befragungen der Lernenden:

Die gebräuchlichsten Verfahren, Lernen in informellen und nonformalen Kontexten auf der Basis von Selbsteinschätzungen zu erheben, erlaubt aber zumindest annäherungsweise zu erfassen, inwieweit es zu Lernprozessen und Kompetenzgewinnen in bestimmten Bereichen gekommen ist.<sup>285</sup>

Dies bewirkt erhebliche Skalierungsschwierigkeiten, da die Wahrnehmung eigener Bildungsfortschritte durch die Subjekte selbst nur undifferenziert ist und daher kaum quantifizierbar erhoben werden kann. Den Subjekten ist die Differenz zwischen Selbsteinschätzung und tatsächlichem Prüfungserfolg aus dem formalen Bildungssystem bekannt. Je nach Lernendem ist eine Tendenz zur Selbstüber- und Selbstunterschätzung zu beobachten. Eine Deckungsgleichheit zwischen Selbsteinschätzung und fachgerechter Beurteilung ist selten zu beobachten. Daneben ist der Zusammenhang zwischen Bildungssituation und dem resultierenden Bildungseffekt nicht eindeutig zu beschreiben, da informelles Lernen als „implizites Lernen“<sup>286</sup> stattfindet:

Neue Lernerfahrungen knüpfen immer an bereits vorhandene an und bauen auf diesen auf. Somit können in empirischen Untersuchungen Lerneffekte wie der Erwerb von Kompetenzen, Kenntnissen oder Einstellungen nur in seltensten Fällen eindeutig spezifischen Lernorten [...] zugeordnet werden.<sup>287</sup>

Die verschiedenen Bereiche, in denen Bildung geschieht, sind unterschiedlich für Evaluationen geeignet. Vor allem soziale Kompetenzen sind kaum mit den klassischen Methoden der empirischen Bildungskontrolle erfassbar.<sup>288</sup>

Die Position der Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz wird zunehmend unklarer. Ein Blick auf das Verhältnis von Jugendlichen und Eltern scheint daher nötig. Die Jugendforschung und auch die Konzepte im Jugendreisen gehen davon aus, dass Jugendliche in immer jüngeren Jahren an dem Leben der Erwachsenen partizipieren möchten bzw. in immer früheren Jahren Verhaltensmuster der Erwachsenen übernehmen. Die Idee, dass damit auch eine hohe Identifikation mit den Einstellungen der Erwachsenen einhergeht, wird widerlegt. Das Verhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen (Eltern, Lehrer und andere Erwachsene) verändert sich, es wird jedoch nicht enger. Genauso ändert

---

<sup>285</sup> Dux/Rauschenbach, 2016, S. 265.

<sup>286</sup> Overwien, 2010, S. 40.

<sup>287</sup> Ebd.

<sup>288</sup> Vgl. Dux/Prein/Sass, 2009, S. 12.

sich das Verhalten der Erwachsenen gegenüber den Jugendlichen. Sie müssen sich nach dem bzw. im Emanzipationsprozess der Jugendlichen immer wieder neu positionieren.

Bis in die 1950er Jahre war die Autorität der Eltern von Kindern und Jugendlichen nicht zu hinterfragen. Die Eltern (besonders die Väter) waren die Autoritätspersonen in der Familie und die Kinder hatten sich unterzuordnen. Durch die aufkommende Reformpädagogik in den 1960er Jahren wurde die Forderung nach Emanzipation der Jugendlichen laut. Damit wurde die alleinige Autorität der Eltern erstmals infrage gestellt.<sup>289</sup> Diese Entwicklung hat weiter zur Folge, dass pädagogische Ideen entstehen und umgesetzt werden, die auf ein weniger formalisiertes Lernen setzen und die auf Autorität und Formalismus ausgerichtete Schule anzweifeln. Heinz Reinders untersucht in seiner Studie *Jugendtypen* u. a. die Entwicklung des Verhältnisses von Jugendlichen zu ihren Eltern. Er bezieht sich dabei auf Fragen aus der Langzeitstudie von SHELL: „1965 wurden Jugendliche befragt, von wem sie wichtige Dinge für ihr Leben lernen. Hierbei nannten 77,4 Prozent ihre Eltern und nur 5,7 Prozent Gleichaltrige“<sup>290</sup>. Innerhalb von 20 Jahren wandelte sich dieses Verhältnis radikal und 1985 äußerten 58,6 %, „mehr von Gleichaltrigen“ zu lernen.<sup>291</sup> Die Studie lässt auch Rückschlüsse auf das Verhältnis von Jugendlichen zu ihren Eltern bzw. der Generation ihrer Eltern zu. Reinders stellt seit Mitte der 1970er Jahre – also beginnend mit den Erfolgen der neueren pädagogischen Ansätze seit den 1960ern – hohe Generationengegensätze fest, die 1975 mit 55,0 %, 1985 mit 84,0 % und 1997 mit 78,7 % Distanzierung oder sogar Ablehnung der elterlichen Haltungen angegeben werden.<sup>292</sup> Das Motiv der 68er-Generation, sich von den durch den Nationalsozialismus geprägten Eltern abzugrenzen, spielt seit den 1980er Jahren statistisch keine signifikante Rolle mehr. Es vollzieht sich eine „Abkehr von den Normen der Erwachsenengeneration“ hin zu der „Betonung von Freizeit und Freundschaft als Wert“,<sup>293</sup> Jugendgruppen und Peers ersetzen demnach immer mehr die Eltern als Vorbild und Orientierungspunkt. Daraus resultiert ein weites Feld informeller Lernmöglichkeiten in den Peer- und Jugendgruppen, das weit von den Familienwelten entfernt ist und auf das Eltern, Lehrer und andere Erwachsene kaum Einfluss haben.

---

<sup>289</sup> Vgl. Giesecke/Keil/Perle, 2002, S. 39.

<sup>290</sup> Reinders, 2006, S. 96.

<sup>291</sup> Ebd.

<sup>292</sup> Vgl. ebd.

<sup>293</sup> Ebd., S. 98.

Daher muss in die Forschung zum informellen Lernen die Peergroup-Forschung einbezogen werden. In den Gruppen von Jugendlichen sind informelle Bildungsressourcen vorhanden, die sich jedoch stark von denen in der Familie unterscheiden. „*Bezugsgruppen* ähnlichen Alters, ähnlicher Interessen und Bedürfnisse, an denen sich Heranwachsende orientieren und die für sie Vorbildcharakter haben [...], haben in der Kindheit und Jugend gegenüber Älteren [...] einen wachsenden und oftmals prägenden Einfluss auf die Sozialisation [...].“<sup>294</sup> So „hat die Peergroup sich zur dominanten Sozialisationsinstanz in der ‚Jugend‘ entwickelt“<sup>295</sup>. Vor dem Hintergrund dieser soziologischen Theorien ist die Alterseingrenzung von Jugend noch einmal differenziert zu betrachten. Peergroups wirken lange, nicht nur bis zum Eintreten des jungen Menschen ins Berufsleben oder einem anderen Schritt in die Welt der Erwachsenen, sodass von Jugendkultur in „einer Altersspanne von 8–38 Jahren gesprochen wird“<sup>296</sup>. Die Selbstsozialisation in Gruppen wirkt langfristig und wird begleitet durch eine statistisch signifikant hohe Ablehnung der elterlichen Lebensweise und so durchzieht „gemeinsame, partizipatorische, aktive Gestaltung der inneren und äußeren Lebensrealität [...], die eher informelle ‚Peersozialisation‘ [...] [,] das gesamte Leben und bestimmt die Biografie“<sup>297</sup>.

Die festgestellte Unzulänglichkeit der formalen Schulbildung und die steigende Wichtigkeit der informellen Bildung in den Peergroups muss den Fokus zwangsläufig auf Letzteres wenden. Auch die Frage der Meinungsführerschaft in Peergroups rückt demnach in den Fokus. Die Evaluationsversuche der informellen Bildungseffekte durch Selbsteinschätzung zeigt, dass Peergroup-Mitglieder mit ihren unterschiedlichen Einflüssen zufrieden sind. Das Ergebnis vom Ende der 1990er Jahre, demzufolge 80 % der Jugendlichen nach eigenem Ermessen mehr von Gleichaltrigen lernen, kann als Erfolg der informellen Bildung gelesen werden. Das gilt sowohl für soziale Kompetenzen als auch für weitere Themenbereiche. Hier kann das Beispiel der Nutzung technischer Geräte wie Smartphone oder Computer herangezogen werden. Allgemein sind Kinder und Jugendliche ihren Eltern und Lehrern überlegen. „Die postindustrielle Gesellschaftsformation“<sup>298</sup> führt zu einem sogenannten hybriden Lernen.<sup>299</sup> Das Potenzial besteht vor allem

---

<sup>294</sup> Griese, 2016, S. 57 (Hervorhebung im Original).

<sup>295</sup> Ebd., S. 60.

<sup>296</sup> Ebd., S. 59.

<sup>297</sup> Ebd., S. 58.

<sup>298</sup> Unger, 2009, S. 19.

<sup>299</sup> Vgl. ebd.

im informellen Lernen mit digitalen Endgeräten. Ebenfalls zeigt sich an diesem Beispiel die Schnittstelle von informellem und formellem Lernen. Die in der Freizeit informell gelernten Kompetenzen im Umgang mit digitalen Geräten werden später im Unterricht genutzt, wenn Schüler Aufgaben am Computer o. Ä. bearbeiten sollen. Erfahrungen aus dem schulischen Umfeld zeigen, dass Schüler zwar in der Lage sind, Informationen zu verschiedenen Themen im Internet zu recherchieren, problematisch wird es jedoch dann, objektiv nutzbare Informationen zu identifizieren und so selbständig zu fachgerechten Lerninformationen zu gelangen. Das heißt, es fehlt eine kritische Reflexion von Internetquellen. Hier setzt nun wieder die formale Bildung an und schult einen fachgerechten Umgang mit Internetquellen.

Die immer wiederkehrende Forderung nach einer besseren Ausbildung im digitalen Bereich in den Schulen möchte da einen Ausgleich schaffen. Ohne das wesentliche Problem in der Konkurrenz zwischen formaler und informeller Bildung (auch die nonformale Bildung müsste noch Berücksichtigung finden) zu beheben, scheint diese Forderung wenig sinnvoll. Das Beherrschen digitaler Technologie schafft unter den Peergroup-Mitgliedern eine wechselseitige Bestätigung. Durch diese Bestätigung entsteht bei den Mitgliedern der Eindruck, dass die Kompetenzen reichen, um die an sie gestellten Aufgaben zu lösen. Das kann dazu führen, dass die Peergroup schon zufrieden ist, wenn Mitglieder Aufgaben lösen, ohne dass ihnen überhaupt klar ist, wie schwierig die Aufgabe im fachgerechten Vergleich (also außerhalb der Peergroup) zu bewerten ist:

Diese Kompetenzillusion wirkt sich eventuell negativ aus, wenn die Jugendlichen z. B. aufgrund mangelnder computerbezogener Fähigkeiten nicht in der Lage sind, Bewerbungsunterlagen nach üblichen Standards zu gestalten und daher bei der Bewerbung um Ausbildungsplätze ohne Erfolg bleiben. Nicht immer bekommen die Jugendlichen eine entsprechende Rückmeldung, sodass der Misserfolg anders attribuiert und die Kompetenzillusion aufrechterhalten werden kann.<sup>300</sup>

In der Betrachtung der jüngsten Epochen im Jugendreisen wird auf dieses Thema zurückgegriffen, z. B. im Kontext topografischer Raumerschließung, die durch digitale Medien erschwert oder ganz durch den Blick auf Navigationssysteme ersetzt wird.

Die nicht immer mögliche Evaluation informeller Bildungseffekte betrifft vor allem Bereiche der Familie oder des Privaten. In anderen Bereichen wird informelles Lernen schon pädagogisch genutzt. Eine große Zahl von Forschungen stammt aus dem Gebiet

---

<sup>300</sup> Ihme/Senkbeil, 2017, S. 34.

der beruflichen Bildung. Hier wird auch oft vom „erfahrungsbasierten Modus des Kompetenzerwerbs“ gesprochen. Dazu zählt die praktische Ausbildung in Betrieben, auch wenn die Ausbildung und die Berufsschule nicht erfolgreich abgeschlossen werden. Hier muss jedoch das Kriterium der Freiwilligkeit sehr eingeschränkt betrachtet werden, denn die Teilnahme an Arbeitsprozessen erfordert oft eine formale Integration. Hier wird auch zwischen biografischem und informellem Lernen und dabei zwischen dem Lernen in der Familie und dem Lernen im Beruf unterschieden.<sup>301</sup> Aus der Ausbildung in Betrieben stammen auch Klassifizierungen verschiedener Praktiken des informellen Lernens. Diese wurden auch auf andere Lernbereiche übertragen. Neue „unterschiedliche Wege der Kompetenzaneignung jenseits herkömmlicher, standardisierter Lehr-Lernprozesse“<sup>302</sup> werfen erstmals die Fragen auf, „ob es sich um explizite oder implizite Formen des Lernens handelt, ob das Lernen intendiert oder nicht intendiert ist, ob es direkt oder indirekt abläuft, ob es zufällig oder geplant zustande kommt, ob es von außen angestoßen oder intrinsisch motiviert ist“<sup>303</sup>. Diese Praktiken überschneiden sich mit dem non-formalen Lernen, wie es in anderen Bereichen definiert wird. Sie sind jedoch durch den betrieblich vorgegebenen Lernort festgelegt, in dem es keine Freiwilligkeit gibt, sondern produktive Abläufe vorgegeben sind.

Informelle Bildung findet immer dann statt, wenn von professionellem Personal Lernsituationen gestaltet werden, ohne dass Bezug auf ein Curriculum genommen wird. Das hier stattfindende Lernen [...] lasse sich kaum vom selbst gesteuerten informellen Lernen unterscheiden.<sup>304</sup>

Aus psychologischer Sicht ist es nicht gleichgültig, ob Lernen inszeniert oder selbstgesteuert ist. Dem hier beschriebenen informellen Lernen entspricht „das implizite Lernen, das zu Lernprozessen führt, deren Verlauf und Ergebnis für den Lernenden nicht bewusst und reflektiert ablaufen“<sup>305</sup>. Damit sind also alle Bildungsvorgänge gemeint, die „nichtintentional (oder inzidentell/beiläufig)“<sup>306</sup> geschehen. Daneben steht das beabsichtigte (intendierte) Lernen. Dieses wird in der Literatur auch als explizites Lernen oder inszeniertes Modell benannt. Der Begriff ‚inszeniertes Modell‘ wird auch in der Freizeitpädagogik verwendet: „Seit den Anfängen dieser modernen Freizeitpädagogik in den

---

<sup>301</sup> Vgl. Berg, 2018, S. 41.

<sup>302</sup> Dux/Rauschenbach, 2010, S. 57.

<sup>303</sup> Ebd.

<sup>304</sup> Overwien, 2010, S. 39.

<sup>305</sup> Ebd., S. 40.

<sup>306</sup> Ebd., S. 43.

1970er-Jahren lässt sich auf analytischer Ebene zwischen einem Lernen in der Freizeit, einem Lernen für die Freizeit und dem freizeitgemäßen Lernen unterscheiden [...].<sup>307</sup> Hier steht auch der Gedanke im Hintergrund, Lernformen für Menschen zu ermöglichen, die sich durch den formellen Bildungsbereich nicht bzw. schwierig ansprechen lassen. „Freizeitgemäße Bildung [...] soll auch Menschen mit niedrigem Bildungshintergrund erreichen, Interesse wecken und individuelle Bildungswege eröffnen [...].“<sup>308</sup> Die Freiwilligkeit der Teilnahme wird entweder durch intrinsische Motivation oder durch äußere Anreize erzeugt, ohne dass für den Lernenden die Idee des informellen Lernens erkennbar wird.

Die Kombination von hoher Motivation durch frei gewählte Verantwortungsbereiche und einem gemeinsamen Handeln in der Gleichaltrigengruppe, verbunden mit den Herausforderungen durch die übernommene Verantwortung sowie der Unterstützung durch Erwachsene, bietet spezifische lern- und entwicklungsförderliche Bedingungen, die die Settings des Engagements zu besonderen Lernfeldern und „Ermöglichungsräumen“ für Heranwachsende machen. In Freiwilligkeit, Vielfalt und Selbstbestimmtheit liegen die Chancen und Stärken dieses außerschulischen Lernfeldes.<sup>309</sup>

Hier lässt sich an die Erlebnispädagogik anknüpfen, denn diese arbeitet mit Gruppenerfahrungen und Erlebnissen. Das inszenierte Erlebnis ermöglicht Anreize zur Teilhabe wie beim informellen Lernen. „Pädagogisches Handeln [...] moderiert, arrangiert und inszeniert hybride Strukturen zwischen Erlebnis und Bildung [...].“<sup>310</sup>

Die Bedeutungszunahme zum nonformalen und informellen Lernen macht sich heute auch das Kinder- und Jugendreisen zunutze. Es wird gezielt mit Bildung geworben. So ist auf der Website der *ruf akademie*<sup>311</sup> zu lesen: „Eine Reise ohne Eltern ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zum Erwachsenwerden und ein wichtiger Beitrag zur nonformalen Bildung der Kinder und Jugendlichen.“<sup>312</sup> Diese Entwicklung wird auch oft beschrieben als „Entgrenzung des Lernens“<sup>313</sup>. War Bildung in der öffentlichen Wahrnehmung lange ein Prozess, der hauptsächlich in Bildungseinrichtungen wie der Schule stattfindet, richtet sich der Fokus immer mehr auf Orte, die nicht klassisch dem Bildungswesen zuge-

---

<sup>307</sup> Brinkmann/Freericks, 2016, S. 144.

<sup>308</sup> Ebd., S. 147.

<sup>309</sup> Dux/Rauschenbach, 2010, S. 70.

<sup>310</sup> Brinkmann/Freericks, 2016, S. 144.

<sup>311</sup> Die *ruf akademie* ist eine Aus- und Fortbildungsakademie für den Kinder- und Jugendtourismus und gehört zum aktuellen Marktführer im Kinder- und Jugendreisen. Darüber hinaus verkörpert sie das wissenschaftliche und pädagogische Know-how, das hinter den Reiseangeboten von *ruf reisen* steht.

<sup>312</sup> Im Internet unter <http://www.ruf-akademie.de/ruf-akademie.html>, abgerufen am 26.07.2015.

<sup>313</sup> Vgl. Rauschenbach/Dux/Sass, 2007, S. 9 und Freericks, 2012, S. 180–191.

rechnet werden, wie z. B. Sportvereine<sup>314</sup>, Jugendzentren oder erlebnisorientierte Lernorte.<sup>315</sup>

Zum anderen verwischen sich in Bezug auf Lernen auch die Grenzen des formalen Bildungssystems und der nonformalen sowie lebensweltlichen informellen Lernwelten. Als Beispiel seien das Lernen am Computer und im Internet oder die Verbesserung der in der Schule erworbenen Fremdsprachenkenntnisse durch einen Auslandsaufenthalt genannt. Inhalte, die in der Schule oft ein Schattendasein führen wie etwas Kunst, Musik, Religion, aber auch soziale und demokratische Kompetenzen, Kenntnisse und Einstellungen werden in nonformalen (z. B. Jugendorganisationen) und informellen Lernfeldern (wie etwa selbst organisierte Musikgruppen) oft weit umfassender und gründlicher angeeignet als in der Schule.<sup>316</sup>

Mit seiner Streitschrift *Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe* tritt das Bundesjugendkuratorium 2001 dafür ein, Bildung endlich als zentrale Aufgabe der Jugendhilfe aufzufassen und bildungspolitisch den Fokus nicht nur auf formale Bildungsinstitutionen zu setzen. Weiter wird herausgestellt, dass die „Kinder- und Jugendhilfe eine notwendige und eigenständige Bildungsverantwortung hat und einen wesentlichen Beitrag zur zukünftigen Gestaltung der Bildungslandschaft in unserer Gesellschaft leistet.“<sup>317</sup> Grundlage der Streitschrift ist ein Bildungsverständnis, das in die Tradition des neuhumanistischen Bildungsgedankens seit 1800 einzuordnen ist. Neben dem Bundesjugendkuratorium fordern auch die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe und die Jugendministerkonferenz, dass Bildung als klare Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe zu verstehen ist. Die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe bezieht 2002 in ihrer Schrift *Rolle der Kinder- und Jugendhilfe im Prozess des lebensbegleitenden Lernens* Stellung, setzt sich dafür ein, im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe von einem weit gefassten Bildungsbegriff auszugehen, und misst nonformaler und informeller Bildung einen hohen Stellenwert bei.<sup>318</sup> Ähnlich formuliert es auch die Jugendministerkonferenz in ihrem Beschluss vom 6./7. Juni 2002.<sup>319</sup>

Abschließend sollen Kriterien herausgearbeitet werden, anhand derer nonformale und informelle Bildungsdimensionen in Programmen von Kinder- und Jugendreiseanbietern

---

<sup>314</sup> Vgl. hierzu ausführlich Neuber, 2010.

<sup>315</sup> Freericks, 2006, S. 32-35.

<sup>316</sup> Rauschenbach/Düx/Sass, 2007, S. 9.

<sup>317</sup> Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums Dezember 2001, S. 11.

<sup>318</sup> Vgl. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, 2002.

<sup>319</sup> Vgl. Jugendministerkonferenz, 2002.

identifiziert werden können. Basis bilden die fünf Dimensionen, die in der „Konzeptionellen Grundlage für einen Nationalen Bildungsbericht“<sup>320</sup> dargelegt wurden:

- Übernahme von Verantwortung,
- Wirkung des eigenen Handelns erfahren,
- Aneignung und Gestaltung von Räumen,
- Aneignung und Gestaltung kultureller Praxis,
- Bewältigung der Lebensaufgaben.

### *Übernahme von Verantwortung*

Soll der junge Mensch in die Lage versetzt werden, für sich selbst verantwortlich zu handeln, müssen soziale Räume so gestaltet werden, dass sie Kinder und Jugendlichen die Übernahme von Verantwortung ermöglichen. „Will Pädagogik die Bildung des Subjekts im Sinne von Autonomie und Solidarität ermöglichen, so gilt das nicht nur als Ziel für die künftige Lebensgestaltung und -führung, sondern auch für die konkrete Praxis in den pädagogischen Institutionen selbst.“<sup>321</sup> Ob Bildungsprozesse stattfinden, zeigt sich demnach auch darin, wie und ob die Übernahme von Verantwortung ermöglicht wird. Non-formale und informelle Bildungskontexte haben hier gegenüber formalen Kontexten, wie Schule, erhebliche Vorteile. Sie haben einen weitaus größeren Gestaltungsspielraum, da sie reale Bedingungen schaffen, in denen junge Menschen Verantwortung übernehmen können, und weil ihre Angebote immer freiwillig sind.

### *Wirkung des eigenen Handelns erfahren*

Bildungsprozesse vollziehen sich durch das „In-Bezug-Setzen des Individuums zur Welt.“<sup>322</sup> Der junge Mensch muss sich mit gegebenen Umständen und Verhältnissen auseinandersetzen und sie durchschauen. Dann ist er in der Lage, Verhältnisse mitzugestalten und ggf. zu ändern, wenn er sie als veränderungswürdig erkannt hat. Von Bildung kann in diesem Zusammenhang dann gesprochen werden, wenn das Verhältnis zur Umgebung bzw. zur Welt reflektiert, in einem weiteren Schritt der eigene Standpunkt ge-

---

<sup>320</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004, S. 24–25.

<sup>321</sup> Ebd., S. 24.

<sup>322</sup> Ebd.

prüft und ggf. korrigiert und daraus die Erfahrung gewonnen wird, selbst etwas verändern zu können.

### *Aneignung und Gestaltung von Räumen*

Bildung ist immer eingebettet in einen von Menschen kreierten konkreten historischen Raum. Um Bildung pädagogisch hervorzurufen, müssen Räume jungen Menschen die Möglichkeit bieten, sich diese anzueignen und sie mitzugestalten. Verantwortung zu übernehmen und die Wirkung des eigenen Handelns zu erfahren, sind Dimensionen, die in diesen Räumen stattfinden können. Sind die vorgefundenen Räume für die jungen Menschen gestaltbar, ergeben sich Handlungsspielräume und Chancen, sich als Individuum einzubringen. Das bedeutet, dass Kinder und Jugendliche Probleme und Themen mitbringen können, die dann in den gegebenen Räumen bearbeitet werden können. Das hat zur Konsequenz, dass Kinder und Jugendliche aus verschiedenen sozialen und kulturellen Kontexten auch unterschiedliche Räume zur Gestaltung beanspruchen.

### *Aneignung und Gestaltung kultureller Praxis*

Ähnliches gilt für die Aneignung und Gestaltung kultureller Praxis. Auch hier hängt Bildung eng mit dem sozialen und kulturellen Kontext zusammen. Es müssen Gelegenheiten gegeben sein, in denen Kinder und Jugendliche Zugang zu kultureller Praxis bekommen und sie verstehen und erlernen können. Dazu gehört auch, Kontexte zu schaffen, in denen sie sich künstlerisch und kreativ mit sich und ihrer Umwelt auseinandersetzen können.

### *Bewältigung der Lebensaufgaben*

Bildung wird benötigt, um allgemeine Entwicklungsaufgaben und Probleme zu bewältigen und die eigene Lebensführung selbst in die Hand nehmen zu können. Auch die Bewältigung von Lebensaufgaben muss erlernt und erprobt werden. Auch hier benötigen Kinder und Jugendliche nonformale und informelle Bildungskontexte, in denen sie sich Kompetenzen aneignen können, um die an sie gestellten Aufgaben zu bewältigen.<sup>323</sup>

---

<sup>323</sup> Vgl. ebd., S. 24–25.

Die hier genannten Aufgaben, die die Politik der nonformalen und informellen Bildung zuordnet, sind sehr abstrakt gehalten und beziehen sich immer auf ein „Subjekt“.<sup>324</sup> Es werden also Einzelpersonen in einer Lebenswelt im zeitgenössischen Standard thematisiert. Im Kontext Jugendreisen kommen noch weitere Themen hinzu. Darunter fallen Themen wie Naturerfahrung, nicht alltägliche Erlebnisse und das Leben in der Gruppe außerhalb des gewohnten Alltags. Diese drei Dimensionen sind konstitutiv für Bildung auf Reisen, da sie nicht durch Erlebnisse in der gewohnten Alltagswelt ersetzt werden können. Anzumerken sei noch, dass die im Bildungsbericht beschriebene Dimension „Aneignung von Räumen“ auf Reisen auch im ganz direkten Sinn wirkungsvoll ist, weil in einer neuen Umgebung topografische Zusammenhänge erfahren werden können.

---

<sup>324</sup> Vgl. ebd., S. 24.

### 3 Forschungsmethode

Die Forschungsfrage dieser Arbeit zielt auf die Entwicklung der Bildungsfunktion des Jugendreisens seit der Wandervogelbewegung. Daraus ergibt sich die Aufgabe, die Bildungsfunktionen in den verschiedenen Epochen miteinander zu vergleichen. Zwei Aspekte stellen hier die Anforderung an das historische Verstehen dar:

1. die Sprache in Form der Begriffsbedeutung (was als historische Semantik bezeichnet werden kann),
2. die sozialen und politischen Gegebenheiten (die als selbstverständlich vorausgesetzt werden können).

Betrachtet man die Wanderungen der Wandervögel und später der Bündischen Jugend und der Pfadfinder, kann auf den ersten Blick der Eindruck entstehen, diese Form des Jugendreisens und damit die Organisationen selbst hätten sich in den letzten 100 Jahren nicht verändert. Es bedarf einer präzisen Analyse, um aufzudecken, „wie schließlich zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche politische, gesellschaftliche und soziokulturelle Rahmenbedingungen die pädagogischen Vorstellungen und das pädagogische Handeln beeinflussten“<sup>325</sup>. Offensichtlicher dagegen ist, dass durch neue Transportwege, Fortbewegungsmöglichkeiten und Unterbringungsformen neue Mentalitäten und informelle Bildungsmöglichkeiten entstanden sind. Methodisch ist daher zu berücksichtigen, wie semantische und funktionale Analyse miteinander verbunden werden können.

#### 3.1 Historische Rekonstruktion

Bei der Sammlung der für das Jugendreisen in pädagogischer Hinsicht relevanten Begriffe lässt sich eine sehr große Vielzahl von Begriffen und Verwendungen finden. Der Problemaufriss in den vorangegangenen Kapiteln orientiert sich vor allem an den Definitionen der aktuellen Pädagogik. In früheren Epochen haben die Begriffe zum Teil eine andere Bedeutung oder es werden andere Begriffe verwendet. Die methodische Herausforderung besteht im Verständnis der jeweiligen Semantik. Die Erkenntnis, dass auf Kinder- und Jugendreisen Bildungsprozesse stattfinden, ist absolut nicht neu, wurde aber zu anderen Zeiten anders benannt und bewertet. So haben Anbieter schon seit

---

<sup>325</sup> Witte/Conze, 2012, S. 11.

Anbeginn in ihren Programmen, Ausschreibungen, Berichten, Dokumentationen usw. nonformale und informelle Bildungsaspekte dargestellt.

Um die Entwicklung des Jugendreisens zu beschreiben, müssen demnach Sprach- und Begriffsverwendung berücksichtigt sowie beachtet werden, dass Verwendung und Bedeutung von Begriffen kein rein sprachliches Problem darstellen, sondern auch immer mit den Sachzusammenhängen in der Epoche einhergehen. Die Struktur der Gesellschaft ist in den Begriffen, die pädagogische Ziele beschreiben, stets zu berücksichtigen. Ein Beispiel: Wurde während des Kaiserreichs in Zeiten traditioneller Sozialnormen von einer Verselbstständigung von Kindern und Jugendlichen gesprochen, war damit die Forderung verbunden, die mentale Entwicklung von den formal geforderten Gehorsamsstrukturen teilweise zu trennen. In der postindustriellen Gesellschaft wurde mit demselben Begriff (Verselbstständigung von Kindern und Jugendlichen) die Forderung nach einer Stärkung pragmatischer Urteils- und Handlungsmuster gestellt, damit Kinder und Jugendliche unter der Vielzahl freiheitlicher Möglichkeiten entscheiden können. Im ersten Beispiel sollten Kinder und Jugendliche vom Zwang des bedingungslosen Gehorsams und formalen Zwängen entbunden werden. Im zweiten Beispiel sollten sich Kinder und Jugendliche angesichts scheinbar unbegrenzter Möglichkeiten und Alternativen entscheiden, ohne sich ins soziale Abseits zu befördern. Bei beiden Beispielen besteht das Ziel, Kinder und Jugendliche zu selbstbestimmten Individuen zu bilden. Doch sind die Ausgangsvoraussetzungen völlig unterschiedlich. Daher muss die Bedeutung von Begriffen und Aussagen in deren Entstehungskontext gestellt werden.

Die Grenzen zwischen sprachlichen Entwicklungsstufen sind keine festen Gegebenheiten. Ältere Begriffe, Begriffsbedeutungen und der Wandel von Ausdrucksweisen werden wissenschaftlich im Rahmen historischer Semantik untersucht.<sup>326</sup> Die Veränderungsprozesse im Gebrauch von Sprache sind sowohl in der pädagogischen Terminologie als auch in der Sprache von Schule, Politik, Familie und der gesamten Alltagssprache erkennbar. Die „Gebrauchsdynamik“<sup>327</sup> schließt dabei ein, dass Wörter zunächst neu eingeführt, um dann über mehrere „Habitualisierungsgrade“<sup>328</sup> schrittweise verbreitet zu werden, so dass sie schließlich in ihrer Bedeutung nicht mehr eindeutig sind. Diese Bedeutungsab-

---

<sup>326</sup> Vgl. Fritz, 2006.

<sup>327</sup> Ebd., S. 64.

<sup>328</sup> Ebd., S. 65.

schwächung oder auch Desemantisierung<sup>329</sup> führt dazu, dass das Wort keine Wichtigkeit des Gemeinten mehr signalisiert, sondern im Umgang abgenutzt ist und eher beiläufig zum Einsatz kommt. Es scheint, als würde dieser Prozess ständig stattfinden, sodass Betonungen als wichtig angesehener Sachverhalte immer wieder durch neue Wörter neu hervorgehoben werden müssen. Solche Desemantisierungen verlaufen mitunter über viele Jahre oder Jahrzehnte. Innovationen müssen nicht durch neue Wörter gekennzeichnet sein, sondern können auch in einer Resemantisierung bekannter Wörter bestehen. Für das Verständnis kann dies eine Schwierigkeit darstellen, weil dem Wort (als Zeichen) nicht anzusehen ist, ob es einen alten oder neuen Sinn vermittelt.

In welchem Maße sich der Zusammenhang zwischen Begriffen, Ideen und Sachverhalten ändern kann, soll an aktuellen Begriffen aus dem Kontext dieser Arbeit an zwei Beispielen exemplifiziert werden: 2002 stellte Kosmale<sup>330</sup> fest, dass die Programme zur Förderung des Kinder- und Jugendreisens nicht mehr denen von 1967 gleichen. Zeigt diese Abweichung schon die Weiterentwicklung des Kinder- und Jugendreisens? Die entscheidende Frage lautet, ob hier grundlegende Ideen geändert wurden oder sich eher der kommunikative und politische Rahmen geändert hat. Wurden dem Kinder- und Jugendreisen bis in die späten 60er Jahre von der Politik gewünschte Aufgaben und Funktionen (Beitrag zur Völkerverständigung und später u. a. sexualpädagogische Leistungen) zugeordnet, war dies 2002 nicht mehr der Fall. Dennoch muss die Schlussfolgerung nicht heißen, dass diese Idee abgelehnt wurde. Es ist wahrscheinlich, dass die als Völkerverständigung benannte pädagogische Idee 2002 nicht abgelehnt worden wäre. Sie hatte nur einen anderen Stellenwert und erschien unter anderen Begrifflichkeiten. In den 1960er Jahren war Deutschland noch bemüht, bei den europäischen Nachbarn wiederanerkannt zu werden. Spätestens mit der Jahrhundertwende ist die nationalsozialistische Vergangenheit so weit zurückliegend, dass ein selbstbewusstes Auftreten in der Weltpolitik üblich geworden ist. Das pädagogische Ziel, jungen Menschen internationale Erfahrungen zu vermitteln, bleibt jedoch bestehen. Fremdenfeindlichkeit und die Entwicklung komplexer internationaler Beziehungen (Globalisierung) lassen internationale Erfahrungen heute vielleicht sogar wichtiger denn je werden. Internationale Erfahrungen sind heute zum Teil schon als Selbstverständlichkeit in den Biografien Jugendlicher angelegt

---

<sup>329</sup> Vgl. ebd., S. 60.

<sup>330</sup> Vgl. Kosmale, 2002, S. 53.

und werden daher heute nicht mehr mit dem Pathos von früher hervorgehoben. Außerdem sind neue Schlagworte hinzugekommen, die das Gegenstandsfeld anders beschreiben: Fremdverstehen als Beitrag auch zum Selbstverstehen<sup>331</sup> und Interkulturalität zur Anregung eines „Kontaktprozesses“<sup>332</sup> werden zu Leitbegriffen der Kompetenzpädagogik und müssen bei der Analyse des Jugendreisens in jüngerer Vergangenheit berücksichtigt werden. Das Neue liegt in diesem Themenfeld in den veränderten Kontextbedingungen. „Nation als Diskursrahmen“<sup>333</sup> ist überholt, eine Völkerverständigung zwischen Bevölkerungen, wie sie seit über hundert Jahren als nationale Gruppen in nationalen Gebieten gedacht worden waren, dient nicht mehr als Maßstab. Gleichwohl wird das Wort ab und zu noch gebraucht. Durch vielfältige Migrationsbewegungen sind Begegnungen mit fremden Kulturen möglich und notwendig geworden, wodurch Reisen mit Ortsveränderungen nicht mehr als unverzichtbare Instrumente der Kulturbegegnungen vorauszusetzen sind. Politische Programme haben deshalb die Förderung von Jugendreisen zurückgestellt, ohne damit jedoch die Programme transnationaler Verständigung grundsätzlich zu bestreiten. Jugendreisen finden durchaus weiterhin statt, allerdings unter geänderten Voraussetzungen.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf die Stellungnahme zur Drogen- und Sexualerziehung der 1960er Jahre. Kentler schloss seine Studie 1969 mit der Anregung ab, die pädagogische Begleitung jugendtouristischer Urlaubsfahrten müsse Alkohol- und Sexualexzesse unterbinden.<sup>334</sup> Auch diese Aussage steht in einem anderen Kontext, als er heute gegeben ist. Bezogen auf den Alkoholkonsum sind die Unterschiede zu heute wohl nicht so hoch. „Koma-Saufen“ unter Jugendlichen ist auch heute noch ein Thema. Ganz anders aber ist die Lage bezüglich promiskuer Jugendsexualität. Durch den Alltag einer weitgehenden Geschlechtertrennung in weiterführenden Schulen sowie angesichts des 1969 noch bestehenden Kuppeleiparagrafen, des Pornografieverbots und der gerade erst beginnenden breiteren sexuellen Aufklärung der Bevölkerung liegen hier sicher andere Beurteilungsparameter zugrunde, als dies später der Fall war.

---

<sup>331</sup> Vgl. Yildiz, 2009, S. 205.

<sup>332</sup> Schützenmeister, 2012, S. 188.

<sup>333</sup> Yildiz, 2009, S. 69.

<sup>334</sup> Vgl. Kentler, 1969a.

Beide Beispiele verdeutlichen, dass die Beschreibung von Elementen des Jugendreisens an die von gesamtgesellschaftlichen Normen geprägten sozialen Diskurse gebunden ist. In der historischen Rekonstruktion des Jugendreisens, seine Funktion und der Zusammenhänge muss ein besonderes Augenmerk daher der semantischen Entwicklung gelten. Positionen im Diskurs um Jugendreisen und ihre pädagogische Funktion sind stark geprägt von den zeitgenössischen gesellschaftlichen Diskursen. Die auf pädagogische Gegenstände angewendeten Begriffe entstammen nicht immer einem reflektierten wissenschaftlichen Umgang mit der Semantik, sondern beziehen Bedeutungen auch aus einem alltäglichen Verständnis der Sache ein. Dies gilt im Besonderen für historisch weit zurückliegende Epochen. Daher wird im folgenden Kapitel die historische Rekonstruktion des Jugendreisens und ihre Funktion in Beziehung zu gesellschaftlichen Situationen der Jugendlichen gesetzt.

### **3.2 Funktionale Analyse**

Welchen Beitrag zur Bildung leisten Jugendreisen? Wie unterscheiden sich diese Beiträge in den historischen Epochen seit dem Wandervogel? Reisen ohne Eltern – und nicht wie Klassenfahrten an die Schule gebunden – wurde seit Ende des 19. Jahrhunderts pädagogisch begründet und entwickelte sich zu einer der Freizeitbeschäftigungen von Kindern und Jugendlichen. Es steht damit als altersgruppenspezifisches Unterfangen immer in einem Gegensatz zum Reisen der Erwachsenen oder zum Familienurlaub. In vielen Formen des Jugendreisens sind allerdings volljährige Personen als Betreuer vorgesehen. Sie treten unter dem Gesichtspunkt der Bildung nicht in der Rolle des Lehrers auf, sondern eher als Begleiter.

Die Herleitung von Bildungs- und Lernbegriffen hat gezeigt, dass in der Gegenwart das Jugendreisen als Lernfeld für informelle Prozesse angesehen wird; als Ausbruch aus dem gewohnten Umfeld, bei dem Selbstreflexion und das Einüben sozialer Kompetenzen im Vordergrund stehen. Dies stellt jedoch nur einen Ausschnitt aus der Pädagogik dar. Die Funktionen des Jugendreisens können sehr unterschiedlich begründet werden. Auf einer höheren, abstrakten Ebene dominiert jedoch immer der Aspekt des informellen Lernens sozialer und kultureller Kompetenzen. Im Folgenden wird mittels historischen Überblicks ab etwa 1900 eine funktionale Analyse unternommen.

Die funktionale Analyse der Gesellschaft ist eine von der Soziologie entwickelte Methode. Die Voraussetzung dafür ist eine funktional differenzierte Gesellschaft, wie sie seit dem Aufstieg des Bürgertums in der Kaiserzeit (worin die Jugendbewegung ihren Ursprung hat) angenommen werden kann.

In Lexika aus dem Bereich Pädagogik oder Erziehungswissenschaft ist der Funktionsbegriff kaum zu finden. Zwei der ersten und damit auch bedeutendsten Vertreter des (Struktur-)Funktionalismus sind Alfred Radcliffe-Brown und Bronisław Malinowski.<sup>335</sup> Radcliffe-Brown prägte den sogenannten Strukturfunktionalismus durch seine Studien zur Erhaltung sozialer Ordnung. Nach seiner Auffassung sind Institutionen (vor allem Bräuche) der Schlüssel zu deren Erhaltung:<sup>336</sup> „Die Funktion einer besonderen sozialen Gewohnheit ist ihr Beitrag zur Erhaltung des totalen sozialen Lebens, die als Funktion des totalen sozialen Systems verstanden ist.“<sup>337</sup> Der Soziologe Talcott Parsons entwickelte den Strukturfunktionalismus weiter und beschrieb ihn später als Systemfunktionalismus. Mit seinem „AGIL-Schema“<sup>338</sup> legte er die Grundlage für die später von Luhmann entwickelte Systemtheorie.<sup>339</sup> Parsons und Luhmann beschreiben die funktionale Ausdifferenzierung der Gesellschaft als Kennzeichen der Moderne und evolutionäre Erzungenschaft. Für Parsons ist Funktion aus dem normativen Strukturrahmen eines Gesellschaftssystems abgeleitet. Das Handeln einer Person oder Organisation ist demzufolge stets in normative Bezugsschemata eingegliedert. Dadurch wird eine Desorganisation der eigenständigen Systeme (mit ihren jeweils eigenen Logiken) verhindert und eine alle Systeme (und damit Logiken) integrierende gesamtgesellschaftliche Vernunft gesichert.<sup>340</sup>

In dieser Arbeit soll die funktionale Analyse benutzt werden, um Kinder- und Jugendreisen in ihrer Eigenart von möglichen funktionalen Äquivalenten einzelner historischer Epochen abzugrenzen. Dazu werden zuerst die spezifischen Funktionen auf gesellschaftlicher Ebene in der jeweiligen historischen Epoche untersucht und dann im Bereich der Bildung jeweils Äquivalente herausgestellt. Gesellschaft soll hier im systemtheoreti-

---

<sup>335</sup> Marwedel, 1976.

<sup>336</sup> Vgl. Radcliffe-Brown, 1952, S. 181.

<sup>337</sup> Ebd.

<sup>338</sup> Laut „AGIL-Schema“ muss ein System vier Funktionen erfüllen: *Adaption*, *Goal-Attainment*, *Integration* und *Latency*. Dabei bildet das System Subsysteme aus, die sich ebenso zerlegen lassen.

<sup>339</sup> Vgl. Mikl-Horke, 2001, S. 210 ff.

<sup>340</sup> Ebd.

schen Sinn verstanden werden als allumfassende kommunikative Gesamtbeziehung, die alle Differenzierungen in sich birgt und sich damit von Interaktion und Organisation unterscheidet.<sup>341</sup> Einzelne Funktionssysteme, wie z. B. Politik oder Bildung, übernehmen für die Gesellschaft<sup>342</sup> relevante Funktionen, indem sie sich für diese Funktionen spezialisieren und damit die anderen Funktionssysteme entlasten, d. h. die Funktionssysteme bilden untereinander Leistungsbeziehungen aus.<sup>343</sup>

Für diese Arbeit stellt sich die Frage, ob sich aus dieser Perspektive für das Kinder- und Jugendreisen Funktionen finden lassen, die – wenn sie unerfüllt blieben – Auswirkungen auf das Gesellschaftssystem der jeweiligen historischen Epoche gehabt hätten. Nur wenn diese Frage beantwortet werden kann, ist eine Beantwortung der Frage nach einem eigenen Funktionssystem für das Kinder- und Jugendreisen möglich. Da es aus dem und über das Kinder- und Jugendreisen eine unüberschaubare Anzahl von Dokumenten und (spätestens nach dem Zweiten Weltkrieg) auch Organisationen gibt, kann hinsichtlich mancher Epochen nur exemplarisch gearbeitet werden. Es sollen solche Dokumente untersucht werden, die den jeweiligen Organisationszweck beschreiben, z. B. die Satzung einer Organisation. Als Organisationen gelten die jeweils größten Anbieter von Kinder- und Jugendreisen. In drei Epochen kommt dafür jeweils nur eine Organisation infrage: in der wilhelminischen Zeit der Wandervogel und während des Nationalsozialismus und in der DDR jeweils eigens ins Leben gerufene staatliche Jugendorganisation, da alle anderen nach und nach verboten wurden.

Die Modelle des formalen, nonformalen und informellen Lernens gehören gemeinsam dem gesellschaftlichen Funktionsbereich „Bildung“ an und differenzieren diesen nach pädagogischen Funktionen. Wird daneben die unscharfe Definition der sozialen Gruppe „Jugend“ berücksichtigt, lässt sich der Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Themas systemtheoretisch nicht hinreichend definieren, da er nicht durch Leitdifferenzen im Diskurs der gesellschaftlichen Öffentlichkeit entwickelt ist. In Anwendung auf Bildungsprozesse im Jugendreisen kann deshalb nur eine detailorientierte, auf semantische Kontexte eingehende Analyse durchgeführt werden.

---

<sup>341</sup> Vgl. Luhmann, 2018, S. 77 ff.

<sup>342</sup> Der hier verwendete Begriff ‚Gesellschaft‘ soll auch systemtheoretisch verstanden werden und zwar als die allumfassende und alles einbeziehende kommunikative Gesamtbeziehung, die damit auch alle Unterscheidungen und Differenz in sich vereint (vgl. Luhmann, 2018, S. 555 ff.).

<sup>343</sup> Vgl. Luhmann, 2018.

## 4 Funktionsentwicklung von Kinder- und Jugendreisen nach historischen Epochen

### 4.1 Frühe Formen und Vorläufer des Jugendreisens. Vom Mittelalter bis zum Ende der Neuzeit

In seiner 1970 vorgelegten Arbeit *Jugendauslandreisen. Geschichte, soziale und pädagogische Aspekte* beschreibt Opaschowski den Ausgangspunkt des Jugendreisens mit der Zeit der fahrenden Schüler. Im Hochmittelalter entwickelten sich immer mehr Universitäten und ein neues Bildungsbewusstsein entstand. Wollten junge Menschen bei verschiedenen Lehrern an höheren Schulen, Akademien oder Universitäten lernen, mussten sie notwendigerweise den Ort wechseln. Die Wege zu den Zentren europäischer Akademia galten der Ergänzung und Vervollkommnung des Studiums.<sup>344</sup> Diese Reisen waren zeitlich begrenzt, führten wieder zum Ausgangspunkt zurück und waren nicht als Erholungsfahrt anzusehen. Nach heutigen Kriterien handelte es sich eher um eine professionell begründete Ortsveränderung, die der Berufsvorbereitung diene. In der Überlieferung des Bildungsbürgertums behielt diese soziale Funktion eine gewisse Bedeutung: Im Initiationsritual des Wandervogels am Ende des 19. Jahrhunderts gelobten die Anwärter, „dem löblichen Stande der Fahrenden Scholaren“<sup>345</sup> beitreten zu wollen. Eine ähnliche Idee wie bei den fahrenden Scholaren steht auch hinter den Reisen junger Handwerksgesellen. Sie sollten ihre erste Bewährung im jeweiligen Gewerk ablegen und zugleich neue Techniken und Kontexte kennenlernen. Die Reisen galten auch als Ausleseverfahren, dass nur die persönlich und fachlich Besten bestehen konnten.<sup>346</sup> Freiheit des Reisens bestand auf der Walz nur in begrenztem Umfang, das Prozedere war in den zunftgemäßen Verhaltensnormen festgelegt. Für Versorgung und Unterkunft waren die ortsansässigen Zunftmeister (und ihre Frauen) zuständig. In vielen Berichten allerdings zeigt sich, dass die Zustände von Ort zu Ort unterschiedlich waren und auch den Akteuren zur damaligen Zeit klar war, dass es bei den Reisen eben nicht nur darum ging, fachliche Qualifikationen zu erlangen, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung im Vor-

---

<sup>344</sup> Vgl. Opaschowski, 1970, S. 23 ff.

<sup>345</sup> Zitiert nach Stambolis, 2013, S. 37.

<sup>346</sup> Vgl. Opaschowski, 1970, S. 40 ff.

dergrund stand. Im Prinzip ist die Praxis der wandernden Gesellen bis heute nicht ganz ausgestorben, auch wenn sie selten vollzogen wird.

Im 16. und 17. Jahrhundert gingen junge Adelige auf sogenannte Kavaliertouren im Rahmen ihres privilegierten Stands. Die Reisen zu anderen Höfen gehörten zum adeligen Erziehungsprogramm. Sie sollten fernab der Heimat die Hofkunst anderer Höfe kennenlernen. Darüber hinaus sollten sie lernen, sich politisch klug zu verhalten und vernünftige Entscheidungen zu treffen.<sup>347</sup>

Während der Zeit der Aufklärung im 18. Jahrhundert begann die große Zeit der bürgerlichen Bildungsreisen. Bildung wurde als gesellschaftliche Aufgabe angesehen, denn sie barg die Möglichkeit, sich von der Masse der Bürger abzuheben.

Erst im Ausland wurde man sich seiner individuellen, lokalen und nationalen Eigenheiten richtig bewusst. Alle lebenswichtigen Ideen, die des Eigentums oder die der Freiheit, wurden durch den Vergleich in und mit der Ferne in Frage gestellt und nach der Rückkehr im Kreis des gebildeten Bürgertums diskutiert.<sup>348</sup>

Bei den Reisen stand die Selbstbildung im Fokus. Junge Menschen gingen lediglich ihrer Bildung wegen auf Reisen, um „ihren Verstand und ihr Herz, ihren Geschmack und ihre äußere Sitte zu bilden.“<sup>349</sup> Vom 15. bis zum 17. Jahrhundert begaben sich junge Menschen auf Forschungs- und Entdeckungsreisen. Oft standen hier macht- und/oder handelspolitische Ziele im Vordergrund. Diese Epoche veranschaulicht die Verknüpfung von wissenschaftlicher Forschung, jugendlichem Reise- und Erkundungsdrang. Sie läutet auch die großen Weltumseglungen und Expeditionen im 18. Jahrhundert ein.<sup>350</sup>

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts schließlich entstand eine breite Bewegung touristischen, bürgerlichen Reisens. Grundlegende Veränderungen im Arbeitsleben und die Entstehung von Freizeit<sup>351</sup> boten ideale Bedingungen für die Entstehung von Tourismus. Ein besonderer Bildungsanspruch war damit nicht verbunden – der Zweck war Erholung an einem anderen Ort, Bildungsepisoden wie Besichtigungen, Kurkonzerte oder anderes eingeschlossen. So wurde „das Reisen gegen Ende des 19. Jahrhunderts zum bürgerlichen Sozialanspruch.“<sup>352</sup>

---

<sup>347</sup> Vgl. ebd., S. 32 ff.

<sup>348</sup> Ebd., S. 53.

<sup>349</sup> Posselt, 1795, zitiert nach Opaschowski, 1970, S. 69.

<sup>350</sup> Opaschowski, 1970, S. 71 ff.

<sup>351</sup> Siehe dazu ausführlich das Kapitel „Freizeit“ in dieser Arbeit.

<sup>352</sup> Opaschowski, 1970, S. 82.

Als Ausgangspunkt für den Massentourismus sieht Opaschowski den Alpinismus. 1869 wurde in München der Deutsche Alpenverein gegründet. Dessen Zweck bestand in der Förderung und Pflege des Wanderns in den Alpen, wobei besonderes Gewicht auf die Jugend gelegt wurde. Dabei muss angemerkt werden, dass das Jugendwandern zu diesem Zeitpunkt immer noch ein Teil der Jugendpflege war. Das bedeutet, dass die Wanderungen immer unter Aufsicht und Führung Erwachsener stattfanden. Jedoch haben die Tätigkeiten der Alpenvereine den Boden für die Popularität des Wanderns geschaffen, auf die die Wandervogelbewegung später zurückgreifen konnte. Durch den Ausbau der Eisenbahnlinien und der Schiffsrouten vereinfachten sich die Reisebedingungen. 1827 wurde der erste Reisehandbücherverlag gegründet, 1841 veranstaltete der englische Geschäftsmann Thomas Cook die erste sogenannte Gesellschaftsreise. In einem Sonderzug von Leicester nach Loughborough fuhren 570 Personen mit. Allerdings waren Gesellschaftsreisen zur damaligen Zeit dem Bürgertum vorbehalten, durch organisierte Gruppenreisen wurde dies auch für das Kleinbürgertum erschwinglich. Bauern und Arbeiter konnten die finanziellen Mittel dafür noch nicht aufbringen. In Deutschland eröffnete das erste Reisebüro 1854.<sup>353</sup>

Die Reisen junger Gelehrter, Adelliger, Handwerksgesellen, Bildungsreisender und Jugendlicher in den Alpenvereinen belegen, „daß die entscheidenden Initiativen und Impulse zum Reisen von der Jugend Europas ausgingen, ja, daß die Jugend die eigentliche, bestimmende und tonangebende Reiseschicht darstellt.“<sup>354</sup>

In den skizzierten Formen des Reisens Jugendlicher und junger Erwachsener können mehrere gesellschaftliche Funktionen festgestellt werden, die ihren Ursprung jeweils in der Funktionsweise bestimmter sozialer Stände und ihrer Selbstauffassung haben. Die Ausbildung zu Berufen, seien sie zünftig oder akademisch, schließt Reisen ein. Das Wandern in die Fremde dient weder Unterhaltung noch Erholung, sondern der planmäßigen Vervollkommnung sowohl berufspraktischer Kenntnisse als auch der eigenen, selbstständig handelnden Person. Ein Ausbrechen aus sozialen Kontexten ist der Aufbruch in die Fremde nicht, sondern planmäßig vorgesehene Handeln innerhalb der funktionalen Ordnung. Es wird damit die Überzeugung ausgedrückt, dass Erfahrung an fremden Orten zum sozialen Fortschritt und zur persönlichen Entwicklung dazugehört.

---

<sup>353</sup> Vgl. ebd., S. 82 ff.

<sup>354</sup> Ebd., S. 99.

Das Reisen kann hier nicht als Auflehnung gegen Familienstrukturen verstanden werden. In den höheren Schulen oder in den Zunfthäusern wurden die jungen Menschen (fast ausschließlich Männer) betreut, in den Internaten der akademischen Gymnasien unterlagen sie strenger Zucht, ebenso wie unter der Vormundschaft des neuen Meisters und der Meisterin.

Es ist daran zu erinnern, dass Bezeichnungen wie „Jugend“ oder „junge Erwachsene“ nicht dieselben Altersjahrgänge wie heute bezeichnen. Wie schon im einleitenden Kapitel zur Jugend dargelegt variieren die Lebensabschnitte mit der Lebenserwartung und den Ausbildungsgängen. Vor der flächendeckenden Einführung der Schulpflicht im 18. und frühen 19. Jahrhundert setzte handwerkliche Lehrzeit eher früh ein. Die von Hauslehrern unterrichteten Bürgersöhne kamen im Alter zwischen 12 und 16 Jahren an die Universitäten. Trotzdem wurden sie nicht als Kinder angesehen, zumal die definierte Identität noch lautete, ein Kind sei ein kleiner Mensch, der zu einem Erwachsenen erzogen werden muss.

Lange vor der Entstehung von Fachpädagogik für einzelne Disziplinen herrschten in den genannten Beispielen Bildungsaufträge, die den traditionellen Strukturen der jeweiligen gesellschaftlichen Stände entsprachen und grundlegende Muster vorgaben, wie diese Ziele erreicht werden sollten. Es handelte sich um formale Bildungsprogramme, deren Inhalte allerdings vom örtlichen Zufall und von der Eigeninitiative der Schüler geprägt waren. Daher sind hier nonformale und informelle Elemente zu finden.

Mit dem Aufstieg des Bürgertums im 18. Jahrhundert rückte der Aspekt der Bildung zur Selbstständigkeit, zum Entdeckungsgeist sowie zur Verantwortungsbereitschaft in den Vordergrund. Das wachsende politische Selbstbewusstsein und der Anspruch, den Adel bezüglich wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und Sozialverantwortung zu überflügeln, wertete den Begriff des gebildeten bürgerlichen Subjekts auf. Die Menge der gedruckten Reiseberichte des 18. und 19. Jahrhunderts belegt, dass die Kenntnisse der Welt unter systematischen wie auch subjektiven Gesichtspunkten allgemeines Interesse erregten. Zugleich stieg die Reisesehnsucht. Das Reisen wurde auch logistisch erleichtert. Die nach und nach aufgebaute Organisation der Post machte sowohl Brief- als auch Fahrgasttransport nach Fahrplänen zugänglich. Allerdings waren diese Dienste noch sehr teuer und es konnten sich nur wenige Menschen den Postservice leisten. Zunehmende Sicherheit auf den Straßen erleichterte das Reisen ebenfalls. Zur Bildung gehörte nun auch die

Raumerschließung. Diese erfolgte einerseits beruflich funktional und andererseits auch im Landschafts- und Naturerlebnis, das im 18. Jahrhundert einen immer höheren Stellenwert einnahm. Auch die ersten pädagogischen Entwürfe, etwa von Rousseau und Pestalozzi, benannten Naturerfahrung als ein zentrales Instrument der Bildung. Diese Idee eines Zurück-zur-Natur wurde von der Reformbewegung des späten 19. Jahrhunderts aufgegriffen<sup>355</sup> und trug wesentliche Ideen zur Einführung pädagogisch legitimierter Jugendreisen bei.

## 4.2 Wilhelminische Zeit: 1890–1918

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts war für Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen wenig Platz. Es war die Zeit des wirtschaftlichen Aufschwungs und des bedingungslosen Glaubens an Fortschritt und Technik. Das 1871 geeinte Deutschland wollte in den Kreis der Weltmächte aufgenommen werden.

In dieser Zeit Kind oder Jugendlicher zu sein, war kein Vergnügen. Die humanistischen Traditionen in der Schule ließen das wahre Leben außer Acht. Leistung und Gehorsam mussten unbedingt erbracht werden. In den Schulen herrschte bedingungslose Autorität und auch zu Hause erging es den meisten Jugendlichen nicht anders. Im humanistischen Gymnasium lernten sie Altgriechisch und Latein, im Realgymnasium erstmals verstärkt Mathematik und Naturwissenschaften, aber über das eigentliche Leben wurde wenig gelehrt. Die Verbreitung von Kommunikationsmedien wie Zeitungen und Bücher sowie ein bürgerlicher Begriff von individueller Bewusstseinsbildung führten zu veränderten Erwartungen an das Leben. Auf die Psyche der Schüler wurde allerdings seitens der Institutionen noch selten Rücksicht genommen. Hohe Suizidraten waren das Resultat. Den Jugendlichen, denen Gehorsam in der Familie und Patriotismus als Ideale nicht mehr genügten, die Bewegungsfreiheit in dieser Enge wollten, blieb wenig, an das sie sich halten konnten.<sup>356</sup> Sexuelle Aufklärung fand nicht einmal im Elternhaus statt und auch für künstlerische Betätigung war kein Platz im Leben der Jugendlichen. Der Lebensdrang der Schüler wurde mithilfe von Gesetzen und Pflichten unterdrückt, anstatt ihn in „gesunde Bahnen“ zu bringen und dadurch zu nutzen.<sup>357</sup>

---

<sup>355</sup> Vgl. Buchholz, 2016, S. 151.

<sup>356</sup> Ille, 1987, S. 30.

<sup>357</sup> Vgl. Gurlitt, 1918, S. 11.

### 4.2.1 Reformpädagogik

Die Entstehung des Jugendreisens in der Wandervogelbewegung fällt in die Zeit der aufkommenden Reformpädagogik im auslaufenden 19. Jahrhundert. Die verschiedenen neu aufkommenden Ansätze im Schul- und Erziehungswesen werden unter diesem Begriff zusammengefasst. Die alten Modelle der Schule wurden angezweifelt und neue Ideen entwickelt. Die Reformpädagogen wollten mit den alten Modellen brechen, da diese auf Autorität und Intellektualismus setzten, und die Schule wieder dem „wirklichen Leben“ näherbringen. Gefordert wurde ein neues Bild des Kindes. Dem von der christlichen Tradition ausgehendem Gedanken, dass der Mensch von Geburt schlecht sei und durch strenge Erziehung zum guten Menschen entwickelt werden müsste, wurde im Sinn Rousseaus entgegengesetzt, dass der Mensch von Natur aus gut sei und insbesondere seine positiven Anlagen gefördert werden müssten. Programmatisch für diese neue Haltung Kindern gegenüber war u. a. das 1903 erschienene Buch *Das Jahrhundert des Kindes* von Ellen Key. In ihrem Werk fordert sie die „Hoheit des Kindes“ und ein Recht für Kinder, ein erfülltes und persönliches Kinderleben zu erfahren.<sup>358</sup>

Die von einigen Lehrern geforderte Neuformung des Schulsystems wurde aber zunächst nicht im öffentlichen Sektor umgesetzt, sondern zunächst in privaten Schulgründungen und Landerziehungsheimen realisiert. Hier können als Beispiel das Landerziehungsheim von Hermann Lietz<sup>359</sup> und die Wickersdorfer Schulgemeinde von Gustav Wyneken<sup>360</sup> genannt werden.

Reformpädagogik, das ist seit etwa 1900 faktisch, aber verselbständigt und reflektiert seit der Weimarer Republik, vor allem Anspruch und Thema einer kommunikativen Konstruktion pädagogischer legitimer Welten – und es sind die Theoretiker im Umkreis der Nohl-Schule, die diese Konstruktion bewusst inszenieren und kreativ durchsetzen können.<sup>361</sup>

Herman Nohl wird das „Ideengeschichtliche Konstrukt“<sup>362</sup> der Reformpädagogik zugeschrieben. Jürgen Oelkers versteht unter Reformpädagogik primär eine Ansammlung pädagogischer Motive und Themen, die nicht klar auf einen Zeitpunkt festzulegen sind. Für ihn steht nicht die reformpädagogische Erziehungs- und Unterrichtspraxis im Mittelpunkt, sondern der pädagogische Diskurs. Damit hebt er die sonst vorgenommene zeit-

---

<sup>358</sup> Vgl. Key, 1903, S. 181.

<sup>359</sup> Vgl. Röhr, 2001, S. 147.

<sup>360</sup> Vgl. ebd., S. 158.

<sup>361</sup> Tenorth, 1994, S. 594.

<sup>362</sup> Schonig, 1998, S. 329.

liche Eingrenzung der Reformpädagogik auf die Zeit von ca. 1890 bis 1933 auf. „Pädagogik im modernen Sinne ist immer Reformpädagogik.“<sup>363</sup>

Ludwig Gurlitt (1855–1931) war einer der schärfsten Kritiker des wilhelminischen Schulwesens und Mitgründer der Wandervogelbewegung. In zahlreichen Schriften und Flugblättern rief er zu Reformen im Schulwesen auf. Seiner Auffassung nach wurde in der Schule primär dazu erzogen, später der autoritären Regierung zu dienen. Entwicklung und Pflege der Persönlichkeit wurden aus diesem Grund als sekundär angesehen. Autonom denkende und frei handelnde Persönlichkeiten waren nicht gewünscht und wurden der „Gleichmacherei“ geopfert.

Der alte Staat wollte die Autoritätsschule, weil er selbst nach dem Grundsatz der Autorität ausgerichtet war und durch sie zusammengehalten wurde. Der alte Staat wollte die bevorzugten Schulen der sozialen Oberschicht, weil er aus dieser seine Diener, die Stützen seiner Macht, bezog. Der alte Staat wollte einen den gesamten Unterricht beherrschenden kirchlichen Einfluß, weil er sich mit der Kirche zu gegenseitiger Hilfeleistung verbunden hatte.<sup>364</sup>

Gurlitt setzt sich für eine Schule ein, die die Bedürfnisse der Schüler stärker respektiert: „Wir verlangen also von ihr nichts mehr und nicht weniger, als dass sie der lebendige Ausdruck des geistigen Zustandes ihrer Zeit werde [...]“<sup>365</sup>

Die gesamte Jugend Deutschlands soll als eine Einheit erfaßt und jedes Kind gleicher Pflege und Sorgfalt wert erachtet werden. Jedes Kind ein Zuwachs zu dem allgemeinen Besitz nationalen und allgemeinen menschlichen Reichtums. [...] Jede Verkümmern ein Verlust nicht für das Einzelwesen allein, sondern für die Gesamtheit, wie jede schöne Entfaltung der Kräfte ein Gewinn für alle. Nicht das Schulsystem, nicht vorgefaßte Lehr- und Erziehungsziele, nicht das starre Schema, nicht der Mechanismus und die Uniform sind maßgebend, maßgebend sind die kindlichen Anlagen, Bedürfnisse, Triebe und Fähigkeiten. Es handelt sich darum, was in das Kind hineingelehrt werden kann.<sup>366</sup>

#### **4.2.2 Der Wandervogel**

Gurlitt unterrichtete am Steglitzer Gymnasium, in dem auch die Wandervogelbewegung entstand. Er erkannte sehr schnell, dass der Wandervogel einen Ansatz bot, seine reformpädagogischen Ideen, wenn auch nicht in der Schule, so doch im Freizeitbereich umzusetzen, und förderte deshalb nach Kräften diese Bemühungen. Der Student Hermann Hoffmann erbat sich im Herbst 1896 beim Direktor des Steglitzer Gymnasiums die Erlaubnis, einen unentgeltlichen Stenografiekurs für ältere Schüler anzubieten. Seiner

---

<sup>363</sup> Oelkers, 1996, S. 15.

<sup>364</sup> Gurlitt, 1918, S. 3.

<sup>365</sup> Gurlitt, 1905, S. 120.

<sup>366</sup> Gurlitt, 1918, S. 10.

Bitte wurde nachgegeben, was keine Selbstverständlichkeit war. Bald unternahm Hoffmann, der sich zuvor schon auf eine ausgedehnte Wanderung in den Harz begeben und den Jungen davon erzählt hatte, auf deren Wunsch hin mit seinen Schülern mehrtägige Exkursionen in die umliegenden Wälder. Das Wichtigste bei diesen Fahrten war der Spaß am einfachen Leben in der Natur. Das Wandern bot die Möglichkeit, sich wenigstens zeitweise räumlich von den „offiziellen“ Institutionen der Sozialisation wie Familie und Schule zu distanzieren.

Als Hoffmann 1900 Berlin verließ, um im diplomatischen Dienst nach Konstantinopel zu gehen, sorgte er dafür, dass sein Weggehen nicht das Ende dieser Gruppe bedeutete. In der „Fichtenberg-Abrede“ übergab er die Führung an Karl Fischer.<sup>367</sup> Fischer begann mit der vereinsmäßigen Organisation des Schülerwanderns. Für diese Idee konnte er die Unterstützung angesehener Bürger gewinnen, darunter Wolfgang Kirchbach, Heinrich Albrecht, Robert Lück und Ludwig Gurlitt. Wolfgang Kirchbach prägte die Idee der Organisation. Kirchbach und Gurlitt bezeichneten Fischer später als Mitgründer, woran zu sehen ist, dass es keinesfalls Fischer alleine war, der die Idee des organisierten Wandervogels prägte. Am 4. November 1901 wurde der „Ausschuss für Schülerfahrten“ im Hinterzimmer des Steglitzer Ratskellers gegründet.<sup>368</sup>

In der Gründerversammlung hat Kirchbach seine Auffassung über das gegenseitige Verhältnis zwischen Älteren und Führerschaft ausführlich dargelegt: er wollte es in gleichberechtigte Partnerschaften als „Kartell“ aufgefasst sehen. Ihm schwebt eine ideale Erziehungsgemeinschaft zwischen „Vätern und Söhnen“ vor, um den Gedanken vom Eigenrecht der Jugend und ihrer Selbsterziehung verwirklichen zu können.<sup>369</sup>

Die Satzung des Vereins wurde von Kirchbaum und Fischer entworfen. Mitglieder des Vereins waren sowohl Erwachsene als auch junge Schüler. Letzteren war das eigentliche Wandern vorbehalten. Die Erwachsenen vertraten den Verein nach außen hin, z. B. vor Eltern, Behörden und der Presse. Der Name „Ausschuss für Schülerfahrten“ entsprach so gar nicht dem romantischen Wesen der Jungen. Der jüngste (Wolf Meyen) in der Runde kam auf die Idee des Namens „Wandervogel“. In der Satzung heißt es:

Der Verein hat den Zweck, unter der Jugend höherer Lehranstalten und Lehrerbildungsanstalten das Wandern zu fördern und dadurch ihren Körper und ihren Geist zu stählen, ihr Gelegenheit zu geben, Land und Leute der deutschen Heimat aus eigener Anschauung kennen zu lernen und

---

<sup>367</sup> Kindt, 1986, S. 20–22.

<sup>368</sup> Ebd., S. 40.

<sup>369</sup> Ebd.

ihren Sinn für die Natur zu wecken und zu pflegen. Hierzu dienen kleinere und größere Wanderfahrten, auf denen größte Einfachheit beobachtet wird.<sup>370</sup>

Im September 1903 veröffentlichte das preußische Kulturministerium in der *Monatschrift für höhere Schulen* einen von Ludwig Gurlitt verfassten Bericht über den Wandervogel. Gurlitt beschrieb die Wandervogelbewegung als Anfang der Autonomie der Jugend, einen Beginn freier Persönlichkeitsentwicklung der Jugend und nicht nur als Reaktion auf die Gegebenheiten der Zeit.<sup>371</sup> Durch diesen Bericht erhielt der Wandervogel seine erste amtliche Erwähnung und wurde von der pädagogischen Fachwelt erstmalig wahrgenommen. Im November 1903 wurde Ludwig Gurlitt zum Vorsitzenden des „Ausschusses für Schülerfahrten“ gewählt.

Im März 1904 erschien die erste Zeitschrift der Bewegung mit dem Titel *Wandervogel*, womit sie erstmals literarisch an die Öffentlichkeit trat. In der ersten Ausgabe beschreibt Heinrich Albert den Wandervogel:

Der Wandervogel ist eine Vereinigung, die bei den Schülern der höheren Lehranstalten die Freude am Wandern wecken und es auch den weniger Bemittelten ermöglichen will, eine Ferienreise zu machen. Sie tritt damit ergänzend neben die gleichgerichteten Bestrebungen der Schule. An der Spitze der Vereinigung stehen Männer, deren pädagogischer Ruf und deren Lebensstellung die Gewähr bieten, daß die Durchführung des Gedankens in guten Händen ruht. Die Seele des Unternehmens und ihre eigentlichen Begründer sind ideal gerichtete Jünglinge mit warmen Herzen für die Natur, in der sie den Jungbrunnen erblicken, zu dem sie unsere ihr vielfach entfremdete Jugend zurückführen möchte.<sup>372</sup>

Ausdrücklich grenzte man sich vom Tourismus der Familien ab und begründete damit einen Gegensatz, der in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Konzept des Jugendreisens weiter wirksam war. So schrieb der Wandervogel Frank Fischer 1908:

Es gibt zweierlei Wandern: als „Tourist“ und als „Wandervogel“. [...] Tourist ist, wer mit sportmäßigen, ästhetischen und anderen Ansprüchen an sein Gebiet herantritt [...]. Sein Weg ist durch Führer und Gasthöfe bestimmt, er will gutes Wetter, Aussicht, gute Bahnverbindung haben, er will in seiner schlimmen Abart den Sonnenuntergang auf dem dazu bestimmten Berge sehen. [...] Das alles brauchen wir nicht.<sup>373</sup>

Der Gegenentwurf enthält in vielen Äußerungen eine deutlich zivilisationskritische Note, etwa wenn es in der Vereinszeitschrift heißt, dass erst die „Großstadt mit all ihrem Greuel [...] den Wandervogel schuf“<sup>374</sup> und folglich ländliche Regionen und „unzivilisier-

---

<sup>370</sup> Satzung des Altwandervogels abgedruckt in Lißner, 1911, S. 293.

<sup>371</sup> Gurlitt, 1903, S. 545–548.

<sup>372</sup> Zitiert nach Mogge, 1985, S. 180.

<sup>373</sup> Zitiert nach Stambolis, 2013, S. 36.

<sup>374</sup> Breuer, 1911, S. 32.

tes“ Leben als alternative Erfahrungsräume begriffen werden: „[...] abenteuerliche Fahrten, die Neugier auf Fremdes, die Entdeckung von Landschaften und das Miteinander am Feuer standen im Mittelpunkt des Wandervogellebens [...].“<sup>375</sup> Als Voraussetzung für diese Idealisierung können der relative Wohlstand und die Urbanisierung gelten, ebenso wie bürgerliche Rollenverständnisse mit ihrer strengen Disziplin.

Viele Reformpädagogen teilten die Ideen der Bewegung der sogenannten Lebensreform. Die kritische Haltung gegenüber Technikglauben, Fortschrittsideologie und bürgerlicher Konsum- und Repräsentationskultur ist darin begründet und es handelte sich nicht um ein Aufbegehren allein der Pädagogen oder der Jugendlichen. Die Selbstinszenierung und das Leitbild der Wandervögel entstanden aus der Ablehnung großbürgerlicher Lebens- und Umgangsformen, denen man „lebensphilosophisch angereicherte ‚Natürlichkeit‘ entgegensetzte“<sup>376</sup>. Als Inhalt des vagen Begriffs der Natürlichkeit wurde ein „Rückgriff auf ältere menschliche Umgangsformen“<sup>377</sup> propagiert, zu dem auch die Distanz zur Urbanität sowie Körperertüchtigung bis hin zum Körperkult gehörten. Dies war natürlich eine bürgerliche Illusion, niemand wollte deshalb gleich dörflicher Landarbeiter werden oder sonst auf bestehende Privilegien verzichten. Die Wanderausrüstung wirkte zwar wie eine Freizeituniform, war aber eben nur vorübergehende „Verkleidung“: „Die Kleidung sollte im Sinne einer sozial-ständischen Differenzierung die bürgerliche Jugend erkennen lassen und ihre gesellschaftliche Vormachtstellung zementieren helfen.“<sup>378</sup> Insofern unterschieden sich die Wandervögel von den konsumkritischen Jugendlichen der 1970er Jahre und um 1900 herrschte auch bei der individuellen Befreiung noch ein strengerer Ton: „Äußerliche Nachlässigkeit führe zur ‚Vernachlässigung im Benehmen‘ und passe nicht zur ‚gebildeten Jugend‘.“<sup>379</sup>

Zahlreiche Trennungen und Spaltungen der immer größer werdenden Wandervogelbewegung prägten die weiteren Jahre. Immer neue Gruppen entstanden in ganz Deutschland oder gingen aus bereits bestehenden hervor. Meist lassen sich die Spaltungen der Wandervogelbünde auf drei Konfliktpunkte zurückführen. Ein Streitpunkt war die Frage, ob auch Volksschüler in den Wandervogel aufgenommen werden sollten. Der zweite Konflikt bestand in unterschiedlichen Auffassungen darüber, ob auf den Fahrten Alkohol

---

<sup>375</sup> Stambolis, 2013, S. 38.

<sup>376</sup> Hermand, 2013, S. 52.

<sup>377</sup> Ebd.

<sup>378</sup> Ackermann, 2013, S. 178.

<sup>379</sup> Ebd.

konsumiert werden dürfe oder nicht. Drittens stand zur Debatte, ob auch Mädchen in den Wandervogel aufgenommen werden sollten. Dies erwies sich als nachhaltiges Problem. Karl Fischer, Gründer des Wandervogels, war am selben Gymnasium zugleich Mitglied einer „Schülervereinigung *Bund der Weiberfeinde*“<sup>380</sup>. Restriktionen im Umgang mit Mädchen waren für ihn nicht das größte Problem, vielmehr lehnten einige von ihnen einen solchen ab, weil sie stattdessen die idealisierte „Förderung männlich konnotierter Eigenschaften wie Ausdauer, Mut, Tapferkeit und Kameradschaft“<sup>381</sup> gefährdet sahen. Sie reproduzierten damit die Grenzen zwischen den Geschlechterrollen im wilhelminischen Bürgertum – „die Schulen trennten streng zwischen den Geschlechtern“ – und bestätigten die Geringschätzung weiblicher Altersgenossinnen: „[...] strenge Moralvorschriften grenzten den Bewegungs- und Handlungsraum bürgerlicher Mädchen stark ein.“<sup>382</sup>

Das Interesse vieler Mädchen an den Unternehmungen des Wandervogels schaffte jedoch einen Zugang. Da viele gelegentlich ihre Brüder zu den Gruppentreffen („Nestabenden“) begleiteten,<sup>383</sup> schien es keinen sachlichen Grund zu geben, warum Mädchen nicht auch auf organisatorischer Ebene Teil des Wandervogels sein sollten. Tatsächlich waren es oft die betreuenden Pädagogen, die die starren Genderrollen verfestigen wollten. Als Argumente führten sie an, dass nicht „Buben verweichlichen“ und „Mädchen [...] verbengeln und verwildern“<sup>384</sup> sollten. Auf pädagogischer Ebene existierte auch die Gegenposition, die Mädchen voll integrieren wollte. Trotz alledem nahmen Mädchen an Gruppentreffen teil, blieben von den Wanderungen jedoch ausgeschlossen, bis zwischen „1910 und 1913 [...] wegen des großen Andrangs [...] Mädchengruppen“<sup>385</sup> gegründet wurden. Es galten vergleichbare pädagogische Ziele. Ein Beispiel ist die körperliche Ertüchtigung, wengleich sie der Kondition der Mädchen entsprechend abgeändert wurde, beispielsweise mit „geringen Marschleistungen“<sup>386</sup>.

Was zunächst wie ein Kampf um die Gleichberechtigung von Mädchen bei unproblematischen Freizeitaktivitäten aussieht, berührte auch tiefergehende Probleme. Ein Beispiel

---

<sup>380</sup> Bruns, 2008, S. 230.

<sup>381</sup> Ebd.

<sup>382</sup> Ebd.

<sup>383</sup> Vgl. ebd.

<sup>384</sup> Ebd., S. 233.

<sup>385</sup> Ebd.

<sup>386</sup> Breuer, 1911, S. 33.

war die Frage, ob sexuelle Interessen der jungen Männer in das Bild einer männlichen Kameradschaft passten. Die Gruppen, die keine Mädchen im Wandervogel dulden wollte, erwiesen sich zum Teil als stark homoerotisch interessiert, es kam zu Verdächtigungen und Skandalen. Da Homosexualität ein Straftatbestand war, fand die Auseinandersetzung gelegentlich auch die Aufmerksamkeit der Behörden.

Hans Blüher, der in mehrere homoerotische Affären verwickelt war, stellte später seine Blickweise auf Körperkult und Männerfreundschaft folgendermaßen dar:

Für den jünglingsliebenden Wandervogel-Führer ist nun ein besonderer Kleidungstyp der Höhepunkt fürs sinnliche Wohlgefallen: ein junger, brauner Mensch in einem leicht verwilderten Reiseanzug [...]. Das war für den öffentlichen Wandervogelgeschmack, was für den antik-hellenistischen der nackte Athlet war.<sup>387</sup>

Der Vergleich mit dem hellenistischen Ideal verweist darauf, dass die offizielle Kunstanschauung<sup>388</sup> Einfluss hatte. Auch Stefan Georges latent homoerotisches Konzept der Männerbünde kann als Vorbild gesehen werden.<sup>389</sup>

Eine Spaltung in einen Vereinsteil „Alt-Wandervogel“ und einen „Jung-Wandervogel“ zeigte, dass sich die Vertreter der Asexualität und die Homoerotiker nicht mehr in derselben Organisation verbinden wollten. Es handelt sich bei den Diskussionen um Hetero wie Homosexualität oder Pädophilie keineswegs nur um eine skandalträchtige Nebensache. Vielmehr zeigte sich, dass sich aus der Freizeitbeschäftigung jugendlicher Reisegruppen das Thema keineswegs ausschließen lässt. Bis in die 1970er Jahre hinein bleibt die Frage des Umgangs mit Sexualität ein wichtiges Thema im Rahmen des Jugendreisens.

Organisatorisch wuchs bald (wieder) der Wunsch nach einer Einigung aller Wandervogelbünde. In einem ersten Schritt wurde ein Ausschuss eingerichtet, der die Probleme zwischen den Bünden sondieren und die Grundlage für einen Zusammenschluss schaffen sollte. Es wurden viele Kompromisse geschlossen, und so konnten sich im Januar 1913 die meisten Wandervogelbünde zum „Wandervogel e. V. – Bund für deutsches Jugendwandern“ zusammenschließen. In diesem Bund waren neben vielen kleinen Bünden auch die drei großen Wandervogelbünde („Wandervogel eingetragener Verein zu Steglitz bei Berlin“, „Alt-Wandervogel“ und „Der Wandervogel, Deutscher Bund für Ju-

---

<sup>387</sup> Zitiert nach Ackermann, 2013, S. 177.

<sup>388</sup> Vor allem der Literatur mit ihrer humboldtschen und goetheschen Verklärung der griechischen Antike.

<sup>389</sup> Vgl. Thun, 2016, S. 87–104.

gendwandern“) zu finden. Vom Alt-Wandervogel traten jedoch nur 3500 der 5000 Mitglieder dem neuen Bund bei. Somit blieb der Alt-Wandervogel bestehen, verlor jedoch erheblich an Bedeutung. 1914 fand bei Frankfurt an der Oder das erste gemeinsame Bundeslager statt. In dieser Zeit begann der Erste Weltkrieg und die meisten Älteren, besonders die Gruppenführer, meldeten sich freiwillig zum Militärdienst. Nur durch den Einsatz der noch nicht eingezogenen Jüngeren und der Mädchen konnte der Bund (WV e. V.) über den Krieg erhalten bleiben.

Die Organisationsform der Wanderungen, in der Terminologie des Vereins „Fahrten“, richtete sich an Gruppen. Die Fahrten wurden bei der lokalen Zentrale angemeldet und zur Teilnahme für Interessierte ausgeschrieben. Es wurde eine Teilnahmegebühr fällig, die dem Verein zugeschrieben wurde. In diesem korporativen Verständnis waren allein organisierte Fahrten verpönt, wie in der Vereinszeitschrift ausdrücklich dargelegt wurde:

Ihr meldet die Fahrt nicht an, braucht also kein Fahrtengeld bezahlen, entzieht also dem Bunde oder der Ortsgruppe ihre Einnahme. Aber das ist noch gar nicht das schlimmste. Ihr nehmt der Allgemeinheit eurer Mitbundesbrüder die Gelegenheit, sich an eurer Fahrt zu beteiligen, denn es weiß ja außer euren Freunden, die ihr aufgefordert habt, keiner was davon.<sup>390</sup>

Es bestand also ein Druck, Freizeitunternehmungen im Rahmen des Wandervogels nach dessen Regeln durchzuführen. Erst mit dem Abitur, also beim Übergang in die Erwachsenenwelt, waren selbstorganisierte Reisen Einzelner in Ordnung: „Viele der älteren Wandervögel wandern allein. Sie sind groß und selbstständig geworden.“<sup>391</sup> Neben der Wandervogelbewegung entstanden langsam ab 1900 noch weitere Jugendorganisationen. Die 1909 in England gegründeten Pfadfinder gründeten noch vor dem Ersten Weltkrieg ähnliche Strukturen in Deutschland. Die Bewegung stützte sich institutionell auf die ersten Formen der im 19. Jahrhundert in Deutschland etablierten Jugendpflege.

Ab 1839 hatten sich schrittweise Jugendverbände entwickelt. Das lag beispielsweise am preußischen Regulativ jugendlicher Arbeit in den Fabriken, demzufolge das Arbeiten von Kindern unter neun Jahren verboten und die Arbeitszeit für Jugendliche unter 16 Jahren auf zehn Stunden begrenzt war. Dies führte dazu, dass Jugendliche und Kinder mehr Freizeit hatten. Daneben wurde das Vereinsrecht entwickelt und so war es überhaupt

---

<sup>390</sup> Enno, 1911, S. 30.

<sup>391</sup> Wolfrom, 1911, S. 71.

möglich, Organisationen, speziell Vereine, zu gründen.<sup>392</sup> Diese beiden Faktoren waren entscheidend für die Entwicklung der Jugendverbände in Deutschland. Zu Beginn richtete sich deren Arbeit hauptsächlich auf männliche Jugendliche, die die Schule abgeschlossen hatten und nun den Übergang ins Erwachsenen- und Erwerbsleben schaffen sollten. Die Bemühungen entstanden vor allem, da man die Jugend vor schlechten Einflüssen und dem „Herumgammeln“ schützen wollte. Um Gesundheit und Gesinnung der Jugend in richtige Bahnen zu lenken, gründeten sich sozialpolitische, konfessionelle, wehrpolitische und sozialpädagogische Vereine. Diese standen jedoch immer unter der Leitung Erwachsener, und auch die Tätigkeiten mit den Jugendlichen wurden stets durch Erwachsene angeleitet. Schon 1901 führte die Zentralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen eine Tagung zur Jugendarbeit der Verbände durch. Ebenfalls in diesem Jahr wurde in einem Erlass, der *Veranstaltungen zur Sammlung und Unterhaltung der schulentlassenen Jugend* betraf, die Arbeit der Jugendverbände gewürdigt.

Ab 1902 wurden von der Zentralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen Informationsveranstaltungen für Lehrer und Leiter von Jugendvereinigungen durchgeführt. 1904 erschien die Zeitschrift *Jugendclub*, die ab 1907 den Titel *Ratgeber für Jugendvereinigungen* trug. Schon 1911 wurde im preußischen Jugendpflegeerlass eingefordert, die Jugendpflege als öffentliche Aufgabe anzuerkennen. Die kirchlichen Vereinigungen waren um 1900 am meisten verbreitet. So hatten um diese Zeit die evangelischen Jünglingsvereine ca. 30 000 und die katholischen etwa 140 000 Mitglieder.<sup>393</sup> 1904 wurde daneben auch die Arbeiterjugend gegründet.<sup>394</sup> Jedoch konnten alle Organisationen vor dem Ersten Weltkrieg bei Weitem nicht das Ausmaß der Wandervogelbewegung erreichen, beschränkten ihre Aktivitäten meistens auch auf das örtliche Umfeld und unternahmen noch keine Reisen. Daher werden diese Organisationen erst in die Betrachtung nach dem Ersten Weltkrieg einbezogen.

Auch bei den Kirchen etwa entstanden erste Jugendgruppen: 1883 wurde der „Christliche Verein junger Männer“ (CVJM) gegründet. Eine Entwicklung, die eng mit der des Wandervogels verbunden ist, ist die Entstehung des Deutschen Jugendherbergswerks. Da die Wandervogel in ihrer deutlichen Abgrenzung von erwachsenen „Touristen“ Hotels als Unterkünfte ablehnten, auf ihren Wanderungen und für ihre Gruppentreffen

---

<sup>392</sup> Vgl. Gängler, 1996.

<sup>393</sup> Vgl. Wendt, 1991.

<sup>394</sup> Vgl. Eberts, 1979.

aber Quartiere benötigten, entstanden an vielen Stellen die sogenannten Nester. Diese sehr einfachen Hütten oder Scheunen wurden von ihnen selbst gepflegt und teils sogar überhaupt erst errichtet. Da diese Nester der immer größer werdenden Wandervogelbewegung als Unterkünfte nicht mehr genügten, wurde 1909 im westfälischen Altena die erste Jugendherberge eröffnet. Eingeweiht wurde sie von der örtlichen Wandervogelgruppe, womit belegt ist, dass die Entstehung des Jugendherbergswerks eng mit der Geschichte des Wandervogels verknüpft ist.<sup>395</sup> Bis 1914 gab es schon ca. 530 Jugendherbergen in Deutschland, auch wenn einige davon einfache Unterkünfte in Scheunen oder Schulen blieben.<sup>396</sup> Diese Bereitstellung einer speziell auf Jugendreisen abgestimmten Logistik hatte das 20. Jahrhundert über Bestand, wurde allerdings durch fortschreitende Steigerung des Komforts gegen Ende des Jahrhunderts eher einem bescheidenen Hotelstandard angeglichen und schließlich auch für Familien und Erwachsenengruppen geöffnet.

Neben der Wandervogelbewegung entstand im Bereich des Alpinismus der Alpenverein, zu dessen Kernaufgabe die Förderung des Jugendwanderns in den Alpen gehörte. Allerdings handelte es sich hierbei oft um Wanderungen von Einzelpersonen oder Paaren und nicht im großen Maße um Gruppenwanderungen, womit diese Entwicklung in der vorliegenden Studie nur am Rande berücksichtigt wird, ebenso wie die Entwicklung der Gesellschaftsreisen.<sup>397</sup>

Jugendorganisationen unterschiedlichster Herkunft begannen nach 1900 auch mit einer Kooperation über ideologische Grenzen und soziale Differenzen hinweg. Kurz vor Ausbruch des Kriegs kulminierte dieses Bemühen im Oktober 1913 im ersten „Freideutschen Jugendtag“. Insgesamt vierzehn Jugendverbände hatten den Aufruf zum Treffen unterschrieben, darunter Studentenverbindungen, Lebensreformer und Reformschulgemeinschaften wie Wynekens Wickersdorfer<sup>398</sup> Schulgemeinde. Gedacht war dieses Treffen als Gegenveranstaltung zu den überall im Reich stattfindenden pompösen 100-Jahr-Gedenkfeiern der Völkerschlacht bei Leipzig.

Auch wenn der Aufruf zum „Ersten Freideutschen Jugendtag“ auf dem Hohen Meißner lediglich von drei Vereinigungen mit dem Namen „Wandervogel“ unterschrieben war, muß die am

---

<sup>395</sup> Vgl. Seidel, 2009.

<sup>396</sup> Vgl. Hanke, 2009a, S. 75.

<sup>397</sup> Dazu ausführlich Opaschowski 1970, S. 82 ff.

<sup>398</sup> Vgl. Röhr, 2001, S. 158.

10./11./12.10.1913 abgehaltene Großveranstaltung als geschichtlicher Höhepunkt der Wandervogel-, ja der deutschen Jugendbewegung überhaupt angesehen werden.<sup>399</sup>

Viele Reden wurden gehalten und der Aufstieg der Jugendbewegung proklamiert. Einer der Redner war Gustav Wyneken selbst. Das Pathos der im Aufschwung befindlichen Bewegung offenbarte sich in seiner Rede auf dem „Freideutschen Jugendtag“:

Ja, die Welt ist noch jung, und darum versteht gerade die Jugend sich jetzt auf das richtige Weltgefühl. Und viel Größeres fühlt und will die Jugend, und viel Größeres kann sie der Welt leisten, als jetzt nur irgendwo ein Feuer löschen. Nein, es gilt der Welt auf Dauer zu helfen. Nicht bloß einmal schöpfen aus dem Brunnen der Jugend soll die Welt, sondern es gilt, ihre Quelle zu fassen und zu erhalten als einen ewigen Jungbrunnen. Darauf kommt es jetzt an, eine Jugend zu schaffen, die nicht wieder verloren gehen kann, die sich als Jugend dauernd begreift, erhält und fortsetzt. In diesem kritischen Augenblick kann man der Menschheit nichts höheres schenken als die Bürgerschaft, daß immer von frischem in ihr eine junge Generation aufsteht, die durch den Trubel der Parteien und den Staub der Kämpfe des Tages hindurch unentwegt ihren Blick auf das Höchste richtet und ihren Willen immer wieder dem Höchsten weihet.<sup>400</sup>

Nach vielen Diskussionen konnte man sich auf gemeinsame Zielformulierungen einigen, die nach einem Berg im hessischen Mittelgebirge benannte „Meißnerformel“: „Die Freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Für diese innere Freiheit tritt sie unter allen Umständen geschlossen ein.“<sup>401</sup>

Obwohl die meisten Wandervogelbünde an dem Treffen auf dem Hohen Meißner nicht teilgenommen hatten, wurde die dort gefundene Formel doch durchweg anerkannt und zur Grundlage ihres Selbstverständnisses gemacht, da hier erstmals Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der Jugend postuliert und öffentlich gemacht wurden.

### **4.2.3 Arbeiterjugend**

Die gymnasiale Jugend konnte ihre Erfahrungen mit nonformaler und informeller Bildung in einem Rahmen erleben, der von Reformpädagogen begleitet und Teil einer Gesellschafts- und Kulturkritik wurde. Im Vergleich waren proletarische Jugendliche von derartigen Erfahrungen ausgeschlossen. Gleichwohl entstanden im Zeitalter der beginnenden umfassenden Jugendpolitik auch Organisationen der Arbeiterjugend. Die Weltanschauung dieser Organisationen war geprägt von einer sozialistischen Auffassung und proletarischem Selbstbewusstsein. Die Freizeitaktivitäten orientierten sich trotzdem an

---

<sup>399</sup> Köhler, 1987, S. 95.

<sup>400</sup> Zitiert nach Seidelmann, 1966, S. 58.

<sup>401</sup> Mogge, 1998, S. 186.

bürgerlichen Vorbildern: So „griffen die Arbeiterjugendgruppen anfangs von den lebensreformerischen Orientierungen der bürgerlichen Jugendbewegung insbesondere die Naturverbundenheit auf und erst später auch das emanzipierte Äußere und die Opposition gegen die Elterngeneration.“<sup>402</sup> Die Wanderungen und Zeltlager bildeten auch hier den Kern eines Reisens, das informellen Lernerfahrungen diene.

Nach der Aufhebung der Sozialistengesetze im Jahr 1890, die jegliche Vereinsgründungen der Arbeiter unter Strafe gestellt hatten, gründeten sich erste Gruppen – Kulturgruppen, Sportvereine wie auch Jugendgruppen – ab 1904. Diese Gruppen hatten im Verhältnis zu den bürgerlichen Organisationen viel weniger finanzielle Mittel zur Verfügung und konnten so weniger Projekte durchführen. Einer der bekannteren kommunistischen Schriftsteller, Ludwig Turek, der die Gründungsphase miterlebt hat, schildert in seiner Autobiografie die Freizeitgestaltung in der „Sozialistischen Arbeiterjugend“: Bei den allwöchentlichen Jugendabenden wurde „jeden Sonntag und Mittwoch in einer Kneipe“ gesungen und Gesellschaftsspiele gespielt.<sup>403</sup> „Auch Wanderungen wurden gemacht, [...] obgleich der Geldbeutel mehr als klein war.“<sup>404</sup> Der Dresscode war konservativ, „im ‚guten‘ Anzug“ mit „Kragen, Chemisett, Schlips, sonst hätte man uns bestimmt als Strolche bezeichnet.“<sup>405</sup> Bei einer anderen Gruppe tauchen „kurze Hosen, Kochgeschirre, Klampfen und, was uns am meisten begeisterte, riesenhaft gepackte Rucksäcke“<sup>406</sup> auf. Man „entrollte ein Bild der proletarischen Jugendbewegung mit jenem starken Einschlag von Wandervogelromantik.“<sup>407</sup> In den zeitgenössischen Diskussionen um das Wandern und Jugendreisen spielt die Arbeiterjugend aufgrund dieses Nachahmens des Wandervogels keine weitere Rolle.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden jedoch zwei eigene pädagogische Ziele verfolgt und allgemein aufgegriffen: Internationalisierung – im Gegensatz zur nationalistischen Tendenz des Wandervogels – und Koedukation in allen Gruppen. Hierin unterschied die Arbeiterjugend sich von fast allen anderen Teilen der Jugendbewegung. Die Frage der Sexualerziehung ließ sich freilich mit der berechtigten politischen Forde-

---

<sup>402</sup> Arbeiterjugend – Anfänge und Inhalte.

<sup>403</sup> Turek, 1980, S. 52.

<sup>404</sup> Ebd., S. 53.

<sup>405</sup> Ebd.

<sup>406</sup> Ebd.

<sup>407</sup> Ebd.

rung, Jungen und Mädchen seien als Menschen gleich, weder kurzfristig bewältigen noch aus der Welt schaffen. Eine asexuelle Kameradschaft als ideale Gemeinschaft von Jungen und Mädchen förderte letztlich sexual- und erotikfeindliche Tendenzen. Auch hier wurden „die Fähigkeiten und Kompetenzen von Mädchen [...] – jenseits aller verbalen Betonung von Gleichheit und Gleichberechtigung – kaum als solche anerkannt.“<sup>408</sup>

#### 4.2.4 Kirchliche Jugendfreizeiten

Die kirchliche Jugendarbeit war völlig konservativ geprägt. Sie hatte nichts von der gesellschaftskritischen Haltung des bürgerlichen Wandervogels, zu der Befreiungsforderungen seiner Mitglieder gegenüber einer erstarrten, ständebewussten Wohlstandsgesellschaft gehörten. Desgleichen hat sie nichts von den Emanzipationsansprüchen der Arbeiterjugend. Sie bezog zwar unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen ein, hielt aber die Ständetrennung aufrecht. Zu den moralisch legitimierte Differenzbildungen gehörte außerdem eine strenge Geschlechtertrennung im Jugendalter, sodass Gruppenunternehmungen nach Mädchen- und Jungengruppen unterschieden werden mussten. Hervorzuheben ist, dass die informelle Bildungsmöglichkeit auch im kirchlichen Rahmen hoch eingeschätzt und in Bezug auf Mittel und Ziele die Freizeit fernab der gewohnten häuslichen Umgebung ähnlich wie bei den anderen Organisationen gestaltet wurde.

Während sich im Wandervogel keine Berichte von Mädchen aus der Zeit finden, veröffentlichte eine der jugendlichen Mitbegründerinnen der Jugendfreizeiten in der evangelischen Kirche, Hulda Zarnack (1883–1977), eine ausführliche Darstellung.<sup>409</sup> Darin geht es um die Einführung des Projekts, seine Organisationsformen sowie persönliche Erlebnisse. Auch die Einbindung in die erlernte bildungsbürgerliche Religionsauffassung lässt sich daraus ablesen. Hulda Zarnack war seit 1912 Schriftführerin im „Evangelischen Reichsverband Weiblicher Jugend“ (gegründet 1893), ab 1924 Oberin und Direktorin des Burckhardthauses, der Zentrale des Reichsverbands, und setzte sich konsequent für Mädchenpädagogik ein.<sup>410</sup>

Zarnack beschreibt, wie eine Einladung zu einem schwedischen Mädchensommerlager 1912 ihr Interesse für „Freizeiten“ geweckt habe. „Freizeit“, ein vielen bisher unbekann-

---

<sup>408</sup> Ebd.

<sup>409</sup> Vgl. Zarnack, 1920, S. 13–14.

<sup>410</sup> Vgl. Handbuch der deutschen evangelischen Kirchen 1918 bis 1949, 2010, S. 374.

tes Wort<sup>411</sup>, wird zum feststehenden Ausdruck für Gruppenaufenthalte evangelischer Jugendlicher in ländlichen Erholungsheimen. Für Mädchen aus bürgerlichen Familien ist dies etwas Neues und wird nicht auf die bereits bekannte Kultur der Wandervögel bezogen, sondern als geordnete und standesbewusste Veranstaltung beschrieben. Die erste eigene Freizeit fand in Tambach/Thüringen statt, in einem „Erholungshaus des Verbandes“<sup>412</sup>. 130 Anmeldungen gingen ein – eine Zahl, deren Höhe die Veranstalterinnen selbst überraschte.

Es handelte sich um eine Freizeit im Winter. Auch hier stand die Erwartung, in ländlicher Umgebung direkte Naturerfahrung zu machen, im Vordergrund: „Wir dachten es uns herrlich, am Tage während der hellen Zeit, durch die verschneiten Tannenwälder zu streifen.“<sup>413</sup> Zeltlager kamen für die höheren Töchter nicht infrage und auch einen ganzen Tag im Wald zu verbringen, war für die Mädchen nicht durchzusetzen. Dagegen wurde dazu angehalten, sich „beim Dunkelwerden zu ernstest Vorträgen [...] zu sammeln.“<sup>414</sup> Diese Vortragsthemen standen, wie auch die Naturerfahrung, in Zusammenhang mit einem christlichen Bildungsauftrag (Gottes- und Schöpfungserfahrung), der Vorrang vor Selbstverwirklichung oder Körperkult hatte. Die Trennung von der gewohnten städtischen Umgebung galt jedoch auch hier als Voraussetzung für persönliche Weiterentwicklung: „Wir sind herausgehoben aus dem Alltäglichen und haben einen Blick tun dürfen in eine Welt, die über uns ist.“<sup>415</sup>

Ein zweiter Bildungsauftrag betrifft das, was seit Ende des 19. Jahrhunderts in der kirchlichen Soziallehre „die soziale Frage“ genannt wurde: „die Arbeit jener kennen zu lernen, die tagtäglich fern dem Lichte des Tages in dunkler Tiefe die Werte fördern, die wir im Leben gewohnt sind, so gedankenlos zu verbrauchen.“<sup>416</sup> In dem hier aufgeführten Beispiel handelte es sich um die Besichtigung eines Bergwerks, die eine Kenntnis von Land und Leuten vermitteln sollte. Mehrfach wird im Text darauf hingewiesen: „[...] da wurde in manchen von uns die ‚soziale Frage‘ wach“<sup>417</sup> oder „sozialer Sinn‘ geweckt.“<sup>418</sup> Es

---

<sup>411</sup> Zarnack, 1920, S. 6.

<sup>412</sup> Ebd., S. 7.

<sup>413</sup> Ebd.

<sup>414</sup> Ebd., S. 13.

<sup>415</sup> Ebd.

<sup>416</sup> Ebd., S. 7.

<sup>417</sup> Ebd.

<sup>418</sup> Ebd., S. 13.

entstand ein soziales Engagement, sodass „einige Freizeitlerinnen zu Pfingsten eine Freizeit für Fabrikarbeiterinnen einrichteten.“<sup>419</sup>

In den folgenden Jahren wurden bis zum Krieg „hin und her im Lande und zu allen Jahreszeiten“<sup>420</sup> viele Freizeiten abgehalten, fast ausschließlich in verbandseigenen Erholungsheimen. Inwieweit sich die Gäste an der Hausarbeit beteiligen mussten, wie es ja auch in größeren Jugendherbergen selbstverständlich war, wird nicht erwähnt. Die Tradition der Freizeiten wurde nach dem Krieg unverändert fortgesetzt, weshalb die Veröffentlichung des Berichts über den Beginn der Bewegung im Jahr 1920 als Bestätigung der Tradition angesehen werden kann.

#### **4.2.5 Nonformale Bildung in der wilhelminischen Zeit**

Kinder und Jugendliche besaßen keine eigenen Rechte, die gesamte Entscheidungsgewalt lag bei den Eltern. Auch in der Schule musste einer starren Didaktik Folge geleistet und Leistung erbracht werden. Für die Dimension „Übernahme von Verantwortung“ müssten also Institutionen im Gesellschaftssystem gefunden werden, an denen eigene Verantwortung auf junge Menschen übertragen wurde – zur wilhelminischen Zeit gab es diese Räume nicht. Ähnlich sah es mit der Dimension „Wirkung des eigenen Handelns erfahren“ aus. Der junge Mensch muss sich mit gegebenen Umständen und Verhältnissen auseinandersetzen, sie durchschauen und kritisch reflektieren. Dies war jedoch in der wilhelminischen Zeit gerade nicht erwünscht. Gehorsam musste in Familie und Schule erbracht werden. Wenn junge Menschen „aus der Reihe tanzten“, erfuhren sie zwar eine Sanktion (oft noch Prügel der Eltern oder Lehrer) ihres Handelns – aber dies ist im Sinne der Dimensionen nonformaler Bildung nicht gemeint.<sup>421</sup> Ebenfalls gab es für junge Menschen keine Möglichkeit, sich „Räume anzueignen und zu gestalten“. Im Sinne der Dimensionen nonformaler Bildung bedeutet dies auch, dass junge Menschen ihre altersbezogenen Themen und Probleme mitbringen, die in den gegebenen Räumen bearbeitet werden können. Diese Räume gab es für junge Menschen nicht. Kinder und Jugendliche hatten zu funktionieren und Leistung zu erbringen. Selbst die „Pubertät war nur eine lästige Notwendigkeit. Die hohe Selbstmordrate unter Schülern war eines der

---

<sup>419</sup> Ebd.

<sup>420</sup> Ebd.

<sup>421</sup> Vgl. ebd.

traurigen Resultate.“<sup>422</sup> Die Dimension „Aneignung und Gestaltung kultureller Praxis“ ist differenzierter zu betrachten. Im Bildungsbürgertum wurde jungen Menschen schon früh Verhaltensregeln beigebracht, und sie wurden eingeübt. Verstöße wurden nicht selten mit Strafe belegt. Auch standen Aspekte wie Musizieren (Hausmusik), Gedichte rezitieren etc. auf dem Alltagsplan der jungen Menschen. In diesem Sinne kann man festhalten, dass sich in der Gesellschaft viele Äquivalente für die Dimension „Aneignung und Gestaltung kultureller Praxis“ finden lassen. Allerdings heißt es in der Beschreibung der Dimension auch: Kinder und Jugendliche „brauchen [...] Gelegenheiten und Strukturen, künstlerisch-kreativ tätig zu sein und mit künstlerischen Mitteln sich mit sich selbst und mit ihrer Umwelt auseinander zu setzen.“<sup>423</sup> Bezieht man diesen Aspekt ein, ist wiederum kein funktionales Äquivalent in der Gesellschaft auffindbar, denn bei der eingeübten kulturellen Praxis im wilhelminischen Reich ging es nicht darum, selbst kreativ tätig zu werden, sondern darum, Kunst, Literatur etc. zu reproduzieren. Wird diese Dimension so verstanden, dann kann auch hierfür kein Äquivalent auf gesellschaftlicher Ebene gefunden werden. Die letzte Dimension, „Lebensbewältigung“, hat auf den ersten Blick viele Äquivalente in der Gesellschaft der wilhelminischen Zeit. So sei der elterlichen Erziehung und dem Schulsystem der damaligen Zeit unterstellt, dass sie Erziehung und Unterricht vor dem Hintergrund gestaltet haben, junge Menschen auf die Zukunft und das Leben vorzubereiten. Bei genauerer Betrachtung der Dimension „Lebensbewältigung“ zeigt sich, dass es dabei um eine freie Entwicklung der Persönlichkeit und um eine autonome Lebensführung gehen muss. Dieses Ziel ist weder in der „klassischen“ Erziehung im Elternhaus noch in der Schule zu finden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich außerhalb der Jugendverbände auf gesellschaftlicher Ebene zu keiner der fünf Dimensionen nonformaler Bildung ein funktionales Äquivalent finden lässt. Auch die aufkommenden reformpädagogischen Bewegungen können nicht herangezogen werden, da sie allein im formalen Rahmen als Schule fungierten und somit zum Bereich der formalen Bildung gehören.

---

<sup>422</sup> Malzacher/Daenschel, 1993, S. 11.

<sup>423</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004, S. 25.

#### 4.2.6 Kinder- und Jugendreise als nonformaler Bildungsort (1890–1913)

Die Aktivitäten der Jugendbewegung sollen daraufhin untersucht werden, ob die fünf Dimensionen der nonformalen Bildung zu finden sind. Dass der Wandervogel dabei im Vordergrund steht, liegt an seiner wegweisenden Leistung für das Jugendreisen. Die Arbeiterjugend nimmt zunächst nur einen nachgeordneten Rang ein und die kirchliche Jugendarbeit ist zu konservativ, um neue Akzente zu setzen. Trotzdem tragen sie im Grunde allesamt zur Ausbreitung des Jugendreisens bei.

„Übernahme von Verantwortung“ und „Wirkung des eigenen Handelns erfahren“ finden sich schon im Grundgedanken des Wandervogels. Wenn junge Menschen allein in einer Gruppe durch das Land wandern, zusammen kochen, sich jeden Abend einen neuen Schlafplatz suchen und selbst organisieren, wohin die Wanderung geht, dann müssen sie zwangsläufig Verantwortung für ihre Leben in diesen Momenten übernehmen. Ähnliches gilt für die Dimension „Wirkung des eigenen Handelns erfahren“. Auf einer selbstorganisierten Reise in einer Gruppe bekommen junge Menschen direktes und indirektes Feedback für ihre Handlungen: zum einen durch andere Gruppenmitglieder und zum anderen durch Konsequenzen ihrer Handlungen (z. B. führt das Nichtbesorgen von Lebensmitteln unmittelbar dazu, dass abends alle hungern müssen). Daneben wird die Dimension „Wirkung des eigenen Handelns erfahren“ beschrieben mit „Veränderbarkeit der Verhältnisse“. Für junge Menschen, die zur wilhelminischen Zeit lebten, gab es keine Möglichkeit, abseits familiärer oder schulischer Strukturen einen Blick auf ihr Leben zu tätigen. Durch Fahrten mit dem Wandervogel konnte sie zeitweise aus diesen starren Strukturen ausbrechen und sich in einem alternativen Umfeld völlig neu erleben. Sie konnten auf den Fahrten in gruppenspezifischen Prozessen erfahren, was es heißt, eigene Standpunkte zu vertreten und Veränderungen herbeizuführen. Ebenfalls war es jungen Menschen möglich, sich im Wandervogel Räume anzueignen und zu gestalten: auf den Wanderungen (jeden Abend ein neues Übernachtungsquartier) und später dann auch in den eigenen Gruppenräumen. Die „Aneignung kultureller Praxis“ zeigt sich daran, dass die jungen Menschen durch die Wanderung in anderen Landstrichen (später auch die Auslandsfahrten) andere Sitten und Gebräuche kennenlernen konnten. Daneben gab es im Wandervogel eine ganz eigene, von dem Elternhaus beträchtlich abweichende Kultur. „Mit verwegener Kleidung, Decken umgehängt oder zusammengerollt am Ranzen oder Rucksack, glichen sie mehr Vagabunden als wohlbehüteten Bürgerkin-

dern.<sup>424</sup> Auf den Wanderungen übten sie das einfache Leben in der Natur, mussten selbst kochen etc., das heißt, sie konnten neue kulturelle Praxis erfahren und teilweise auch einüben. Während zu Hause und in der Schule grundsätzlich Erwachsene das Sagen hatten, mussten die jungen Menschen auf den Wanderfahrten selbstständig ihre Probleme lösen und die eigene Lebensführung in die Hand nehmen. Dadurch kamen sie in die Situation, Lebensaufgaben selbstständig lösen zu müssen. In der wilhelminischen Zeit waren Kinder- und Jugendreisen demzufolge ein Ort, an dem alle fünf Dimensionen nonformaler Bildung erfüllt wurden.

#### **4.2.7 Funktion von Kinder- und Jugendreisen zur wilhelminischen Zeit**

Kinder und Jugendliche hatten sich in dieser Epoche den familiären und schulischen Zwängen zu unterwerfen. Die Phase der Jugend wurde als eigenständige Lebensphase mit besonderen Entwicklungsaufgaben weder er- noch anerkannt. Ebenso war es Jugendlichen untersagt, sich alleine in Gruppen zu treffen und zu organisieren. Das Schulsystem setzte auf Autorität und Gehorsam. Mädchen und Jungen wurden getrennt unterrichtet. Betrachtet man die Satzung des Wandervogels, lassen sich dessen entscheidende Elemente ableiten:

Der Verein hat den Zweck, unter der Jugend höherer Lehranstalten und Lehrerbildungsanstalten das Wandern zu fördern und dadurch ihren Körper und ihren Geist zu stählen, ihr Gelegenheit zu geben, Land und Leute der deutschen Heimat aus eigener Anschauung kennen zu lernen und ihren Sinn für die Natur zu wecken und zu pflegen. Hierzu dienen kleinere und größere Wanderfahrten, auf denen größte Einfachheit beobachtet wird.<sup>425</sup>

Aus diesem Auszug der Satzung und dem schon erwähnten Artikel von Gurlitt<sup>426</sup> (in dem er den Wandervogel als Anfang der Autonomie der Jugend und als Beginn freier Persönlichkeitsentfaltung der Jugend beschreibt) können folgende Element abgeleitet werden: Bewegung, Naturerfahrung, räumliche Entfernung von Elternhaus und Schule, Einfachheit (z. B. wenig komfortable Unterkünfte, einfaches Essen etc.)<sup>427</sup>, Land und Leute kennenlernen, autonomes Leben in der Jugendgruppe sowie freie Persönlichkeitsentwicklung. Bemerkenswert ist, dass allgemeine „Erholung“, die später einer der am häufigsten genannten Gründe für Reisen (ausgenommen Geschäftsreisen) ist, in den ersten Schrif-

---

<sup>424</sup> Malzacher/Daenschel, 1993, S. 16.

<sup>425</sup> Satzung des Altwandervogels, abgedruckt in Lißner, 1911, S. 293.

<sup>426</sup> Vgl. Gurlitt, 1903.

<sup>427</sup> Die ersten Wandervögel kamen aus dem Bildungsbürgertum und waren damit einen gewissen Komfort gewöhnt.

ten über und vom Wandervogel nirgends genannt wird. Es bleibt die Vermutung, dass räumliche Entfernung von Elternhaus und Schule in eine ähnliche Richtung zu deuten ist. Hans Blüher beschreibt den Zweck des Wandervogels u. a. damit, „daß die Jungens auf diese Weise billig und gesund ein Stück Welt sehen konnten.“<sup>428</sup>

Bei der weiteren Betrachtung dieser Epoche bleibt zu berücksichtigen, dass es sich bei den Mitgliedern des Wandervogels um Gymnasiasten aus dem Bildungsbürgertum handelt. Andere Jugendliche waren in der Epoche kaum im Wandervogel vertreten und auch Mädchen hatten nur in wenigen Ausnahmen Zutritt. Das heißt, die hier vorgenommene Analyse bezieht sich auf Jungen aus dem Bildungsbürgertum, die das Gymnasium besuchten.

Für die genannten Elemente können in der Epoche des wilhelminischen Reichs folgende Äquivalente benannt werden: Dass *Bewegung* ein Element im Wandervogel ist, ergibt sich aus der Tätigkeit des Wanderns. In der Satzung des ersten Wandervogels heißt es: „Der Verein hat den Zweck, unter der Jugend [...] das Wandern zu fördern und dadurch ihren Körper [...] zu stählen.“<sup>429</sup> Die Bedeutung sportlicher Bewegung für Jugendliche wurde erstmalig 1793 in dem von Johann GutsMuths verfassten Buch *Gymnastik für die Jugend* beschrieben. Er stellt die gesellschaftliche Bedeutung von Gesundheit, sittlicher Bildung und körperlichen Fähigkeiten heraus. Die erste öffentliche Einrichtung für Leibesübungen wurde von Friedrich Ludwig Jahn 1811 in Berlin umgesetzt. Dabei war nicht das Turnen selbst das Neue, sondern dessen öffentliche Ausführung. Dabei blieben die Männer unter sich. Ab 1840 gab es freiwillige sportliche Veranstaltungen an Schulen, ab 1860 war der Sportunterricht verpflichtend und Ende des 19. Jahrhunderts wurde auch für die Mädchenschulen der Sportunterricht Pflicht. In Sportvereinen konnten Jugendliche und Kinder noch kein Mitglied werden und so blieb der Sportunterricht in der Schule das einzige organisierte Sportelement. Gegebenenfalls wurden in den Familien noch Leibesübungen gemacht. Darüber hinaus sind keine Belege in der Literatur zu finden, wonach Jugendliche in dieser Epoche Bewegungselemente im Alltag vollzogen.<sup>430</sup>

Die Betrachtung zeigt, dass Sportunterricht in der Schule als Äquivalent zum Element Bewegung im Wandervogel gesehen werden kann, ggf. noch die Leibesübungen, die in der Familie durchgeführt wurden.

---

<sup>428</sup> Blüher, 1922.

<sup>429</sup> Lißner, 1991, S. 293.

<sup>430</sup> Ausgenommen sind die normalen Bewegungsabläufe im Alltag.

In der Satzung des ersten Wandervogelvereins ist das Element Naturerfahrung zu finden: „Der Verein hat den Zweck, unter der Jugend [...] ihren Sinn für die Natur zu wecken und zu pflegen.“<sup>431</sup> Durch die Industrialisierung und die Landflucht verzeichneten die deutschen Städte um 1900 einen großen Zuzug. Die Jugendlichen im Wandervogel waren Gymnasiasten und lebten meist in großen Städten. Dort gab es wenig Natur und auch der formale Schulunterricht sah keine Ausflüge in die Natur außerhalb der Städte vor. Es ist anzunehmen, dass die Jugendlichen am Wochenende oder im Urlaub eventuell mit den Eltern „ins Grüne“ fuhren. Da keine Belege aus dieser Epoche dazu gefunden werden konnten, die zeigen, dass Jugendliche auch bei anderer Gelegenheit im (Schul-)Alltag Naturerfahrungen sammeln konnten, lässt sich dem Element „Naturerfahrung“ kein funktionales Äquivalent zuordnen. Eine Ausnahme können einzelne reformpädagogische Ideen und Einrichtungen darstellen, wie z. B. die Landerziehungsheime von Hermann Lietz, deren Idee darin bestand, eine Einheitsschule auf dem Land zu gestalten, um junge Menschen aus den grauen Städten in die Natur zurückzuholen.

Auch das nächste Element „Einfachheit“ lässt sich in der ersten Satzung des Wandervogels finden: „Hierzu dienen kleinere und größere Wanderfahrten, auf denen größte Einfachheit beobachtet wird.“<sup>432</sup> Heute würde man die Idee dahinter wahrscheinlich mit *back to the roots* (zurück zu den Wurzeln) betiteln. Auch dieses Element lässt sich in keinem anderen Bereich der Jugendlichen in dieser Epoche finden. Sowohl im Elternhaus als auch in der Schule ging es nicht darum, ein einfaches Leben (in der Natur) zu führen. Auch diesbezüglich ist somit kein Äquivalent vorhanden.

Das Element „Land und Leute kennenlernen“ bezog sich im Wandervogel zu Beginn ausschließlich auf Deutschland. In der Satzung heißt es dazu, der Jugend solle Gelegenheit gegeben werden, „Land und Leute der deutschen Heimat aus eigener Anschauung kennenzulernen.“<sup>433</sup> Der Rundbrief der Bundesleitung des Alt-Wandervogels formuliert: So haben wir „bislang schon unsere Auslandsfahrten nicht gemacht [...], etwa um den bloßen romantischen Gefahrenkitzels und irgendwelcher Gefühle willen, sondern um Land und Leute, Zustände und Einrichtungen kennenzulernen.“<sup>434</sup> Bei diesem Element ist davon auszugehen, dass es genauso auf einer Reise mit den Eltern realisiert werden kann.

---

<sup>431</sup> Lißner, 1991, S. 293.

<sup>432</sup> Ebd.

<sup>433</sup> Ebd.

<sup>434</sup> Bundesmitteilung, 1924, zitiert nach Opaschowski, 1970, S. 103.

Allerdings bleibt zu fragen, ob ein Familienurlaub auch die Nachhaltigkeit schaffen konnte, die Georg Schmidt 1913 festhielt: „Allerdings wirkt unser Wandern, die Berührung mit allen Schichten des Volkes und vor allem mit der urwüchsigen bodenständigen Landbevölkerung auf die sich bildende Ansicht vom Staate.“<sup>435</sup>

Die Elemente „autonomes Leben in der Jugendgruppe“ und „freie Persönlichkeitsentwicklung“ finden sich in dem schon erwähnten Artikel von Gurlitt<sup>436</sup> und sind nicht in der Satzung des Wandervogels benannt. Der Wandervogel wird dort beschrieben als Anfang der Autonomie der Jugend und als ein Beginn der freien Persönlichkeitsentfaltung der Jugend. Auch Opaschowski stellt fest: „Die aus der Jugend selbst geborene Bewegung, die sich gegen Schule, Elternhaus und Großstadt, gegen Kleinbürgertum und Engstirnigkeit, gegen Verbildung und Philistertum richtet, erhob den Anspruch und das Recht auf Selbsterziehung zur allgemeinen Forderung.“<sup>437</sup>

Die Jugendlichen in der hier zu untersuchenden Epoche hatten keine andere Möglichkeit, sich den familiären und schulischen Zwängen zu entziehen. Zwar gab es Jugendorganisationen, wie z. B. den CVJM oder ab 1904 die Arbeiterjugend, jedoch waren diese Gruppierungen noch vergleichsweise klein und – der hier wichtigere Aspekt – organisierten nur lokale Veranstaltungen für die Jugendlichen. Selbst wenn die jungen Menschen mit ihren Eltern auf (Urlaubs-)Reisen gingen und sich damit räumlich von der Schule entfernten, waren sie weiter im familiären Umfeld. Andererseits waren sie während der Schulzeit zwar entfernt von den Eltern, aber doch in der Schule. Da es Jugendlichen untersagt war, sich selbst in Gruppen zu organisieren (im Wandervogel waren zu Beginn noch Eltern und Lehrer im Vereinsvorstand), und es sonst keine Ferienfreizeiten gab, bestand keine Möglichkeit für junge Menschen, sich zeitweise räumlich von Eltern und Schule zu entfernen. Daher war es auch keine Selbstverständlichkeit, dass der Wandervogel überhaupt entstehen konnte. Aus den genannten Gründen gibt es in der untersuchten Epoche kein Äquivalent zum „autonomen Leben in der Jugendgruppe“.

Das Element „freie Persönlichkeitsentwicklung“ ist schwieriger zu analysieren. In der zu betrachtenden Epoche war in Deutschland das Humboldt'sche Bildungsideal im Gespräch – die Idee der allgemeinen Menschenbildung hatte in das Schulsystem Einzug gehalten. Humboldts Idee, Bildung als Grundlage für die Bildung autonomer Individuen

---

<sup>435</sup> Schmidt, 1913, S. 25, zitiert nach Opaschowski, 1970, S. 104.

<sup>436</sup> Vgl. Gurlitt, 1903.

<sup>437</sup> Opaschowski, 1970, S. 101.

einzusetzen, stand als Ideal „auf dem Papier“. In den Schulen mussten jedoch unbedingt Gehorsam und Leistung erbracht werden. Die Autorität der Erwachsenen war sowohl in der Schule als auch zu Hause permanent vorherrschend. Der Lebensdrang junger Menschen wurde durch Gesetze eingeschränkt und durch Pflichten und Leistungsdruck unterdrückt, statt ihn produktiv zu nutzen.<sup>438</sup> Humboldts Idee, wie Menschen durch Bildung zu autonomen Individuen geformt werden können, zeigte sich in der Schulpraxis durch starke Vorgaben und Sanktionen bis hin zur Prügelstrafe als nicht realisierbar. Es darf bezweifelt werden, dass junge Menschen in einem Umfeld von Leistungsdruck und Sanktionen sich frei entwickeln konnten. Daher wird die allgemeine Schule in der hier untersuchten Epoche nicht als Äquivalent für das Element „freie Persönlichkeitsentwicklung“ gesehen. Als Ausnahme dazu können wieder die reformpädagogischen Ansätze der Epoche verstanden werden. Ellen Key fordert 1903 für Kinder ein Recht auf ein „volles starkes persönliches Kinderleben“<sup>439</sup>. In den reformpädagogischen Praxisversuchen, z. B. von Hermann Lietz (1868–1919) mit seinen Landerziehungsheimen, Berthold Otto (1859–1933) und seinen Hauslehrerschulen sowie Georg Kerchensteiner (1854–1932) mit seinen Münchner Schulreformen, findet sich Keys Forderung wieder. Das bedeutet, die reformpädagogischen Schulkonzepte können hier durchaus als Äquivalent zu dem im Wandervogel realisierten Element „freie Persönlichkeitsentfaltung“ gelten.

Auch für den zweiten großen lebensweltlichen Bereich Jugendlicher – für die Familie – kann (im Allgemeinen – Ausnahmen wird es gegeben haben) keine freie Persönlichkeitsentfaltung beobachtet werden. Die Erziehungsgewalt lag beim Vater, legitimiert durch das Preußische Allgemeine Landrecht und den Code Napoleon,<sup>440</sup> die dem Vater weitreichende Rechte einräumten, wie z. B. Züchtigungsrecht oder Gehorsams- und Ehrfurchtpflicht der Kinder. Auch das Leben in den Familien kann demnach nicht als Äquivalent für freie Persönlichkeitsentfaltung gelten.

Es zeigt sich, dass in drei Fällen die Schule (davon in zwei die reformpädagogischen Schulen) ein funktionales Äquivalent bestimmter Elemente des Wandervogels darstellt. In einem Fall ist es die Familie. Für die Elemente „Einfachheit“ und „autonomes Leben in der Jugendgruppe“ konnten in der Epoche der wilhelminischen Zeit keine funktionalen Äquivalente gefunden werden. Das heißt, dass Jugendreisen in dieser Epoche in Form

---

<sup>438</sup> Vgl. Gurlitt, 1918, S. 11.

<sup>439</sup> Key, 1903, S. 181.

<sup>440</sup> Vgl. II 2 § 61–91 Preußisches Allgemeines Landrecht (PrALR) und Art. 374–375 Code Napoleon.

des Wandervogels zwei (Alleinstellungs-)Funktionen innehatten: jungen Menschen das einfache Leben in autonomen Jugendgruppen zu ermöglichen.

Aufschlussreich ist auch der erneute Blick auf die beiden Elemente, die ihr Äquivalent in reformpädagogischen Schulentwürfen haben. Zwar konnte bei diesen beiden Elementen für den Wandervogel auf keine gesellschaftliche Funktion geschlossen werden, dennoch hat der Wandervogel entscheidend dazu beigetragen, dass 1913 auf dem „Freideutschen Jugendtag“ die Jugend erstmals ihre Lebensphase als selbstbestimmt und durch innere Freiheit gekennzeichnet propagieren konnte. Auch wenn die sogenannte Meißnerformel für den Wandervogel nicht als eigenständige Funktion dargestellt werden kann und zusammen mit den reformpädagogischen Bewegungen in Deutschland formuliert wurde, soll deren Leistung hier benannt und honoriert werden: Diese Entwicklung hat entscheidend dazu beigetragen, dass sich nach dem Zweiten Weltkrieg an vielen Stellen und mit vielen unterschiedlichen Hintergründen autonome Jugendgruppen bilden konnten. Man kann also festhalten, dass der Wandervogel und damit der Beginn des Jugendreisens in Deutschland Teile des Funktionssystems „Jugendbewegung“ waren, das in der Gesellschaft die Jugend als eigenständige, selbstbestimmte Lebensphase etabliert hat.

### **4.3 Die Weimarer Republik: 1918–1933**

Durch die Folgen des Ersten Weltkriegs hatte die junge Republik schwere ökonomische und soziale Lasten zu tragen. In den hohen Positionen in Verwaltung, Justiz und Militär wurden die alten Funktionäre aus der Kaiserzeit wiedereingesetzt, die meist eine demokratische Staatsform noch immer ablehnten. Ähnlich verhielt es sich auch in der Bevölkerung: Die meisten hielten einen demokratisch geführten Staat für nicht tragbar. Die wirtschaftliche Stabilisierung nach der Inflation endete mit dem Zusammenbruch der New Yorker Börse im Jahr 1929, dem Auslöser der Weltwirtschaftskrise.

Ab März 1930 gab es keine stabile Regierungsmehrheit mehr und so regierte Reichspräsident Hindenburg mithilfe von Notverordnungen. Bei den Wahlen 1930 kann die Partei NSDAP erstmals einen bedeutenden Zuwachs an Wählerstimmen verzeichnen. 1933 gelingt es Adolf Hitler, verschiedene rechtskonservative Parteien zu einer Koalition zu bündeln und sich zum Reichskanzler ernennen zu lassen. Danach beginnt er mit der Zerstörung der demokratischen Strukturen und dem Aufbau seiner Diktatur.

Jugendliche in der Weimarer Republik hatten mit den Folgen des Ersten Weltkriegs zu kämpfen.<sup>441</sup> Sie wuchsen oft ohne Väter auf, da diese im Krieg gefallen waren. Daneben wurden sie mit einer Vielzahl sozialer, politischer und wirtschaftlicher Probleme konfrontiert. Das größte Problem war die sehr hohe Arbeitslosigkeit, von der junge Leute besonders betroffen waren. Knapp die Hälfte der Jugendlichen zu dieser Zeit war Mitglied in einer der Jugendorganisationen, die sich zum „Reichsausschuss der deutschen Jugendverbände (RddJ)“ zusammengeschlossen hatten.<sup>442</sup> Der größte Anteil war zahlenmäßig in Sportvereinen oder den Kirchen organisiert. Danach kamen die Arbeiterjugend und die aus der Wandervogelbewegung hervorgegangene Bündische Jugend.

Daneben entstand im Freizeitbereich ein breites Angebot der Vergnügungsindustrie: Varietés, Tanzveranstaltungen, Kinos, Box- und Sportturniere, Kirmesplätze usw. Dem verstärkten Bildungswunsch der Bevölkerung konnte mit neuen Theatern, Bibliotheken, Volksschulen, Vortragsreihen usw. nachgekommen werden.<sup>443</sup> Auch das Arbeitspensum der Bürger änderte sich durch die Einführung des Achtsturentags und geregelter Urlaubsansprüche.<sup>444</sup> „Angebote zur Freizeitgestaltung wurden zwar von allen Altersgruppen genutzt. Jedoch stellten die Jugendlichen so sehr eine Art von Pionier-Gruppe dar, daß im öffentlichen Bewußtsein oft Freizeit und Jugendlichkeit als synonym gesetzt wurden.“<sup>445</sup>

Den zahlenmäßig größten Zulauf hatten die Sportvereine. Die Gründung zwei größerer Jugendverbände fällt in die Weimarer Zeit. 1924 gründete sich in Berlin das Jugendrotkreuz und 1926 die Naturfreundejugend. Beide Verbände existierten schon früher, die Jugendverbandsarbeit war jedoch vorher noch nicht als eigenständige Abteilung präsent. Auch die katholische und evangelische Kirche bauten die Jugendarbeit weiter aus und organisierten immer mehr Freizeiten (Reisen) für junge Menschen. Daneben wuchs auch die Zahl der in der Arbeiterjugend organisierten Jugendlichen. Vor allem die aus der sozialistischen Arbeiterjugend hervorgegangene „Kinderfreunde-Bewegung“ setzte einen Fokus auf Freizeiten und konnte im Jahr 1927 ein Lager mit 2000 Kindern und Jugendlichen vermelden. Die Handlungen der genannten Gruppierungen konzentrierten sich jedoch auf die Ortsgruppen mit wöchentlichen Gruppentreffen. Wenn überhaupt

---

<sup>441</sup> Vgl. Weinrich, 2013.

<sup>442</sup> Vgl. Peukert, 1987, S. 96.

<sup>443</sup> Vgl. ebd.

<sup>444</sup> Vgl. ebd., S. 98 f. Siehe dazu weiter das Kapitel „Freizeit“ in dieser Arbeit.

<sup>445</sup> Peukert, 1987, S. 98.

Reisen stattfanden, waren diese als Freizeiten oder Lager meist auf den innerdeutschen Raum beschränkt.

1917 fand zum ersten Mal eine Konferenz mit allen Jugendorganisationen statt. Dabei wurde über pädagogische Themen, Organisationsformen und Entwicklungen diskutiert. Die verschiedenen Verbände bestimmten ihr gemeinsames Interesse als „die geistige, sittliche und leibliche Höherführung der Jugend.“<sup>446</sup> 1922 konnte mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) erstmals ein allgemein gültiges Jugendgesetz in Kraft treten. In § 6 RJWG werden die neu geschaffenen Jugendämter dazu angehalten, die verschiedenen Jugendpflegeaktivitäten und -organisationen zu koordinieren.

Das Jugendamt hat die freiwillige Tätigkeit zur Förderung der Jugendwohlfahrt unter Wahrung ihrer Selbstständigkeit und ihres satzungsmäßigen Charakters zu unterstützen, anzuregen und zur Mitarbeit heranzuziehen, um mit ihr zum Zwecke eines planvollen Ineinandergreifens aller Organe und Einrichtungen der öffentlichen und privaten Jugendhilfe und der Jugendbewegung zusammenzuwirken.<sup>447</sup>

Soll das Augenmerk auf die Organisationen gelenkt werden, die das Reisen als eine der Hauptaufgaben in ihrem Selbstverständnis verankert hatten, so fällt der Blick auf die Bündische Jugend. Nach dem Ersten Weltkrieg setzt sich der Wandervogel in der sogenannten Bündischen Jugend fort, in der nun auch die Pfadfinder organisiert waren. Opaschowski beschreibt, wie sich die Intention der Auslandsreisen auch bei der Bündischen Jugend nach dem Ersten Weltkrieg veränderte: „Die ursprüngliche Freude am Wandern und Genießen der Natur trat jetzt zurück hinter die nationalen und außenpolitischen kulturellen Interessen.“<sup>448</sup> Ins Ausland reisende Jugendliche waren im ersten Schritt daher als Vertreter Deutschlands im Ausland und erst im zweiten Schritt als Privatperson und Individuum. Derjenige, der sich ins Ausland begab, reiste also mit zwei Intentionen: Zum einen galten Reisen weiter als ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, zum anderen war eine Reise ins Ausland nun auch immer mit dem Auftrag zur Propaganda im nationalen Sinne verbunden. Hier zeigen sich zum ersten Mal Tendenzen und Ziele einer internationalen Jugendarbeit, wie sie später nach dem Zweiten Weltkrieg angestrebt wurden. „Die Wandervogelgruppen waren auch um eine Verbesserung der internationalen Beziehungen bemüht. Als erste durchbrachen sie nach dem Kriege die Barrieren des Hasses und der Feindschaft und bewegten sich außerhalb der Programme

---

<sup>446</sup> Böhmisch/Gängler, 1991, S. 49.

<sup>447</sup> § 6 RJWG.

<sup>448</sup> Opaschowski, 1970, S. 106.

und Schlagwörter der Zeit.“<sup>449</sup> Hier zeigt sich zum ersten Mal der Gedanke des grenzüberschreitenden Jugendaustauschs und eine Idee der Völkerverständigung.

Auch das Jugendherbergswerk konnte weiteren Zuwachs vermelden. Bis 1930 traten ca. 250 Jugendverbände und -organisationen dem „Reichsverband für deutsche Jugendherbergen“ bei.<sup>450</sup> Ebenfalls kamen immer mehr Jugendherbergen dazu, 1925 waren es schon 2100.<sup>451</sup> Dazu muss angemerkt werden, dass die damaligen Jugendherbergen wenig mit der heutigen Vorstellung einer Jugendherberge gemein hatten. Das Ziel bestand darin, ein möglichst dichtes Netz an Herbergen für die wanderfreudige Jugend bereitzustellen, eine gute Ausstattung blieb nachrangig. So ist in einem Brief an die Schulbehörde zu lesen: „so mancher Schulspeicher, Nebenraum oder gar leerstehendes Klassenzimmer ist wie geschaffen zur Aufnahme der wanderfrohen Jugend. In den Ferien zudem jedes Klassenzimmer.“<sup>452</sup> 1924 wurde die erste Jugendherberge neu gebaut, es wurde ein pädagogisches Konzept entwickelt und der Standard insgesamt verbessert.<sup>453</sup> Jugendherbergen wurden immer mehr zu einem wichtigen Faktor in der touristischen Infrastruktur Deutschlands. Das zeigte sich auch in den regen Werbetätigkeiten:

„[So] begann die kommerzielle Werbung die jugendlichen Herbergsgäste als Zielgruppe zu entdecken. Die zahllosen Produktanzeigen im Verbandsorgan des Jugendherbergswerkes – für Wanderkleidung und Fertignahrung, Fahrräder und Musikinstrumente, Fotokameras und Sonnenschutzmittel – legen davon beredtes Zeugnis ab.“<sup>454</sup>

Daneben beklagten sich immer mehr Akteure der Jugendbewegung über z. B. Motorradgäste in Jugendherbergen, die diese nur als günstige Alternative zum Hotel aufsuchten und mit dem eigentlichen Selbstverständnis der Jugendherbergen nichts anfangen konnten.<sup>455</sup> An diesen beiden Beispielen zeigt sich zum ersten Mal in der Geschichte des Jugendreisens deutlich die Verknüpfung eines klassischen kommerziellen Tourismus und des ursprünglich aus der Jugendbewegung entstandenen Kinder- und Jugendreisens – ein Trend, der sich nach dem Zweiten Weltkrieg intensivieren wird.

Die Weimarer Zeit ist auch gekennzeichnet durch eine beachtliche Bildungsexpansion und eine Öffnung der höheren Bildungseinrichtungen für weitere soziale Kreise. Klu-

---

<sup>449</sup> Ebd., S. 105.

<sup>450</sup> Vgl. Reulecke, 2009, S. 87 f.

<sup>451</sup> Hanke, 2009b, S. 100.

<sup>452</sup> Schirmann, 1922, S. 4, zitiert nach Hanke, 2009b, S. 100.

<sup>453</sup> Vgl. Hanke, 2009b, S. 100 ff.

<sup>454</sup> Köster, 2009, S. 141.

<sup>455</sup> Vgl. Köster, 2009, S. 141 ff.

chert (2006) nennt hierfür mehrere Gründe: Zum einen sei durch eine mögliche Schulgeldbefreiung auch für nicht vermögende Familien erst die Möglichkeit entstanden, ihre Kinder auf die höhere Schule zu schicken. Daneben wurden sogenannte Übergangsklassen installiert, die nach der 7. oder 8. Volksschulklasse in zwei Jahren den Übergang in die Untersekunda (10. Klasse des Gymnasiums) ermöglichten. Neben diesen Veränderungen auf der Makroebene findet Kluchert bei seiner Analyse noch weitere, teilweise auch außerhalb des Schulsystems: Erstens sieht er in der familiären Unterstützung einen wichtigen Faktor. Hatten die Eltern die Bedeutung von Bildung erkannt, war dies eine Grundlage, damit Mädchen und Jungen weiter zur Schule gehen konnten. Zweitens konnte er Aktivitäten, die außerhalb des Unterrichts stattfanden und eine Bewährungsmöglichkeit für die Jugendlichen darstellten (z. B. die Mitgliedschaft in der Rudervereinigung der jeweiligen Schule), als Faktoren beschreiben, die als Quelle für Selbstbewusstsein dienten und Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten zu Anerkennung in der Schule verhalfen.<sup>456</sup> Der dritte Aspekt bezieht sich auf die Mitgliedschaft in der Jugendbewegung. Bei den Jugendlichen

scheinen die Einflüsse von Schule und Jugendbewegung auf eine sehr eindrückliche Weise zusammen zu wirken [...]. Für manche ihrer Mitglieder aus den unteren Schichten fungiert sie geradezu als Eingangstor ins Land der Bildung und als Raum für Entwicklung einer Kulturpubertät.<sup>457</sup>

Kluchert zufolge dominierten in der Jugendbewegung Oberschüler und Studenten, sodass ein bürgerlicher Geist herrschte. Dieses Klima wurde von

manchen Mitgliedern niedriger sozialer Herkunft zur Abneigung eines bildungsbürgerlichen Habitus genutzt [...], der sich auch in Form und Stil ihrer Darstellungen ausdrückt. Die sozial homogene(re) Peergroup von Straße, Wohnblock oder Dorf kann solche Funktion nicht erfüllen, sie scheint vielmehr eher geeignet, auf Grund der in ihr geltenden Normen bildungshemmend zu wirken.<sup>458</sup>

Die hier aufgezeigte Verknüpfung von Jugendbewegung und Bildungschancen beschreibt in einer frühen Epoche im übertragenen Sinn, wie informelle Bildung in der Freizeit dazu beitragen kann, dass formale Bildung und Chancengleichheit gelingen.

---

<sup>456</sup> Vgl. Kluchert, 2006.

<sup>457</sup> Ebd., S. 650.

<sup>458</sup> Ebd., S. 652.

### 4.3.1 Innovationen im formalen Lernen

Neben der Bildungsexpansion wurden auch Veränderungen in der Schulkultur vorgenommen. Die Weimarer Republik ist nicht zuletzt durch das Bemühen um eine Veränderung der dominanten Schulkultur gekennzeichnet. Ziel war die Überführung der Fremd- in Selbstbestimmung, die zugleich als Voraussetzung für den Aufbau eines demokratischen Staatswesens betrachtet wurde.<sup>459</sup>

Die Wandlungen in der Schulkultur sollten durch verschiedene Änderungen umgesetzt werden. Es mag nicht verwunderlich sein, dass die Reformideen im preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in der Zeit entstanden, als der Reformpädagoge Gustav Wyneken dort in schulpolitischer Verantwortung war. Die erste Neuerung bestand darin, dass Schülern die Möglichkeit der Partizipation gegeben werden sollte. An allen höheren Schulen Preußens wurden ab 1920 Schülervertretungen eingeführt. Im Zentralblatt von 1920 wurden die Aufgaben der Schüler wie folgt festgelegt:

[...] die Schüler zur tätigen Mitarbeit am gesamten Leben ihrer Schule heranzuziehen und dadurch die Selbstständigkeit und das Verantwortungsgefühl, den Sinn für das Gemeinschaftsleben und das Vertrauensverhältnis der Schüler untereinander und zwischen Lehrern und Schülern zu fördern und zu stärken.<sup>460</sup>

Eine weitere Neuerung war die Einführung einer neuen Lehr-Lern-Kultur. So sollte der Unterricht nicht mehr nur durch Stoffvermittlung stattfinden, sondern es wurden Arbeitsstunden und Gruppenarbeit eingeführt. Im Vordergrund stand, den Schülern Fähigkeiten des selbstständigen Arbeitens zu vermitteln. Darüber hinaus wurden wahlfreier Unterricht und Arbeitsgemeinschaften angeboten.

Einen letzten großen Reformaspekt stellten die Änderungen in den Schülerbeurteilungen dar. Die Leistung von Schülern nach Fächern zu unterteilen und in Ziffernnoten widerzuspiegeln, entspreche nicht der gesamten Schülerpersönlichkeit, so die Kritik. Daher wurde 1926 in der preußischen Reifeprüfungsordnung erlassen, dass Schüler mit ihrer Anmeldung zur Reifeprüfung einen Lebenslauf abgeben mussten, in dem sie über ihren Bildungsweg, aber auch ihre außerschulischen Aktivitäten berichteten. Dieses Dokument sollte der Lehrer heranziehen, wenn er über den Schüler ein Gutachten zur

---

<sup>459</sup> Loeffelmeier, 2009, S. 345–346.

<sup>460</sup> Zentralblatt, 1920, S. 317, zitiert nach Loeffelmeier, 2009, S. 348.

Reifeprüfung verfasste, um so die geistigen Fähigkeiten, den Charakter und die Fähigkeit zur selbstständigen Arbeit zu beschreiben.<sup>461</sup>

Die verschiedenen Reformbemühungen der preußischen Regierung auf dem Papier konnten aber nicht flächendeckend umgesetzt werden. Zum einen hätte es mehr Zeit gebraucht, damit sich Schüler, aber vor allem die Lehrer, auf die neuen Methoden, Freiheiten und Normen einstellen. Vor allem auf Seiten der Lehrer und durch ihr Festhalten an traditionellen autoritären Erziehungsnormen war häufig keine Veränderungsbereitschaft zu sehen. Daneben fehlten für solche weitreichenden Änderungen die nötigen Fortbildungen für Lehrer. Auch für die Schüler stellten die Neuerungen Hindernisse dar:

Aus dem zu beschulenden und zu disziplinierenden Objekt war in der schulpolitischen Programmatik der Weimarer Zeit ein mit bestimmten Rechten ausgestattetes Subjekt geworden, das in einem weit gesteckten Rahmen selbstständig lernen und arbeiten sollte.<sup>462</sup>

Loeffelmeier hält in seiner Analyse resümierend fest, dass die Reformen zwar in Erlässen und Gesetzen festgeschrieben waren, jedoch in der Praxis bis zur Machtergreifung der Nationalsozialisten nicht flächendeckend umgesetzt werden konnten.<sup>463</sup>

### **4.3.2 Nonformale Bildung in der Weimarer Republik**

Die Zeit der Weimarer Republik ist gekennzeichnet von einer beträchtlichen Ausbreitung der Jugendverbände und einer damit einhergehenden steigenden Zahl einzelner Freizeiten. Besonders ausgeprägt ist das Reiseverhalten der Jugendverbände in der Arbeiterjugend. In der Bündischen Jugend setzt sich die Wandervogelbewegung fort. Zwei Tendenzen, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg verfestigen, lassen sich schon hier beobachten. Zum einen ist es die Tendenz, Auslandsreisen mit dem Fokus der Völkerverständigung vorzunehmen, und zum anderen die langsame Annäherung an den kommerziellen Tourismus. Das Schulsystem ist von Reformen geprägt, die ihre Wurzeln in den reformpädagogischen Bestrebungen der wilhelminischen Zeit haben.

Die organisatorische Ausdifferenzierung von ‚Jugend‘ verstärkte sich in der Weimarer Zeit zu einem allgemeinen Vergesellschaftungsprozeß der Jugend: Jugend bekam einen sozialen Status, der den familialen Status der persönlichen Entwicklungsphasen überschritt und neue rechtliche und materielle Möglichkeiten beinhaltet.<sup>464</sup>

---

<sup>461</sup> Vgl. Loeffelmeier, 2009, S. 351 f.

<sup>462</sup> Ebd., S. 354.

<sup>463</sup> Vgl. ebd., S. 353 f.

<sup>464</sup> Gängler, 1995, S. 184.

Die Erkenntnis, dass es in der Biografie junger Menschen eine Zeit gibt, in der sie nicht den herkömmlichen Sozialisationsinstanzen (Schule, Berufsausbildung und Familie) ausgesetzt sind, führte zu einem erheblichen Ausbau der Jugendpflege und der Jugendverbände.

In der Weimarer Republik trat durch das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz erstmals ein Jugendgesetz in Kraft. Dadurch wurde die Lebensphase der Jugend nun auch juristisch anerkannt. Ebenfalls kann das Gesetz aber auch als eine erste rechtliche Grundlage der nonformalen Bildung und zumindest als politische Anerkennung der nonformalen Bildung interpretiert werden, wenngleich diese noch nicht so benannt wurde. Die Analyse, ob nonformale Bildung ein eigenes Funktionssystem in der Weimarer Republik darstellt, wird erschwert durch die Tatsache, dass die funktionalen Äquivalente oft im schulischen Bereich zu finden sind. Wie schon oben beschrieben gibt es jedoch eine Diskrepanz zwischen den Erlassen zur Schulreform und der praktisch realisierten Schulkultur. Bei der hier durchzuführenden Analyse wird auf die gesetzlich vorgegebenen Schulerlasse Bezug genommen, wohl wissend, dass sie in der Praxis nicht immer umgesetzt wurden.

Die erste Dimension „Übernahme von Verantwortung“ wird durch die Neuerung in der Schulkultur ebenfalls abgedeckt, z. B. durch Einführung der Schülervertretungen und dadurch, dass die Schüler selbst Verantwortung innerhalb des Schulsystems übernehmen mussten (z. B. übernahmen ältere Schüler die Pausenaufsicht usw.). Das heißt, hier ist ein funktionales Äquivalent zur nonformalen Bildung innerhalb der Schule zu finden. Bei der zweiten Dimension „Wirkung des eigenen Handelns erfahren“ kann der Blick wieder auf das Schulsystem geworfen werden. Wenn die Neuerungen in der Schulkultur in Bezug auf Schülervertretungen etc. umgesetzt wurden, kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler dort Verhältnisse mitgestalten konnten. Auch die neuen Erlasse zur Reifeprüfung und insbesondere die dort geforderten Lebens- und Bildungsläufe der Schüler lassen darauf schließen, dass auch die Schule die Bedeutung von Reflexionsprozessen erkannte. Die Dimension „Aneignung und Gestaltung von Räumen“ lässt sich jedoch nicht in der neuen Schulkultur finden. Bei der Recherche konnten keine Hinweise darauf gefunden werden, dass in der neuen Schulkultur auch Platz dafür eingeräumt wurde. Im familiären Kontext galt meist immer noch, absolut gehorsam gegenüber den Eltern zu sein. Auch hier scheint sich kein Äquivalent dazu zu finden, dass junge Menschen sich eigene Räume und Themen erschließen konnten. Die „Aneignung und Gestal-

tung kultureller Praxis“ hingegen fand zum Teil im Elternhaus statt – zumindest wenn man mit Blick auf das Bildungsbürgertum unter „kultureller Praxis“ auch Benimmregeln, das Rezitieren von Gedichten und das Musizieren versteht. In Arbeiterfamilien hatte kulturelle Praxis hingegen wenig Platz. Da unter dieser Dimension auch zu verstehen ist, sich künstlerisch und kreativ mit sich und der Umwelt auseinanderzusetzen, lässt sich in Schule und – Ausnahmen wird es gegeben haben – Familie bzw. gesamtgesellschaftlich kein funktionales Äquivalent finden. Freie Kreativität war weder in der Schule noch in familiären Kontexten zu finden. Die Dimension „Bewältigung der Lebensaufgaben“ muss differenziert analysiert werden. Zum einen trugen das Schulsystem und die Familien natürlich als Sozialisationsinstanz dazu bei, dass junge Menschen später im Leben die an sie gestellten Aufgaben bewältigen konnten. Jedoch bleibt die Frage, ob sie auch eine freie Persönlichkeitsentwicklung gefördert haben – sie bleibt wohl für jede Familie und für jede Schule unterschiedlich zu beantworten. Wenn sie jedoch gesamtgesellschaftlich beantwortet werden soll, muss davon ausgegangen werden, dass der überwiegende Teil der Familien und der Schulen noch nach den alten Traditionen des wilhelminischen Zeitalters erzog.<sup>465</sup> Das bedeutet, zu der Dimension „Bewältigung der Lebensaufgaben“ lassen sich zwar Äquivalente in der Sozialisation durch Familie und Schule finden, für die weiterführende Idee in der Dimension, die sich auf eine freie Persönlichkeitsentwicklung bezieht, lässt sich jedoch gesamtgesellschaftliche kein Äquivalent ermitteln. An zwei Beispielen soll im Folgenden veranschaulicht werden, dass Kinder- und Jugendreisen in der Weimarer Republik nonformaler und informeller Bildungsort waren.

#### **4.3.3 Kinder- und Jugendreisen in der Weimarer Republik als nonformaler Bildungsort (am Beispiel Bündische Jugend/Nerother Wandervogel)**

Der Wandervogel setzte sich wie beschrieben in der Bündischen Jugend<sup>466</sup> fort. Die Jugendbewegung ist nach dem Ersten Weltkrieg geprägt von Neugründungen, Spaltungen und Fusionen. Eine nicht überschaubare Anzahl bündischer Gruppen entsteht. Eine zuverlässige Statistik über die Mitgliederzahlen der Bündischen Jugend gibt es nicht. Als Anhaltspunkt kann eine 1927 veröffentlichte Statistik des Reichsausschusses der Deutschen Jugendverbände herangezogen werden, in der die Zahl der Mitglieder auf 56 350

---

<sup>465</sup> Kluchert, 2006.

<sup>466</sup> Dazu ausführlich Koebner/Janz/Trommler, 1985 und Sauer, 1978.

festgesetzt wird. Allerdings ist anzunehmen, dass durch die nicht überschaubare Anzahl bündischer Verbände die Zahl nach oben korrigiert werden müsste.<sup>467</sup>

Die in der Tradition des Wandervogels stehenden Gruppen veränderten nach dem Ersten Weltkrieg ihre Vereinskultur. Zum einen wurde die Idee des „Bundes“<sup>468</sup> entwickelt und zum anderen sahen die Wandervogelgruppen ihren Sinn nicht mehr nur im Wandern, sondern auch in gesellschaftlichen Veränderungen. „Der Wandervogel hatte der Gesellschaft kritisch gegenübergestanden, war aber nie auf den Gedanken verfallen, er sei berufen, die Welt zu verändern. Genau das aber wollten die Bünde tun; es war der romantische Versuch, es mit den Realitäten aufzunehmen.“<sup>469</sup> Waren die Wandervogelgruppen noch einfache lose Zusammenschlüsse, so wurde in den Bünden von den Mitgliedern eine allumfassende Verpflichtung erwartet. Die Entwicklung des Einzelnen stand nun nicht mehr im Vordergrund, sondern die Gemeinschaft. Im Wandervogel entwichen die Mitglieder irgendwann der Gruppe. In den Bünden wurde die Idee der Jugendbewegung abgelöst von der Idee des Lebensbunds.<sup>470</sup> Immer mehr setzte sich auch das Bild eines Ritterordens als Symbol für die Bünde durch.

Es herrschte strenge Disziplin, und man sah im Bund eine allumfassende Verpflichtung, die den Einzelnen für den Rest seines Lebens beanspruchte. [...] Freiheit und Zwanglosigkeit waren der Pflicht und dem Dienst in freiwilliger Unterwerfung unter ein größeres Ganzes gewichen. Während der fahrende Scholar, ein Anarchist, wenn nicht Demokrat, Leitbild der Wandervogel war, zeigten sich die aristokratischen Tendenzen der Bünde nicht nur in der Leitvorstellung vom Ritter, der sich bewußt andere Verhaltensregeln setzt als die Masse, sondern auch in der strengen Hierarchie innerhalb des Bundes.<sup>471</sup>

Die Analyse der Bündischen Jugend ist aufgrund ihrer unüberschaubareren Anzahl an unterschiedlich ausgeprägten und agierenden Organisationen schwierig. Alleine die Frage, ob Reisen ins Ausland getätigt werden oder nicht, spaltet die Bündische Jugend. So fasst Rosenow in einem Mitteilungsblatt der Reichspfadfinder 1928 zusammen: Der Großdeutsche Jugendbund

steht der Auslandsarbeit noch immer ablehnend gegenüber. Er sieht die Erfüllung ihrer [der Bünde] Aufgaben zunächst nur in Deutschland. Die Feststellung, daß die Bünde in ihrer Entwicklung verschiedene Wege gegangen sind, zerschlägt nicht die Form der bündischen Jugend. Nicht

---

<sup>467</sup> Vgl. Treziak, 1986, S. 13.

<sup>468</sup> Oft waren diese Bünde reine Männerbünde. Siehe hierzu ausführlich Geuter, 1994.

<sup>469</sup> Laqueur, 1962, S. 150.

<sup>470</sup> Vgl. Ahrens, 2015, S. 104 ff.

<sup>471</sup> Laquer, 1962, S. 150.

nur das gemeinsame Erlebnis der Notzeit, nicht nur die uns allen gemeinsame bündische Lebensform eint uns, sondern vor uns stehen Aufgaben, die wir nur gemeinsam lösen können.<sup>472</sup>

Die zahlenmäßig größere Gruppe der Bündischen Jugend unternahm sehr wohl Fahrten ins Ausland. So unterzeichneten die acht größten Bünde innerhalb der Bündischen Jugend 1928 das *Auslandsabkommen der bündischen Jugend Deutschlands*. Darin regeln sie, wie die einzelnen Gruppen sich im Ausland zu verhalten haben. Auch hier wird auf die sehr heterogenen Bünde hingewiesen: „Bei Fragen nach den Verhältnissen der Jugendbünde in Deutschland ist die gemeinsame Zugehörigkeit der bündischen Jugend in den Vordergrund zu stellen. Bei Erklärung der Verschiedenheiten ist mit Vorsicht und innerer Ehrlichkeit zu verfahren.“<sup>473</sup> Auch schon zur damaligen Zeit waren den Mitgliedern der Bündischen Jugend die sehr unterschiedlichen Kulturen in ihren Bünden durchaus bewusst. Trotzdem versuchten sie, nach außen hin ein geschlossenes Bild abzugeben. Einige Bünde postulierten auch, dass die Auslandsfahrten politische Aufgaben im Sinne der Völkerverständigung mit sich brachten. Im Gegensatz dazu wurde in dem genannten Auslandsabkommen formuliert: „Auslandsfahrten der bündischen Jugend haben keinen politischen Charakter.“<sup>474</sup> Krolle schlägt vor, aufgrund dieser sehr unterschiedlichen Ausrichtungen den Begriff ‚Bündische Jugend‘ ganz zu streichen und nur noch von einem „gesamtbündischen Spektrum“ zu sprechen. „Diese Formulierung dient dazu, verallgemeinernden Aussagen entgegenzuwirken, die oftmals die Bündische Jugend entweder als Vorläufer des Nationalsozialismus oder aber als Widerstandsorganisation gegen das nationalsozialistische System bezeichnen.“<sup>475</sup> Krolle schließt mit der Feststellung, dass eine Beschreibung der gesamten Bündischen Jugend auch den Rahmen seiner Arbeit sprengen würde. Dieser Argumentation folgend soll und kann hier nicht die gesamte Bandbreite der Bündischen Jugend analysiert werden. Daher soll die Analyse beispielhaft an einem Bund durchgeführt werden.<sup>476</sup>

Ein prominentes Beispiel für die Idee und das Leben in den Bünden ist der Nerother Wandervogel. Robert und Karl Oelbermann gründeten Silvester 1919/1920 den „Geheimbund der Nerommen“ als Abspaltung aus dem Alt-Wandervogel. Den Brüdern war

---

<sup>472</sup> Rosenow, 1928, zitiert nach Kindt, 1974, S. 457.

<sup>473</sup> Auslandsabkommen der bündischen Jugend Deutschlands von 1928, zitiert nach Kneip, 1976, S. 145–146.

<sup>474</sup> Ebd.

<sup>475</sup> Krolle, 1986, S. 4.

<sup>476</sup> Ausführliche Beschreibungen der Bündischen Jugend bei Klönne, 1957 und Pohl, 1933.

die Kultur in den Wandervogelgruppen zu verdorben: „Mit Gitarren, Mandolinen und grölenden Liedern stolchten die wilden Haufen mit ihren Mädchen durch die Wälder. Der Name Wandervogel war unter das Fußvolk geraten [...].“<sup>477</sup> Später wurde aus dieser Abspaltung der „Nerother Wandervogel Deutscher Ritterbund“. Robert Oelbermann blieb bis zur Auflösung 1933 Bundesführer. Sein Bund wirkte maßgeblich und stilbildend auf die Jugendbewegung ein.<sup>478</sup>

Nach Knoll war dieser Bund so prägend für die Jugendbewegung, dass die späteren NS-Führer Goebbels und Göring meinten, wenn der Nerother Wandervogel erst überwunden sei, wäre ein wesentlicher Teil der Jugendbewegung außer Kraft gesetzt.<sup>479</sup> Da der Nerother Wandervogel die bündische Jugend stark geprägt hat, soll dieser Bund hier als Beispiel für die Analyse herangezogen werden.

Der Nerother Wandervogel entwickelte nach seiner Gründung einen eigenen Gruppen-, Fahrten- und Gesangsstil. Die beiden Oelbermann-Brüder waren die ersten Wandervögel, die Fahrten in die Welt unternahmen, die bis zu einem Jahr andauern konnten. Finanziert wurden diese Fahrten durch öffentliche Auftritte mit Gesang, Diavorträgen über die Fahrten, Laienspiel und später sogar Filmvorführungen. Als Zentrum der Nerother diente die Burg Waldeck im Hunsrück. Sie ist bis heute im Besitz des weiterhin existierenden Nerother Wandervogels. In einer Werbeschrift aus dem Jahr 1922 werden die Ziele dieser „Jugendburg“ erläutert:

Frei von Parteizwecken und konfessioneller Art erstrebt der Bund kurz gesagt: Die geistige und körperliche Ertüchtigung unserer deutschen Jugend, er betrachtet es dabei als eine wesentliche Aufgabe seiner Arbeit, eine Gemeinschaft zu sein, die ein neues Geschlecht heranbilden hilft, das von einem hohen Verantwortungsbewußtsein durchdrungen ist und das dadurch befähigt ist, für Staat und Volk das Beste zu leisten.<sup>480</sup>

Singen hatte einen hohen Stellenwert in den Gruppen. Oft wurden von den Großfahrten in fremde Länder Lieder mitgebracht und in das bestehende Liedgut aufgenommen. Den Nerothern ging es beim Singen nie um Perfektion, wie ein Mitglied beschrieb: Unser Singen

beruht nicht auf gesanglicher Vollkommenheit, sondern auf der Übereinstimmung zwischen dem Erleben und dessen Umsetzung in Gesang. Die Besonderheit nerothanen Singens liegt da, wo wir

---

<sup>477</sup> Zitiert nach Malzacher/Daenschel, S. 89.

<sup>478</sup> Vgl. von den Driesch, 1996, S. 12 ff.

<sup>479</sup> Vgl. Knoll, 1988, S. 139–157.

<sup>480</sup> Werbeschrift des Jugendburgbundes, 1922, zitiert nach Krolle 1986, S. 21.

die Texte leben können und darum im Vortrag glaubwürdig sind. Das unterscheidet uns von neubündischen Chören und Gesangsvereinen.<sup>481</sup>

Der Nerother Wandervogel war im Grundsatz geprägt von der Idee eines Führers. So heißt es in einem der „Weistümer des Bundes“<sup>482</sup>:

Alle Geschehnisse eines Bundes und eines Volkes können im tiefsten Urgrund nur von überlegenden, klarschauenden Männern, von edlen Führern erkannt und gestaltet werden; niemals von der Masse. Darum ist der Führergedanke die Grundlage des Bundes. Er fordert: Adelherrschaft und Gefolgschaftstreue.<sup>483</sup>

Krolle beschreibt jedoch den Nerother Wandervogel nicht als autoritär geführten Bund:

[...] die Struktur des Bundes war nicht autoritär, eher föderalistisch; Vielfalt war erwünscht. Die Führer dieses Bundes waren zumeist „national“, aber sie ließen anderen Einstellungen Raum, und Weltoffenheit ergab sich aus der Lebenspraxis der Gruppen und ihren weitgespannten, ferne Länder erfahrenden Unternehmungen.<sup>484</sup> [...] der Führer innerhalb des Nerother Wandervogels (war) jemand, der seine Erfahrungen an die Jungen weitergab, ohne daß Zwang ausgeübt oder bedingungslose Unterordnung gefordert wurde.<sup>485</sup>

Der Nerother Wandervogel war politisch und konfessionell neutral. Seine Weistümer und die Satzung waren im Kreis der Wandervögel fast schon revolutionär. Bis dahin waren die Wandervogelgruppen immer regional gegliedert. Die Satzung des Nerother Wandervogels hob die Einteilung nach Regionen auf. Es sollten sich junge Menschen mit ähnlichen Ideen und Ansichten in einer Gruppe zusammenfinden, nicht diejenigen, die in einer Region wohnten. Dazu schrieb das Mitglied Werner Hellwig:

Die Aufteilung der Bundesmasse in einzelne Orden hat uns die unschätzbare Möglichkeit gegeben, die verschiedensten geistigen Richtungen auszuhalten, zusammenzuhalten und zu verdauen. Der Bund darf also als ein *Complexio oppositorium*, eine Einheit von Gegensätzen, betrachtet werden.<sup>486 487</sup>

Krolle beschreibt, dass die von Oelbermann verfassten Weistümer den Teilnehmern im Nerother Wandervogel nicht bekannt waren. Zudem bestand eine Diskrepanz zwischen der von Oelbermann verfassten und verabschiedeten Verfassung und dem realen Leben in den Gruppen.<sup>488</sup> Bis zum Verbot des Nerother Wandervogels 1933 gab es laut Oelber-

---

<sup>481</sup> Schulze, 1979, S. 121, zitiert nach von den Driesch, 1996, S. 14.

<sup>482</sup> Die Weistümer wurden von Robert Oelbermann als Grundlage des Nerother Wandervogels verfasst.

<sup>483</sup> Die Weistümer des Bundes, zitiert nach Krolle, 1986, S. 145.

<sup>484</sup> Ebd., S. 1.

<sup>485</sup> Ebd., S. 124.

<sup>486</sup> Helwig, 1960, S. 227.

<sup>487</sup> *Complexio oppositorium*, lateinisch etwa für ‚Zusammenfall der Gegensätze‘.

<sup>488</sup> Krolle, 1986, S. 21.

mann ca. 25 000 Mitglieder.<sup>489</sup> Sie unternahmen viele Auslandsreisen, auf denen bis zu 100 Jungen gleichzeitig unterwegs waren.

Auslandsfahrten dieses Stils waren einzigartig in der gesamten Jugendbewegung. Sie boten den Jugendlichen die Möglichkeit, sich mit den kulturellen Normen und Werten sowie den politischen Verhältnissen fremder Völker und Nationen auseinanderzusetzen. [...] Diese Fahrten sind durchaus als „Sozialisationserfahrung“ zu werten, da die Fahrtengemeinschaft soziales Verhalten und Toleranz gegenüber den anderen Teilnehmern erforderten. [...] Die Jugendlichen im Alter von 12 bis 20 Jahren, die den Bund als „Heimat“ empfanden und zum Teil dadurch gegen ihr Elternhaus rebellierten, genossen auf den Fahrten die Freiheit und das Losgelöst sein von häuslichen Bindungen. Hier setzt eine bewußte oder unbewußte Flucht in eine „real existierende Scheinwelt“ ein.<sup>490</sup>

In den schon genannten Weistümern stellte Oelbermann seine Idee von Jugendleben wie folgt dar:

Jugendleben heißt: „Suchen, Ringen, Wachsen, Erkennen, Erkämpfen.“ Die Form und Gestaltung äußert sich ständig und schreitet vorwärts; sie ist Bewegung. Forderung: Der Bund darf sich nie in eine Form so fest einpressen lassen, daß er sich nicht mehr bewegen kann.<sup>491</sup>

Es soll nun untersucht werden, ob der Nerother Wandervogel ein Ort nonformaler Bildung war. Die erste Dimension „Übernahme von Verantwortung“ wird in der oben angesprochenen Werbeschrift von 1922 als Ziel des Bunds genannt. Oelbermann zielte darauf ab, eine Generation junger Menschen heranzuziehen, die „von einem hohen Verantwortungsbewußtsein durchdrungen ist und die dadurch befähigt ist, für Staat und Volk das Beste zu leisten.“<sup>492</sup> Hier wird zwar darauf hingewiesen, dass diese Übernahme von Verantwortung für Staat und Volk im Sinne der nonformalen Bildung wichtig sei, jedoch fehlt der Aspekt, dass die jungen Menschen vor allem Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen. In der kulturhistorischen Forschung zum Scoutismus – unter diesem Begriff werden auch die Bünde zusammengefasst – wird auf die übergeordnete Vorstellung von Nation und Vaterland hingewiesen. Dadurch wird dem Zeltlager und der physischen Ertüchtigung der Jugendlichen auch immer eine in dieser Zeit für das Bürgertum selbstverständliche „vormilitärische Indienstnahme“<sup>493</sup> als „militärische Jugendertüchtigung mit nationalem Pathos“<sup>494</sup> zugeschrieben.

---

<sup>489</sup> Ebd., S. 28.

<sup>490</sup> Ebd., S. 21–26.

<sup>491</sup> Die Weistümer des Bundes, zitiert nach Krolle, 1986, S. 145.

<sup>492</sup> Werbeschrift des Jugendburgbundes, 1922, zitiert nach Krolle 1986, S. 21.

<sup>493</sup> Schubert-Weller, 2012, S. 30.

<sup>494</sup> Ebd., S. 29.

Trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass die Mitglieder auf ihren Fahrten (wie auch schon im Wandervogel vor dem Ersten Weltkrieg) auf jeden Fall Verantwortung für ihr Handeln übernehmen mussten. Auch hier waren sie jeden Tag auf sich selbst gestellt, mussten einen Lager- bzw. Schlafplatz finden, Lebensmittel besorgen und zubereiten etc. Diese Aufgaben wurden sonst von der Familie übernommen. Auch in der Schule gab es wie beschrieben kaum Handlungsspielraum für die jungen Menschen.

Die Dimension „Wirkung des eigenen Handelns erfahren“ ist im ganz praktischen Sinne schon insofern erfüllt, als die Jugendlichen auf den Fahrten eine direkte Rückmeldung bzw. Erfahrung zu ihrer Handlung erhielten: Wenn sie sich nicht um Lebensmittel kümmerten, gab es auch nichts zu essen. Soll diese Dimension weitreichender als ein Reflexionsprozess, in dem das eigene Verhältnis zur Welt reflektiert und in einem weiteren Schritt dadurch auch der eigene Standpunkt geprüft wird, interpretiert werden, müssen die Tätigkeiten der Nerother noch einmal aus einer anderen Perspektive betrachtet werden. Wie beschrieben war der Nerother Wandervogel konfessionell und parteipolitisch unabhängig. Hellwig beschrieb den Bund als eine „Einheit von Gegensätzen“<sup>495</sup>, laut Krolle war „Vielfalt erwünscht“<sup>496</sup> und „Weltoffenheit ergab sich aus der Lebenspraxis der Gruppe.“<sup>497</sup> Dieses Klima von Vielfalt in verschiedenen Meinungen und Weltanschauungen gab es im familiären oder schulischen Leben der Jugendlichen meist nicht. Auf den Fahrten konnten sie diskutieren, andere Meinungen hören, andere Länder und Kulturen kennenlernen. Diese Punkte zusammengenommen sprechen dafür, dass im Nerother Wandervogel durchaus auch das erweiterte Verständnis der Dimension „Wirkung des eigenen Handelns erfahren“ erfüllt wurde.

Ähnliches gilt für die Dimension „Aneignung und Gestaltung von Räumen“. Der sich ergebende Raum ist hier die Fahrt. Waren die Gruppen auf ihren Wanderungen, gab es keine Eltern oder andere Erwachsene, die ihnen sagten, wie sie ihren Tag zu gestalten hatten oder welche Themen zu besprechen waren. Die gesamte Gestaltung des Lebens in dieser Zeit lag in den Händen der Jugendlichen. Diese Dimension war somit auch im Wandervogel erfüllt.

Die Dimension „Aneignung und Gestaltung kultureller Praxis“ ist im Nerother Wandervogel erfüllt. Allerdings wurde nicht nur kulturelle Praxis aus dem deutschen Raum ein-

---

<sup>495</sup> Helwig, 1960, S. 227.

<sup>496</sup> Krolle, 1986, S. 1.

<sup>497</sup> Ebd.

bezogen. Durch ihre Fahrten brachten sie z. B. kulturelles Liedgut aus den bereisten Ländern mit, das sie sich zu eigen machten. Wie bereits zitiert beschreibt ein Mitglied, das Singen „beruht nicht auf gesangliche Vollkommenheit, sondern auf der Übereinstimmung zwischen dem Erleben und dessen Umsetzung im Gesang.“<sup>498</sup> Hier wird deutlich, dass es nicht nur darum ging, sich kulturelle Praxis (Liedgut) anzueignen, sondern es mit dem eigenen Erleben zusammenzubringen und wiederzugeben. Weitere kreative Tätigkeiten im Nerother Wandervogel waren die Vorträge über die Fahrten, das Laienspiel sowie das Verfassen von Gedichten und eigenen Liedtexten. Auch die letzte Dimension „Bewältigung der Lebensaufgaben“ war im Nerother Wandervogel erfüllt. Auf den Fahrten mussten die Jugendlichen ihr Leben selbst organisieren, das heißt, kochen, Lebensmittel besorgen, Tagesabläufe planen – all dies ohne den sonst allgegenwärtigen Einfluss von Schule und Eltern. In der Weimarer Republik mit den noch sehr klassischen Geschlechterrollen hätte ein Junge z. B. niemals kochen müssen. Durch ihre öffentlichen Auftritte mit Gesang, Laienspiel und Vorträgen mussten die Jungen lernen, zu präsentieren und vor Publikum aufzutreten. Durch ihre Fahrten ins Ausland konnten sie lernen, sich in anderen Kulturen zurechtzufinden und Lebensführung in die eigenen Hände zu nehmen.

#### **4.3.4 Funktionen von Kinder- und Jugendreisen in der Weimarer Republik (am Beispiel Bündische Jugend/Nerother Wandervogel)**

Die folgenden für den Nerother Wandervogel belegten Tätigkeiten sollen hinsichtlich Äquivalenten im schulischen und familiären Leben der Jugendlichen untersucht werden: Singen, Präsentieren (Vorträge über die Fahrten, Laienspiel, Gesangsaufführungen), Bewegung (körperliche Ertüchtigung), räumliche Entfernung von Elternhaus und Schule, andere Länder und Kulturen kennenlernen, autonomes Leben in der Jugendgruppe.

Zum „Singen“ oder auch „Musizieren“ können dort Äquivalente gefunden werden, wo junge Menschen private Musikstunden zumeist bei Hauslehrern bekamen. Musikunterricht in den Schulen wurde erst nach dem Zweiten Weltkrieg eingeführt. Erste öffentliche Musikschulen entstanden in Deutschland um 1924. Chöre (auch für Jugendliche) gab es jedoch auch schon in der Weimarer Republik. Auf den ersten Blick bestanden somit durchaus Möglichkeiten, als junger Mensch zu musizieren. Schaut man sich aber den

---

<sup>498</sup> Schulze, 1979, S. 212, zitiert nach von den Driesch, 1996, S. 14.

tieferen Sinn des Musizierens im Nerother Wandervogel an, dann ist in der Gesellschaft der Weimarer Republik kein funktionales Äquivalent zu finden. In allen anderen Einrichtungen/Organisationen wurde seinerzeit üblicherweise das präzise Spielen oder Singen nach Noten geübt.

Das Element „Präsentieren“ ist schwieriger zu analysieren. Bei der Recherche konnten keine Hinweise gefunden werden, dass Präsentieren ein Inhalt im Schulkontext war. Theaterprojekte mit jungen Menschen entwickelten sich erst nach dem Zweiten Weltkrieg. Jugendliche Mitglieder in Chören traten mit diesen auf und präsentierten dort ihr Können. Das Rezitieren von Gedichten war im Bildungsbürgertum und in der Schule üblich. Präsentationsformen des eigenen Erlebens von Erfahrungen (wie die Vorträge über die Fahrten, auch in musikalischer Form) konnten bei der Recherche in keinem Bereich außerhalb der Bündischen Jugend gefunden werden. Für das Präsentieren deuten sich also zwar funktionale Äquivalente an, fasst man dieses Element jedoch enger, nämlich als das Wiedergeben eigener Erfahrungen und Erlebnisse vor Publikum, lässt sich außerhalb der bündischen Jugend kein Äquivalent finden.

Zum Element „Bewegung“ lassen sich leicht funktionale Äquivalente sowohl im Sportunterricht in der Schule als auch in den zahlreichen Sportvereinen finden.

Für das Element „Räumliche Entfernung von Elternhaus und Schule“ ist neben den Aktivitäten der anderen Organisationen, die Kinder- und Jugendreisen anboten, in der Weimarer Republik kein Äquivalent zu finden, zumindest nicht dann, wenn das Kriterium Übernachtungen einschließt. Viele der Jugendorganisationen hatten durchaus Gruppenstunden während der Woche, in denen die Kinder und Jugendlichen auch unter sich sein konnten. Übernachtungen außerhalb des Elternhauses blieben jedoch eine Funktion des Kinder- und Jugendreisens.

Für das Element „Andere Länder und Kulturen kennenlernen“ lässt sich als funktionales Äquivalent der normale Tourismus mit den Eltern finden, wenngleich das Reisen mit den Eltern sicherlich ein anderes Erleben der fremden Kultur mit sich brachte als eine Fahrt mit dem Nerother Wandervogel.

Das „autonome Leben in der Jugendgruppe“ war in der Jugendorganisation zeitweise auch in den Gruppenstunden möglich. Soll Leben hier jedoch einen längeren Zeitraum als ein bis zwei Stunden in der Woche umfassen, dann gab es keine weitere Möglichkeit

für junge Menschen, autonom in einer Jugendgruppe Zeit zu verbringen. Aus diesem Grund lässt sich in dieser Hinsicht kein Äquivalent bestimmen.

#### **4.3.5 Kinder- und Jugendreisen in der Weimarer Republik als nonformaler Bildungsort (am Beispiel der sozialdemokratischen/sozialistischen Kinderrepubliken)**

Nach dem Ersten Weltkrieg entwickelte sich die Arbeiterjugend sehr schnell. Die „Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde“ war eine Organisation innerhalb der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Innerhalb der Kinderfreunde-Bewegung entwickelten sich die Kinderrepubliken. Die Tätigkeit der Kinderfreunde umfasste vor allem Gruppennachmittage, dort wurde gebastelt, musiziert, Volkstanz gelehrt, gewandert etc. Diese Aktivitäten unterschieden die Kinderfreunde konzeptionell noch nicht von anderen Bewegungen. Zu Beginn gab es keine pädagogischen Konzepte. Die allgemeinen Ziele waren jedoch,

die Kinder nicht mehr als unvermeidlich den ideologischen Einflüssen der Schule und den Sozialisationserfahrungen der Straße auszusetzen, sondern ein Gegengewicht zu schaffen, sie im Geiste der modernen Arbeiterbewegung, der Aufklärung und der Humanität zu erziehen, sie nicht einem autoritären Drill zu unterwerfen, nicht mit religiösen Mythen zu verblenden, sie in den noch tabuierten Fragen der Sexualität nicht unwissend zu halten und sie gegen Krieg, alles Militärische und Nationalismus immun zu machen.<sup>499</sup>

Die Zeltlager stellten den Jahreshöhepunkt dar. Spielen, toben, Theater, Zirkus, baden etc. gehörten genauso zu den Tätigkeiten in den Zeltlagern wie Wahlen und Versammlungen der Kinderparlamente sowie politische Kundgebungen. Der ideelle Internationalismus der Arbeiterbewegung lehnt das bürgerliche Nationalpathos ab und steht im Gegensatz zu den meisten Bünden der Republik nicht kritisch ablehnend gegenüber.

Dementsprechend hatten die Gruppen der Arbeiterjugend auch keine Führer, wie sie die Bünde und die Pfadfinder stolz hervorhoben, die Betreuer nannten sich nicht einmal Gruppenleiter oder Betreuer, sondern bezeichneten sich selbst als Helfer. Meistens waren sie selbst früher Teilnehmer in Zeltlagern gewesen oder zumindest schon seit Kindesalter in der sozialistischen Jugend organisiert. Der Begriff ‚Helfer‘ beschreibt sehr gut das Selbstverständnis einer nicht autoritären, wenig eingreifenden, und wenn, dann nur behutsam steuernden pädagogischen Begleitung.<sup>500</sup>

---

<sup>499</sup> Gröschel, 2006, S. 10.

<sup>500</sup> Vgl. ebd., S. 5.

Viele Ideen der Kinderfreunde-Bewegung gehen zurück auf Kurt Löwenstein, 1924 bis 1933 Vorsitzender der Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde. Löwenstein publizierte viel zu den Zielen, Ideen und Konzepten der Kinderfreunde. Unter anderem vertrat er die These, dass die Familien alleine die erhöhten Anforderungen an die Erziehung nicht mehr leisten können und die gesellschaftlichen Einrichtungen die Familienerziehung ablösen oder zumindest ergänzen müssen. Zudem hob er die Bedeutung der Sozialisations- und Erziehungsprozesse in der Gruppe Gleichaltriger hervor.<sup>501</sup> Die Anregung für die Durchführung der Kinderrepubliken ist zurückzuführen auf Hermann Neddermeyer, der schon vor dem Ersten Weltkrieg Mitglied im Wandervogel war. Nach dem Krieg engagierte er sich in verschiedenen Jugendverbänden und war u. a. Vorsitzender der Kinderfreunde Braunschweig. Andreas Gayk ist es schließlich, der in der Nähe von Kiel im Jahr 1927 die erste Kinderrepublik mit 2000 Kindern durchführt. Insgesamt wird die Zahl der Kinder, die bis 1933 an einem Zeltlager nach Konzeption der Kinderrepubliken teilgenommen haben, auf ca. 39 000 geschätzt.<sup>502</sup>

Der Grundgedanke der Kinderrepubliken war die Erziehung zur Demokratie. So weit wie möglich sollten die Kinder über die Gestaltung des Lebens in den Zeltlagern selbst entscheiden. Dafür wurden Kinderparlamente in den Lagern gewählt. Die Entscheidungen dieser Kinderparlamente waren für alle Kinder und auch die erwachsenen Helfer bindend. Aber es wurden den Parlamenten auch nur solche Entscheidungsaufgaben übertragen, die die Kinder überblicken und verstehen konnten. Wichtig war bei diesem Konzept, dass es immer darum gehen musste, Realität zu gestalten, und die Kinderparlamente nicht als unverbindliches Kinderspiel abgetan wurden. Die Kinder sollten reale Selbstverwaltung erleben und so demokratisches Zusammenleben erlernen. Mit dieser Praxis stellen sich die Kinderfreunde gegen die Alltagspraxis in der Weimarer Republik, wo Kinder immer noch als unmündige Personen ohne Mitspracherecht galten.<sup>503</sup> Andreas Gayk (Schleswig-Holsteinischer Landesvorsitzender der Kinderfreunde) fasste die Idee der Kinderrepubliken 1927 in einem Vortrag wie folgt zusammen:

Was wir brauchen, ist ein neues Heldentum, das Heldentum des Arbeiters an der neuen Gesellschaft, des sozialistischen Funktionärs. Als Willen, diese Menschen zu erziehen, bitte ich die Arbeit der Kinderfreunde zu begreifen. Diesem Zweck soll auch das Zeltlager dienen. Auch im Zeltlager wird es Romantik geben und jugendliche Begeisterung, aber es gibt auch harte Wirklichkeit.

---

<sup>501</sup> Vgl. Löwenstein, 1976, S. 159–234.

<sup>502</sup> Vgl. Gröschel, 2006, S. 19.

<sup>503</sup> Vgl. ebd., S. 19 f.

Wir wollen den Kindern nicht alle Schwierigkeiten aus dem Weg räumen, sie sollen selber ihre Kräfte erproben und durch Üben zum Können kommen. Wir wollen unsere Kinder nicht lehren, sondern erleben lassen, daß sie ein untrennbarer Teil eines Ganzen sind [...]. Wir wollen keine weltfremde Romantik, wir wollen vielmehr auch die Kinder heranzuführen an die gesellschaftlichen Aufgaben, in die sie hineinwachsen müssen. Der Kinderstaat an der Ostsee wird deshalb eine Kinderrepublik sein. Jedes Zelt wird seinen Zeltobmann haben, alle Zeltobmänner eines Dorfes zusammen bilden die Gemeindevertretung, jede Gemeindevertretung wählt zwei Abgeordnete ins Lagerparlament. Jedes Dorf hat einen Pädagogen als Bürgermeister, das Lager einen Lagerobmann und einen Lagerpräsidenten [...]. Die Kinder werden nur beraten, wo es sachlich etwas zu ordnen gibt. Es ist uns nicht um Selbstverwaltung, sondern um Selbstverantwortung zu tun.<sup>504</sup>

Neben der Selbstverwaltung müssen die Kinder auch alle anfallenden Aufgaben wie Reinigungsdienste und Hilfe bei der Zubereitung des Essens erledigen. Einen Höhepunkt der ersten Kinderrepublik 1927 stellte die Antikriegskundgebung dar. Alle 2000 Kinder marschierten zu den Überresten des Forts Herwarth, einer Festung am Strand, und hissten dort eine Fahne mit dem Schriftzug „Nie wieder Krieg“. Daneben gibt es eine Antikriegsrede von Kurt Löwenstein. Neben all der Selbstverwaltung und der politischen Erziehung verbrachten die Kinder auch das übliche Programm eines Zeltlagers mit Baden im Meer, Lagerfeuer am Abend, unbeschwertem Spielen, Basteln, Musizieren usw. Diese Elemente waren genauso Teil des Kinderrepublik-Konzepts. Die Kinder der Arbeiterklasse sollten zeitweise aus der Enge des familiären und schulischen Alltags herausgeholt werden, um sich zu erholen.<sup>505</sup>

Der nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzende Trend, Kinder- und Jugendreisen als Element zur Völkerverständigung zu nutzen, zeichnet sich schon vor dem Krieg ab: 1932 wird die internationale Kinderrepublik „Solidarität“ in Frankreich mit deutschen und französischen Kindern durchgeführt. Frankreich galt noch als der Erzfeind Deutschlands. Die beiden Länder waren nicht nur im Krieg von 1870/1871 und im Ersten Weltkrieg Feinde gewesen, sondern stritten immer noch um das Gebiet Elsass-Lothringen. Vor diesem Hintergrund stellte ein Zeltlager deutscher und französischer Kinder bei Weitem keine Selbstverständlichkeit dar. Kurt Löwenstein hielt dazu fest:

Das Kernproblem des europäischen Friedens ist politisch die Verständigung zwischen Frankreich und Deutschland. Die Lösung des Problems wird [...] immer dringlicher und bedarf, da es ein Problem auf weite Sicht ist, ideologische Vorbereitung. Mit diesem Ausblick wird es zum Erziehungsproblem. Internationale Kongresse, Schüler- und Lehreraustausch, Briefwechsel usw. liegen in diesem Aufgabenkreis. Doch sie bewegen sich alle nur auf dem herkömmlichen Weg individueller Verständigung. [...] Ohne all die Versuche individueller Verständigung irgendwie herabsetzen zu wollen, sehen wir Kinderfreunde die internationale Verständigung in dem Setzen einer internationalen Wirklichkeit. [...] Eine internationale Kinderrepublik, eine Kinderrepublik aus

---

<sup>504</sup> Gayk, zitiert nach Hinz, 1974, S. 151.

<sup>505</sup> Vgl. Zimmer/Zimmermann, 1976.

deutschen und französischen Kindern, ist eine solche Aufgabe des HinauswachSENS aus nationaler Selbstverständlichkeit zu internationalem Arbeitsbewußtsein.<sup>506</sup>

Die Kinderrepubliken sind historisch ein erstes Beispiel dafür, wie versucht wird, Kindern durch die Teilnahme an einer Kinder- bzw. Jugendreise eine politische Ideologie näherzubringen, die von der in den Schulen formal vermittelten bürgerlichen Gesellschaftsauffassung der Zeit verschieden ist. Die ersten drei Dimensionen nonformaler Bildung („Übernahme von Verantwortung“, „Wirkung des eigenen Handelns erfahren“ und „Aneignung und Gestaltung von Räumen“) sind sehr schnell im Konzept der Kinderrepubliken zu identifizieren. Die Kinder übernahmen Entscheidungen in den Kinderparlamenten, halfen bei allen anfallenden Aufgaben und brachten ihre Themen in das Lagerleben ein. Dadurch mussten sie zwangsläufig Verantwortung übernehmen und durch die Konsequenzen erfuhren sie direkt die Wirkung ihres Handelns. Da Erwachsene nur helfend eingriffen, waren es die Themen der jungen Menschen, die in das Lagerleben gebracht wurden. Auch die Gestaltung des Lagers lag bei den Kindern und so waren sie es auch, die das Lagerleben (die Räume) gestalteten. Einschränkend muss hier jedoch angemerkt werden, dass z. B. Aktionen wie die weiter oben benannte Antikriegskundgebung ganz klar von Erwachsenen vorgegeben wurden. Das heißt, die Selbstverwaltung der Kinder hatte Grenzen und nur bestimmte Aktionen und Vorgaben entwickelten sich aus der Selbstverwaltung der Kinder. Die vierte Dimension „Aneignung und Gestaltung kultureller Praxis“ muss differenziert betrachtet werden. Diese Dimension beinhaltet auch, dass junge Menschen sich künstlerisch und kreativ mit sich und ihrer Umwelt auseinandersetzen können. Fraglich bleibt, wie junge Menschen sich in den Kinderrepubliken auch wertfrei mit anderen politischen Ideen auseinandersetzen konnten. Wahrscheinlich bleibt, dass kulturelle Praxis zwar eingeübt werden konnte, jedoch (z. B. Antikriegskundgebungen) immer im sozialistischen Sinne. Die Dimension „Bewältigung der Lebensaufgaben“ wurde in den Kinderrepubliken umgesetzt. Da alle jungen Menschen sich in das Lagerleben einbringen mussten, konnten sie ganz praktische Aufgaben erledigen, die in den familiären Strukturen oder in der Schule immer von Erwachsenen übernommen wurden. So hatten sie zumindest zeitlich begrenzt ihre eigene Lebensführung in der Hand.

---

<sup>506</sup> Löwenstein, 1976, S. 409.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kinderrepubliken in der Weimarer Republik ein Ort waren, an denen nonformale Bildungsprozesse stattfanden.

#### **4.3.6 Funktion von Kinder- und Jugendreisen in der Weimarer Republik (am Beispiel der Kinderrepubliken)**

Folgende Ziele lassen sich aus dem oben ausführlich beschriebenen Konzept der Kinderrepubliken identifizieren:

- Erziehung zur Demokratie,
- Kindern dabei helfen, zu mündigen, eigenständigen Personen (Selbstverantwortung) zu werden,
- räumliche Entfernung von Elternhaus und Schule,
- Erziehung in der Gruppe Gleichaltriger.

Das noch beim Wandervogel gefundene Element „Land und Leute kennenlernen“ und auch das Element „Bewegung“ (im Zusammenhang mit Gesundheit) finden sich in den Dokumenten zu den Kinderrepubliken nicht mehr. Gayk stellt die Aufgabe „Gesundheit“ sogar in Abrede:

Es handelt sich bei der Idee des Zeltlagers nicht mehr um eine romantisch umkleidete Gesundheitsfürsorge, sondern um einen großen sozialpädagogischen Versuch. [...] Gesundheit ist zwar ein hohes Gut, aber sie ist noch nicht alles. Erziehung hat zum Ziele nicht bloße körperliche Kraft, Erziehung ist in starkem Maße geistiges und sittliches Problem, vor allem für Republikaner und Sozialisten.<sup>507</sup>

Im nächsten Schritt sollen für die Aufgaben der Kinderrepubliken funktionale Äquivalente zur Zeit der Weimarer Republik gesucht werden. Wie weiter oben beschrieben gab es zur Weimarer Zeit durchaus Bestrebungen in den Schulen, Schülerselbstverwaltungen zu etablieren. In Erlassen wurde diese Vorgabe an die Schulen weitergegeben, in der Praxis zumeist aber nicht umgesetzt. Das heißt, dass sich für das Element „Erziehung zur Demokratie“ in der Schulkultur durchaus Äquivalente finden. Gleiches gilt für das Element „Selbstverantwortung“, das wie oben beschrieben durch Erlasse in die Schulkultur eingebunden, aber bei Weitem nicht an allen Schulen realisiert wurde.

Auf dem Papier lassen sich die Äquivalente als Absichtserklärungen finden, in der Schulpraxis suchte man sie oft vergebens. Für die beiden Elemente „Räumliche Entfernung

---

<sup>507</sup> Gayk, zitiert nach Hinz, 1974, S. 151.

von Elternhaus und Schule“ sowie „Erziehung in der Gruppe Gleichaltriger“ lässt sich kein funktionales Äquivalent in der Weimarer Republik finden. Kinder konnten zwar zu Gruppenstunden, z. B. bei den Kinderfreunden, gehen, aber diese fanden immer nur für ein paar Stunden statt. Für Kinder gab es keine weitere Möglichkeit, sich länger und über Nacht aus familiären Strukturen zu entfernen. Auch gab es keinen weiteren Ort, an dem „Erziehung in der Gruppe Gleichaltriger“ stattfinden konnte. In der Schule und in der Familie hatten Erwachsene das Sagen und in den Gruppenstunden leiteten „Helfer“ (Betreuer) die Aktivitäten und die Gruppe.

#### **4.4 Nationalsozialismus: 1933–1945 HJ-/BDM-Fahrten und Lager als nonformale und informelle Bildungsorte**

Während der Zeit des Nationalsozialismus wurde die Hitlerjugend (HJ, eingeschlossen der Bund Deutscher Mädel/BDM) durch rigorose politische Maßnahmen zum einzigen Jugendverband monopolisiert. Seit 1933 sollten umfangreiche Werbeaktionen die Jugendlichen dazu bewegen, in die Hitlerjugend einzutreten. Gelockt wurde mit Fahrten, Wanderungen, Zeltlagern und versprochenen Gemeinschaftserlebnissen. Dabei übernahm die HJ weitgehend Vokabular und äußeres Erscheinungsbild der Bündischen Jugend, grenzte sich jedoch gleichzeitig rhetorisch von deren Tradition ab und diffamierte sie vor allem wegen des vermeintlichen bürgerlichen Intellektualismus: „Ich brauche nicht jene Zunft der bündischen Besserwisser“<sup>508</sup>, heißt es beispielsweise in der Broschüre zur Einrichtung und Durchführung von HJ-Zeltlagern von 1934. Nachdem die NSDAP 1933 alle anderen Parteien verboten hatte, wurde vom Reichsjugendführer gefordert: „Wie die NSDAP nunmehr die einzige Partei ist, so muß die HJ die einzige Jugendorganisation sein.“<sup>509</sup> Einige Jugendverbände reagierten daraufhin mit Selbstauflösung, andere traten geschlossen in die Hitlerjugend ein, manche Jugendverbände wurden verboten (so alle bündischen Organisationen, die Pfadfinder und der CVJM).<sup>510</sup> Die Einrichtung der ursprünglichen Parteiorganisation HJ als staatliche Institution für das gesamte Reich erfolgte per „Gesetz über die Hitlerjugend“ vom 1. Dezember 1936<sup>511</sup>, dem im März 1939 die Verpflichtung folgte, dass jeder Junge der HJ beitreten musste.

---

<sup>508</sup> Humann, 1934.

<sup>509</sup> Kammer/Bartsch, 1982, S. 91.

<sup>510</sup> Vgl. Ahrens, 2015, S. 225.

<sup>511</sup> Sauerwein, 2006.

Sinngemäß galt dasselbe für den BDM, der juristisch im HJ-Gesetz miterfasst war.<sup>512</sup> Fast 98 % aller Jugendlichen waren in der Hitlerjugend. Beamte wurden dazu verpflichtet, ihre Kinder in die Hitlerjugend einzugliedern. Alle Kinder und Jugendlichen, die nicht in der Hitlerjugend organisiert waren, galten als Außenseiter.

Ein Fokus lag bei den Aktivitäten der HJ in der „körperlichen Ertüchtigung“. Diese war Voraussetzung für militärische Übungen wie Marschieren, Appelle, Geländekampfspiele und Exerzierübungen im Programm der Jugendlichen. Von diesen Übungen waren auch sämtliche Lager und Fahrten der HJ-Mitglieder geprägt. So schrieb der Pressereferent des Reichsleiters für Jugenderziehung der NSDAP Günter Kaufmann 1943:

Die Fahrt, welche die in den Großstädten arbeitende Jugend unternimmt, ist ein entscheidender Weg aus der Zivilisationswelt der Städte und eine notwendige Besinnung für Mädels und Jungen auf Heimat und Natur. Für hunderttausende junger heranwachsender Menschen besteht die schreckliche Gefahr der Entfremdung von Natur und ihrem Leben. Daher ist ein oberstes Gesetz nationalsozialistischer Jugenderziehung, dem verderblichen Einfluß städtischer Umgebung durch eine möglichst innige Verbindung von Jugend und Natur entgegenzuwirken. [...] Die Zeltlager der HJ dienen der gesundheitlichen Erholung und Ertüchtigung und damit nicht zuletzt der erhöhten Leistungsfähigkeit in Schule und Beruf. Der Marsch der Jugend durch Deutschland [...] mag als Ergebnis einer soldatischen Erziehung und einer Gewöhnung an harte und schwierige Aufgaben in der nationalsozialistischen Jugendbewegung verstanden werden. Diese Arbeitsleistung 16- bis 17jähriger Hitlerjungen beweist, in welchem Umfang die Erziehungsarbeit der HJ sich im Sinne der Wehrtüchtigkeit unseres Volkes vollzieht.<sup>513</sup>

Die HJ übernahm auch gesellschaftliche und staatliche Aufgaben. Die Jüngeren sammelten Altpapier, Altmetall und Heilkräuter oder waren damit beauftragt, Spenden zu sammeln. HJ-Führer übernahmen zunehmend organisatorische Aufgaben innerhalb der NSDAP. Eine hohe Position innerhalb der HJ versprach auch eine spätere höhere Position in der NSDAP. Attraktiv wurden die Programme der HJ auch dadurch, dass die Reichsjugendführung die Ferienlager für Kinder und Jugendliche aus ärmeren Familien bezuschusste oder gar ganz finanzierte.<sup>514</sup>

Rückblickend geben Mitglieder der HJ sehr unterschiedliche Wahrnehmungen ihrer Zeit in der Organisation wieder.

Für die einen erschien im Nachhinein die Staatsjugendorganisation des Dritten Reiches als eine nahezu politikferne Veranstaltung, in der Jugendliche ihren Freizeitinteressen nachgehen konnten und dabei staatliche Hilfe fanden. Für andere war der Blick zurück in die HJ-Zeit die Erinnerung an jugendlichen „Idealismus“, an politische Gläubigkeit, die „verraten“ oder „mißbraucht“

---

<sup>512</sup> Vgl. BDM – Bund Deutscher Mädels. In: Wikipedia, [de.wikipedia.org/wiki/Bund\\_Deutscher\\_Mädels](https://de.wikipedia.org/wiki/Bund_Deutscher_Mädels), abgerufen am 11.04.2019.

<sup>513</sup> Kaufmann, 1943, S. 184–190.

<sup>514</sup> Vgl. Klönne, 1982.

worden sei. Für wieder andere Zeitgenossen blieb von der HJ die Erfahrung eines Drills, dem man sich nur notgedrungen unterwarf, gegen den man sich mitunter auch auflehnte.<sup>515</sup>

Wenige Jugendverbände versuchten, durch heimliche Treffen ihre Arbeit aufrechtzuerhalten, oder gaben zwar die offizielle Verbandsstruktur auf, trafen sich aber trotzdem weiter. Dies gilt auch für die Bündische Jugend. Ein großer Teil gliederte sich in die Hitlerjugend ein mit der Hoffnung, die bündische Idee dort fortsetzen zu können. Andere bündische Gruppierungen organisierten sich heimlich weiter und unternahmen auch weiter heimlich Fahrten und führten Lager durch. Einige Gruppen gingen auch in den Widerstand gegen das System. Vor allem im Rheinland waren die sogenannten Edelweißpiraten<sup>516</sup> im Widerstand aktiv. Die bekannteste Gruppe, die aus der Bündischen Jugend in den Widerstand ging, war die spätere „Weiße Rose“<sup>517</sup> um die Geschwister Sophie und Hans Scholl.

Das Jugendherbergswerk unterzeichnete 1933 das „Kösener Abkommen“ mit dem Titel „Zusammenarbeit von Jugendherbergverband und Reichsjugendführung der NSDAP“. Der Titel des Dokuments verdeutlicht, dass das Jugendherbergswerk ab diesem Tag mit den Nationalsozialisten kooperierte. Rechtlich blieb der Verband zwar selbstständig, stand faktisch jedoch unter der Kontrolle und unterlag insofern dem Zugriff der HJ, als alle Führungspositionen im Jugendherbergswerk nach dem Abkommen mit HJ-Führern besetzt wurden.<sup>518</sup> Die HJ (und der BDM) wollten aber auch unabhängig von Nicht-Parteiorganisationen sein. Sie veranstalteten Sommerlager und bauten eigene Herbergen. Mit der flächendeckenden Einführung sommerlicher Zeltlager 1934 begann auch ein Bauprogramm eigener HJ-Heime,<sup>519</sup> das zwar nicht plangemäß realisiert werden konnte, schließlich aber mehr Häuser erstellte, als es Jugendherbergen gab.<sup>520</sup> Die Freizeiten der NS-Jugendorganisationen hatten feste Pläne, die zwar nicht an Schul-, aber an militärische Ausbildung erinnern. Stellvertretend sei hier der Lagerplan für die ersten Sommerlager in Pommern wiedergegeben:

Erster Tag: (Dieser gilt als Muster der Tageseinteilung im Lager)  
Vormittags: 6,30 Wecken  
6,30–6,45 Frühsport

---

<sup>515</sup> Ebd., S. 7.

<sup>516</sup> Vgl. Peukert, 1980.

<sup>517</sup> Vgl. Chaussy/Ueberschär, 2013.

<sup>518</sup> Vgl. Krause, 2009.

<sup>519</sup> Vgl. Sommer, 1993, S. 276.

<sup>520</sup> Vgl. Weihsmann, 1998, S. 80.

6,45–7,15 Waschen, Anziehen, Lagerordnung  
 7,15 Flaggenhissen  
 7,25–8,00 Frühstück  
 8,00–9,00 Bekanntgabe der Lagerordnung, Lagerstrafen usw.  
 9,10–9,45 Geländedienst, Besichtigung der Umgegend.  
 12–14 Uhr Mittagspause  
 Nachmittags: 14,00–15,45 Allgemeine Schulung  
 15,50–18,00 Leibesübungen  
 18,10–18,50 Sportlicher Unterricht  
 19.00 Flaggenniederholen, Befehlsausgabe, Parole für den nächsten Tag,  
 Abendbrot  
 21,00 Freizeit  
 22,00 Zapfenstreich<sup>521</sup>

Von einem Regime wie im Nationalsozialismus konnten nonformale und informelle Bildungsideen in den Jugendorganisationen nicht erwartet werden. Solche Ideen stehen im Gegensatz zu den Grundideen der Funktionäre: „Freizeit? So etwas gibt es im Lager gar nicht!“<sup>522</sup> – alles ist „Dienst“. Dies wird ebenso bestätigt durch die Dokumentation des ersten Hochlandlagers der HJ in Aigling.<sup>523</sup> Das bedeutet natürlich nicht, dass die teilnehmenden Jugendlichen die Distanz zu Schule, Elternhaus und HJ-Schulungsveranstaltungen nicht auch als eine Art Freiheit empfunden haben können. Die Aspekte des Lernens aus Erfahrung gelten auch für sie, insofern kann Ähnliches für ihre informelle Selbstbildung angenommen werden wie bei den Bünden zuvor auch. Das wichtigste Unterscheidungskriterium aber war, dass hier die Pflicht zur Mitgliedschaft in HJ und BDM bestand. Daneben bestand eine quasi militärische Lagerordnung und die vor-militärischen Lernziele waren nicht nur implizit vorhanden wie bei den nationalistischen Bünden, sondern wurden offiziell in den Mittelpunkt gestellt.

#### **4.5 DDR 1949–1990: DDR-Jugendreisen als nonformaler und informeller Bildungsort**

Kinderkrippen werden in der DDR als erste Stufe des Bildungssystems etabliert. Hier wird die Auffassung der Aufgabenverteilung zwischen Familie und Staat bei der Erziehung der Kinder deutlich. Während in der BRD zu dieser Zeit die Erziehungsaufgaben in der Verantwortung der Eltern lagen und damit Privatsache waren, wurden in der DDR diese Aufgaben in hohem Maße dem Staat zugesprochen. Das Bildungssystem sah überdies eine Einheitsschule von der ersten bis zur zehnten Klasse vor. Danach können aus-

---

<sup>521</sup> Humann, 1934, S. 8.

<sup>522</sup> Ebd., S. 11.

<sup>523</sup> Vgl. Wagner, o. J.

gewählte Jugendliche noch die Oberschule besuchen, alle anderen bekommen nach Abschluss der zehnten Klasse eine Lehrstelle garantiert.

Die Einheit des Bildungswesens wird durch die leitende, kulturell-erzieherische Funktion des sozialistischen Staates und durch die SED mit ihrer politischen Vorrangrolle gesichert. Insofern besteht aufgrund der Verbindung von staatlicher und politischer Macht nur ein Bildungsträger.<sup>524</sup>

Die Gleichheit wird als Bereitstellung „realer Voraussetzung der Chancengleichheit für alle Kinder des Volkes“<sup>525</sup> beschrieben. In der DDR gab es daher Schulgeldbefreiung und keine Studiengebühren. Allerdings konnte nicht jeder studieren. Die Plätze wurden nach Leistung, Ausbildungskapazität und der „sozialistischen Struktur der Bevölkerung“<sup>526</sup> vergeben. Der letzte Punkt bedeutete, dass nur ein bestimmter Anteil Jugendlicher aus den verschiedenen Milieus zur Universität zugelassen wurde. Auf diese Weise sollte verhindert werden, dass sich auf Dauer eine bestimmte privilegierte Schicht herausbildet. Bei allen „Spezialausbildungen“ wie Fachschulen, Hochschulen u. a. lief die politisch-ideologische Allgemeinbildung parallel weiter. Ein weiterer Grundsatz beschreibt die Einheit von Bildung und Erziehung. Es sollte im Kollektiv und durch das Kollektiv erzogen werden. Das bedeutete, dass junge Menschen sich ins Kollektiv einfügen und im Prinzip „gegenseitiger Förderung in der sozialistischen Gemeinschaftsarbeit“<sup>527</sup> handeln sollten.<sup>528</sup>

Erziehung und Bildung wurden in der DDR nur bei den Eltern getrennt. Die elterliche Erziehung wurde in Art. 38 Abs. 4 der Verfassung behandelt, getrennt von der Bildung. Die Familie hatte laut Bildungsgesetz „große Aufgaben und eine hohe Verantwortung bei der Erziehung der Kinder zu tüchtigen Menschen, zu guten Staatsbürgern.“<sup>529</sup> Eltern hatten demnach die Aufgabe zu erziehen, nicht aber zu bilden. „Die Beschränkung der Eltern auf eine Teilkompetenz erklärt sich daraus, daß im sozialistischen Staat zwischen den gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungszielen und den Interessen der Eltern Übereinstimmung besteht.“<sup>530</sup> Staatliche Bildungseinrichtungen konnten den Familien bei der Erziehung helfen. § 20 des Bildungsgesetzes führte die Jugendhilfe und die da-

---

<sup>524</sup> Anweiler u. a., 1990, S. 43.

<sup>525</sup> Ebd.

<sup>526</sup> Ebd., S. 44.

<sup>527</sup> §§ 43 Abs. 2 und 47 Abs. 1 Satz 2 Bildungsgesetz, zitiert nach Anweiler u. a., 1990, S. 44.

<sup>528</sup> Vgl. Anweiler u. a., 1990, S. 43–46.

<sup>529</sup> § 7 Satz 1 Bildungsgesetz, zitiert nach Anweiler u. a., 1990, S. 44.

<sup>530</sup> Anweiler u. a., 1990, S. 45.

zugehörigen Einrichtungen auf. In der DDR wurde Jugendhilfe anders verstanden als heute. Gesetzlich definiert war sie folgendermaßen:

Jugendhilfe umfaßt die rechtzeitige korrigierende Einflußnahme bei Anzeichen der sozialen Fehlentwicklung und die Verhütung und Beseitigung der Vernachlässigung und Aufsichtslosigkeit von Kindern und Jugendlichen, die vorbeugende Bekämpfung der Jugendkriminalität, die Umerziehung von schwererziehbaren und straffälligen Minderjährigen sowie die Sorge für elternlose und familiengelöste Kinder und Jugendliche.<sup>531</sup>

Jugendhilfe in der DDR war also nicht für alle Jugendlichen ein Angebot, sondern diente lediglich der Umerziehung von schwererziehbaren Jugendlichen.

Das Bildungssystem in der DDR sicherte jedem Bürger auf dem Papier gleiches Anrecht und gleiche Chancen auf Bildung zu, „doch das darin festgeschriebene systematische Aufeinanderbezogenheit aller Einrichtungen des Bildungswesens und deren kalkuliertes Ineinandergreifen ließ eben dieses System zum Kernstück einer ‚Erziehungsdiktatur‘ in der DDR werden.“<sup>532</sup> Dass es in der DDR klare Grundsätze im pädagogischen Handeln gab, kaum Freiraum für Individualität und alles Abweichen von der sozialistischen Idee Sanktionen mit sich brachte, veranschaulichen folgende Zitate:

Die durch zielstrebige pädagogische Führung zu erreichende Selbsttätigkeit der Heranwachsenden zeichnet sich vor allem durch gesellschaftliche Gerichtetheit, Bewußtheit, Kollektivität, Organisiertheit und Schöpferlichkeit aus. Sie umschließt auch gegenseitige Erziehung im Kollektiv und die Selbsterziehung des Menschen. Selbsttätigkeit zielt darauf ab, daß die Mädchen und Jungen die von den Pädagogen gestellten Anforderungen als objektiv notwendig erkennen, sich für rationale Wege zur Verwirklichung von Forderungen entscheiden, die Bedeutsamkeit der Resultate ihre Tätigkeit begreifen. Zunehmend beteiligen sich die Heranwachsenden an der Gestaltung des Prozesses ihrer eigenen Erziehung und Entwicklung. Die Auffassung, daß mit einem höheren Entwicklungsniveau der Heranwachsenden und entsprechender Befähigung zu Selbsttätigkeit die pädagogische Führung im Erziehungsprozeß zurücktreten könne oder gar völlig überflüssig werde, ist fehlerhaft und widerspricht bewährten Erkenntnissen der marxistisch-leninistischen Pädagogik. Die Folgen einer solchen, die Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit nicht beachtenden Auffassung zeigt sich, wenn in höheren Schuljahren konsequente Forderungen an die Leistung und das Verhalten der Schüler gering geschätzt und Selbsterziehung mit Selbstlauf und Spontaneität in der Erziehung verwechselt werden. [...] Die unkritische Übernahme von Argumenten der revisionistischen oder linksopportunistischen antiautoritären Pädagogik fördert diese Tendenzen. Der in unserer pädagogischen [...] Literatur als anzustreben dargestellte „demokratisch-sozialistische Führungsstil“, der oft mit einer Ablehnung oder Abwertung der Autorität des Pädagogen und konsequenter Erziehungsmaßnahmen einherging, kam solchen Tendenzen entgegen.<sup>533</sup>

An andere Stelle heißt es:

---

<sup>531</sup> Gesetzblatt der DDR, Teil II, 17. Mai 1965, S. 359.

<sup>532</sup> Herbst/Ranke/Winkler, 1994, S. 113.

<sup>533</sup> Institut für Erziehung, für Pädagogische Theorie, für Pädagogische Psychologie und Arbeitsstelle für Ausländerpädagogik, 1978, S. 1–4, zitiert nach Fuchs/Petermann, 1991, S. 109.

Für eine offensive, die Erfahrung und Interessen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigende und lenkende pädagogische Arbeit beachten erfolgreich arbeitende Lehrer, daß der Gegner als wesentliches Moment seiner auf die Erosion des Sozialismus von innen heraus gerichteten Politik eine komplexe Strategie aufgebaut hat und täglich praktiziert, um auf dem Weg über Musik, Mode und jugendliche Alltagskultur verstärkt politischen und ideologischen Einfluß auf die Jugend der DDR zu gewinnen. Der Beachtung bedarf auch, daß in der DDR selbst religiöse und andere Ideologien durch Literatur, Medien, Kirchen und bestimmte informelle Gruppen Einfluß auf die Jugend haben. [...] Bei aller notwendigen Toleranz, der ständigen Bereitschaft und Fähigkeit zur konstruktiven und klärenden Diskussion dürfen in der pädagogischen Arbeit die Toleranzgrenzen aber auch nicht zu weit gezogen werden. Bestimmten, vom Gegner initiierte und manipulierte Fragen- und Problemstellungen destruktiven Charakters [...] sollen durch Mobilisierung der Kraft des Kollektivs deutlicher entgegen getreten werden [...] und in der Schule mit Sanktionen begegnet werden.<sup>534</sup>

Die Jugendpolitik war für die SED ein wichtiges Thema, da sie in den jungen Menschen die Fortführer des Sozialismus sah. Für Jugendliche ab 14 Jahren gab es die staatliche Jugendorganisation „Freie Deutsche Jugend“ (FDJ). Die Mitgliedschaft in der Jugendorganisation war freiwillig, hatte aber großen Einfluss auf die schulische und berufliche Laufbahn der Jugendlichen. Ohne negative Folgen für den Lebensweg war es nicht möglich, den Eintritt in die FDJ zu verweigern. In den 1960er Jahren begannen Jugendliche, westliche Lebensart zu imitieren. US-amerikanische Musik und westliche Radiosender wurden immer beliebter. Beides wurde daraufhin von der SED verboten, sodass es zunehmend im Verborgenen stattfand. In den 1970er und 80er Jahren entstanden, zuerst im Geheimen, Friedens- und Umweltgruppen. Die einzigen Träger, die neben der FDJ Jugendarbeit leisteten, waren die Kirchen, wobei sie unter genauer Beobachtung standen, da sie als Konkurrenz zur kommunistischen Erziehung galten:

In der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit wird christliche Erziehung immer deutlicher als Alternative zur kommunistischen Erziehung der Jugend gesetzt. Das erfordert, die staatliche Jugendpolitik als wichtigstes Gegenmittel so zu entwickeln, daß den Kirchen ihr Betätigungsfeld eingengt wird. Gleichzeitig ist die politisch-ideologische Wachsamkeit gegenüber feindlichen Einflüssen und dem Wirken jener Kirchenvertretern zu verstärken, die die Kinder und Jugendlichen in Konfliktsituationen bringen möchten.<sup>535</sup>

Andere Quellen stellen ein gegenseitiges Misstrauen und Konkurrenzdenken zwischen den kirchlichen Jugendprogrammen und der FDJ heraus:

Sehr unterschiedlich wurde in den Berichten das Verhältnis der FDJ zur kirchlichen Jugendarbeit eingeschätzt. Einerseits wurde warnend darauf hingewiesen, daß sich Mitglieder der Jungen Gemeinde in Leitungspositionen der FDJ wählen ließen, um so auf die FDJ-Arbeit Einfluß zu nehmen.

---

<sup>534</sup> O. V., 1988, o. S., zitiert nach Fuchs/Petermann, 1991, S. 309.

<sup>535</sup> O. V., 1981, S. 1, zitiert nach Fuchs/Petermann, 1991, S. 174.

Andererseits versuchte die FDJ ihrerseits, Leitungskader in die Jungen Gemeinden einzuschleusen.<sup>536</sup>

Die Jugendarbeit der Kirchen hatte folgende Inhalte:

- Jugendgottesdienste,
- Katechese, Religionsunterricht,
- Chorarbeit,
- Filmveranstaltungen,
- Fragen von Kunst und Musik,
- Gespräche zu weltpolitischen Fragen,
- ethische Erziehung,
- Sexualität, Partnerschaft, Ehe,
- Wanderungen, Spiel- und Bastelnachmittage.<sup>537</sup>

Neben der Jugendarbeit vor Ort gab es in der DDR auch touristische Aktivitäten. In der DDR fiel der Tourismus unter das Erholungswesen. In der Verfassung war ein Anrecht auf jährlichen Urlaub festgeschrieben. Reisen ins westliche Ausland waren nur durch vorherige Genehmigung der Staatssicherheit möglich.<sup>538</sup>

Dem Freien Deutschen Gewerkschaftsbund kam die Organisation von Urlaubsreisen zu. Es wurde an jeden Betrieb eine bestimmte Anzahl Urlaubsplätze innerhalb der DDR zur Verfügung gestellt und die Betriebe vermittelten diese an ihre Mitarbeiter. Diese Reisen wurden durch den Staat subventioniert.

Schon in der Gründungszeit der DDR war die SED bemüht, allen Kindern und Jugendlichen Reisen zu ermöglichen. Unter dem Titel „Allen Kindern frohe Ferien in ihrer sozialistischen Heimat“ waren 1951 schon 2017 Betriebsferienlager eröffnet. Sechs Jahre später hatte sich die Zahl auf 6000 erweitert. Neben den Betriebsferienlagern gab es die zentralen Pionierlager und lokal organisierte Ferienspiele. In den 50er Jahren lag der Fokus auf sogenannten Erholungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche. Später war es Ziel, Kinder und Jugendliche zudem in den Lagern zu sozialistischen Bürgern zu erziehen

---

<sup>536</sup> Dorgerloh, 1999, S. 61.

<sup>537</sup> Vgl. O. V., 1981, S.1, zitiert nach Fuchs/Petermann, 1991, S. 174.

<sup>538</sup> Neumann, 2005, S. 110 ff.

(„Erlebnisurlaub mit erzieherischem Charakter“<sup>539</sup>). So war 1956 in der Zeitschrift für FDJ-Funktionäre *Junge Generation* zu lesen:

In erster Linie ist es die Aufgabe des Verbandes, die Mängel in der patriotischen Erziehung und der Gestaltung der Freizeit der Jungen Pioniere und Schüler, besonders in den Betriebsferienlagern und bei den Ferienspielen, zu überwinden. Ziel der Erziehungsarbeit muß es sein, alle Kinder zu noch besseren Leistungen im neuen Schuljahr anzuspornen und die gesellschaftliche Aktivität zu erhöhen. [...] Den Kindern entsprechend ihres Alters Aufgaben stellen heißt, sie zu selbstständigen Menschen zu erziehen. Im Schul- und Lagergarten, bei der Erntehilfe, beim Aufbau und der Ausgestaltung ihrer Lager- und Ferienspielplätze, bei Betriebsbesichtigungen lernen sie den Wert der Arbeit ihrer Eltern kennen, die körperliche Arbeit schätzen und werden selbst zu neuen Leistungen in der Schule und der gesellschaftlichen Arbeit angespornt.<sup>540</sup>

In den 60er Jahren kam ein weiteres Ziel dazu: die „Vermittlung von Anregungen für die Selbsttätigkeit des Einzelnen als auch Anregungen für die Tätigkeit des Kollektivs [...]“<sup>541</sup> Ein großes Augenmerk lag von da an auf der Ausbildung geeigneter Lagerleiter und Betreuer (sogenannte Ferienhelfer). Es entstanden immer mehr methodische Leitfäden, Handreichungen usw. und auch immer mehr Gesetze und Durchführungsbestimmungen, Ernährungsrichtlinien usw. für die Abwicklung der Lager.<sup>542</sup> „Die als ‚Erzieher‘ fungierenden Leiter von FDJ-Ferienlagern standen gewöhnlich vor der Schwierigkeit, die tatsächlichen Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in Übereinstimmung mit den gesetzlichen Vorgaben“<sup>543</sup> zu bringen.

Als beispielhafte Möglichkeit, die gestellten Forderungen praktisch umzusetzen, wurden die aus dem Wehrsport bekannten paramilitärischen „Geländespiele“ vorgeschlagen. [...] Mit anderen Worten: Die Ferienlagerteilnehmer sollten sich Tugenden aneignen, wie sie im „real existierenden Sozialismus“ der DDR gefragt waren: „Selbstbeherrschung, Kontrolle, Tapferkeit, Härte und Fügsamkeit gegenüber der Autorität und Niemals-Aufbegehren.“ Die Förderung von Kreativität, Kritikfähigkeit und Eigeninitiative dagegen – wie sie die Träger von Ferienmaßnahmen in pluralistischen Systemen anstreben – war nicht vorgesehen.<sup>544</sup>

Jugendreisen spielten in der DDR eine größere Rolle als in der BRD. Nach Freiburg und Mahrad gab es dafür drei Gründe. Zum einen waren in der DDR die meisten Mütter berufstätig. Ohne die Ferienlager im Sommer wäre eine Betreuung der Kinder in den Ferien nicht möglich gewesen. Zum anderen waren die Urlaubsmöglichkeiten für DDR-Bürger im Allgemeinen sehr beschränkt. Sie konnten kaum ins Ausland reisen und daneben wa-

---

<sup>539</sup> Walter, 1997, S. 142.

<sup>540</sup> *Junge Generation*, 1956, S. 54.

<sup>541</sup> Brandenburg/Gehlen, 1997, S. 104.

<sup>542</sup> Vgl. ebd.

<sup>543</sup> Walter, 1997, S. 143.

<sup>544</sup> Walter, 1997, S. 143; Maaz, 1992, S. 34, zitiert nach Walter, 1997, S. 143.

ren freie Reisen für den Normalverdiener nicht bezahlbar. Die über die Betriebe vergebenen Urlaubsreisen konnten nicht jedes Jahr in Anspruch genommen werden. Drittens sollten gerade Kinder und Jugendliche ihre Ferien im Kollektiv verbringen.<sup>545</sup> Da die Ferienlager vom Staat bereitgestellt wurden, war die Teilnahme für alle Kinder und Jugendlichen möglich.

1975 wurde von der SED das erste Jugendreisebüro gegründet. Es trug den Namen „Jugendtourist“ und vermittelte Reisen in Hotels, Jugenderholungseinrichtungen und auch Reisen ins Ausland. Auslandsreisen, die oft als Austauschprogramme sozialistischer Jugendorganisationen erfolgten, wurden nur durch „Jugendtourist“ vermittelt, d. h., wenn Jugendliche ins Ausland wollten, hatten sie nur diesen einen Anlaufpunkt. Die Vermittlung von Auslandsaufenthalten war oft eine Belohnung für besondere Verdienste für den Staat, d. h. es konnten fast ausschließlich FDJ-Angehörige mitreisen. Reiseleiter für die Austauschprogramme mussten sich vor Reiseantritt einer ideologischen Schulung unterziehen. Daneben wurden diese Reisen immer durch einen „Beobachter“ der Staatssicherheit begleitet. Dieser hatte die Aufgabe, Post zu kontrollieren, die Zimmerbelegung zu organisieren sowie Zimmer und Gepäck zu durchsuchen.<sup>546</sup>

Daneben wurden die zentralen Pionierlager immer professioneller ausgebaut. Zelte wurden durch Bungalows ersetzt und für das Programm gibt es nun genau einzuhaltende Rahmenprogrammstandards. Da die DDR im Ausland um den Aufbau guter wirtschaftlicher und politischer Beziehungen bemüht war, kam der Idee internationaler Beziehungen immer mehr Bedeutung zu. Besonders das Reisen junger Menschen in andere sozialistische Länder wurde gefördert und ab den 80er Jahren auch Aufenthalte von Kindern und Jugendlichen aus dem Ausland (vor allem aus der BRD) organisiert. Die 48 Pionierlager der DDR wurden immer weiter ausgebaut und u. a. mit Sportplätzen, Freizeiträumen, Unterrichtsräumen usw. ausgestattet.<sup>547</sup>

Zahlreiche Publikationen aus der DDR verdeutlichen, dass Reisen stets ambivalent betrachtet wurde. „Reisen wurde in der DDR stets die Rolle eines Konsumgutes, immer aber auch die des Bildungsfaktors zugewiesen.“<sup>548</sup> Dass Reisen und vor allem den hier

---

<sup>545</sup> Vgl. Freiburg/Mahrad, 1982.

<sup>546</sup> Vgl. Walter, 1997, S. 144–148.

<sup>547</sup> Vgl. Brandenburg/Gehlen, 1997, S. 105–109.

<sup>548</sup> Bähre, 2003, S. 360.

beschriebenen Pionierlagern auch immer die Rolle der Bildung zugeordnet wurde, zeigt die Verknüpfung der Pionierlager mit den Inhalten des Schulunterrichts:

Aber das Pionierlager ist nicht nur ein Platz zur Erholung und Unterhaltung. Das Lagerleben muß die natürliche Fortsetzung des Unterrichts- und Erziehungsprozesses sein, in dessen Sphäre die Kinder sich befanden, bevor sie die Schule für die Zeit der Sommerferien hinter sich ließen. Eine geschickt organisierte Arbeit der Lagerfreundschaft wird den Jungpionieren helfen, die in der Schule erworbenen Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen.<sup>549</sup>

Kinder- und Jugendreisen als einen Ort zu beschreiben, an dem die Unterrichtsinhalte der Schule fortgesetzt werden, ist neu und zeigt zum ersten Mal in der Geschichte die Idee, formale und nonformale Bildung zu verknüpfen. Die Ziele der Pionierlager sind in vielen Dokumenten belegt. Um die verschiedenen Elemente, die die Aufgaben der Lager darstellten, herauszuarbeiten, sollen hier einige Zitate wiedergegeben werden:

Welche Ziele und Aufgaben hat unsere Sommerarbeit?

Die Lager der Jungen Pioniere und die Ferienarbeit mit allen Jungen und Mädchen sind ein wesentlicher Bestandteil in der Erziehung der heranwachsenden Generation zu selbstständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Menschen und unterstützen damit das Erziehungsprogramm der Regierung der Deutschen Demokratischen Republik.

Drei Hauptziele, die eng miteinander verbunden sind, stehen dabei ständig im Vordergrund:

1. Die Kräftigung der Gesundheit und Förderung der körperlichen Entwicklung unserer Kinder.
2. Die Fortsetzung der Erziehungsarbeit der Pionierorganisationen und der demokratischen Schule gemäß unserem gemeinsamen Erziehungsziel, verbunden mit der Festigung und Weiterentwicklung unserer Organisationen mit dem Bestreben, die Mehrheit aller Kinder zu gewinnen.
3. Die Vergrößerung des Allgemeinwissens unserer Kinder und das Erlernen vieler Fertigkeiten und einzelner Dinge, die sie in ihrem weiteren Leben gebrauchen können.<sup>550</sup>

1951 wurde auf dem Plenum des Zentralkomitees festgehalten, „daß die gesamte Arbeit mit den Schülern der Aufgabe entsprechen muß, sie zu munteren, lebensfrohen, gesunden, der sozialistischen Heimat und der Partei Lenins und Stalins rückhaltlos ergebenden Menschen zu erziehen.“<sup>551</sup>

Jewtejew<sup>552</sup> notierte 1953 unter dem Titel *Welche Hauptaufgabe haben die Pionierlager?*:

Die Pionierlager gewährleisten eine vernünftige Organisation der Erholung der Kinder, die Festigung ihrer Gesundheit und eine Erweiterung des allgemeinen Horizontes der Pioniere und Schüler. Die gesamte Pionierarbeit, die in den Lagern geleistet wird, ist auf die Erziehung der Pioniere

---

<sup>549</sup> Zentralrat der Freien Deutschen Jugend, 1952, S. 27.

<sup>550</sup> Zentralrat der Freien Deutschen Jugend, 1951, S. 11.

<sup>551</sup> Zentralrat der Freien Deutschen Jugend, 1952, S. 5–6.

<sup>552</sup> Stellvertreterin des Leiters der Abteilung kulturelle Massenarbeit des Zentralrates der Gewerkschaften der Sowjetunion.

und Schüler im Geist des sowjetischen Patriotismus, der selbstlosen Ergebenheit der sozialistischen Heimat, der Sache der Partei Lenins und Stalins gerichtet.<sup>553</sup>

Ein richtig organisiertes Pionierlager gibt dem Kinde nicht nur die Möglichkeit, sich physisch zu stärken und fröhlich die Zeit zu verbringen, sondern hilft ihm auch, die in der Schule erhaltenden Kenntnisse zu vervollständigen, sich die Regeln des Kollektivlebens anzueignen und die Pionierorganisation noch mehr zu lieben.<sup>554</sup>

Das Team der Betreuer in den Pionierlagern sollte aus qualifiziertem Personal bestehen. Die Idee des Wandervogels und der Bündischen Jugend vom autonomen Leben in der Jugendgruppe sucht man hier vergebens:

Man kann als Pionierleiter und Erzieher keine minderjährigen und auch keine Personen hinzuziehen, die keine pädagogische Ausbildung oder Arbeitserfahrung mit Kindern haben. [...] Wenn die Erzieher zur ständigen Arbeit herangezogen werden, müssen die Gewerkschaften für die Hebung ihrer Qualifikation ihres ideellen politischen Niveaus sorgen.<sup>555</sup>

Oft war das Betreuer team (hier „Kader“ genannt) „aus der Zahl der Lehrer der Schule, in der die Mehrzahl der Kinder der Arbeiter und Angestellten des Betreibers lernen“<sup>556</sup>, sorgsam zusammengestellt:

Die Verantwortung für die Gesundheit und die Erziehung der Kinder in den Pionierlagern obliegt in erster Linie den Fabrik-, Werk-, und Ortskomitees. Die Gewerkschaftsfunktionäre müssen daran denken und die Kader in Übereinstimmung mit einem musterhaften Personalbestand, der vom Zentralrat der Gewerkschaften der Sowjetunion bestätigt wird, sorgfältig und durchdacht auswählen.<sup>557</sup>

Die Bedeutung einer solchen Auswahl des Betreuer teams wird deutlich anhand der Aufgaben, die die SED den Pionierlagern zugesprochen hatte. Auch in den Pionierlagern hatten die Kinder Aufgaben zu übernehmen, z. B. die anderen Teilnehmer in ihrem Verhalten beobachten. So schrieb der Zentralrat der Freien Deutschen Jugend in einem „Vorschlag für eine Lagerordnung“:

Wir beobachten das Verhalten unserer Kameraden, machen sie auf ihre Fehler aufmerksam und sind selbst bemüht, eigene Fehler abzustellen. Alle übernommenen Aufgaben und Pflichten erfüllen wir rechtzeitig und gewissenhaft. Die Zeiten der Tagespläne, die Anweisungen [...] halten wir genau ein. Wir beteiligen uns an allen Arbeiten und Veranstaltungen und verlassen das Lager nicht ohne Genehmigung des Pionierleiters. [...] Wir wollen unsere jungen Kräfte einsetzen, um

---

<sup>553</sup> Jewtejewa, 1953, S. 11.

<sup>554</sup> Ebd., S. 64.

<sup>555</sup> Ebd., S. 12.

<sup>556</sup> Ebd., S. 13.

<sup>557</sup> Ebd., S. 12.

das Vertrauen unserer Regierung zu rechtfertigen und ihr zu danken und versprechen darum, zu lernen, um späterhin getreu unserem großen Vorbild [...] zu dienen.<sup>558</sup>

An anderer Stelle hieß es:

Bei der Erziehung unserer Kinder zu Patrioten der Deutschen Demokratischen Republik [...] stellen die täglichen Appelle einen bedeutenden Faktor dar. Zum Morgenappell marschieren die Gruppen diszipliniert auf dem Appellplatz auf, der Freundschaftsratsvorsitzende erstattet Meldung über die Zahl der angetretenen Kinder an den Chef-Pionierleiter. Nach der Meldung begrüßt der Chef-Pionierleiter die Kinder mit dem Gruß: Frieden und Völkerfreundschaft. Seid bereit! [...] Der Abendappell wird in der Form durchgeführt, daß ein Zirkel [...] die Flagge einholt. Die Gruppen befinden sich in der Zeit kurz davor an ihren bestimmten Plätzen [...] und führen eine Kritik des Tagesablaufes und der Arbeit und des Verhaltens der einzelnen Kinder während des Tages durch. [...] Die Zirkelleiter nehmen zum Verhalten eines jeden Mitgliedes ihres Zirkels Stellung. Wenn die Flagge vom Tageszirkel eingeholt wird (dieser Augenblick wird durch ein Signal bekanntgegeben), erheben sich alle Kinder und beschließen den Tag mit einem Lied und dem Gruß der Jungen Pionieren.<sup>559</sup>

Darüber hinaus wird ein präziser Tagesablauf festgelegt, der eingehalten werden muss. „Die im Lager aufgestellte Tagesordnung ist ein Gesetz für alle. Sie wird an einem sichtbaren Platz [...] aufgehängt.“<sup>560</sup>

Folgende Tageseinteilungen sind zu beachten:

Pionier- und Sommerlager

6.30	Wecken der Pionierleiter
7.00	Allgemeines Wecken des Lagers
7.05–7.20	Morgengymnastik
7.20–8.40	Morgentoilette, Lagerordnung, Frühstück
8.45–9.00	Morgenappell, Flaggenhissung
09.05–12.00	Gruppenarbeit, Sport, Arbeitsgemeinschaften, Sonnenbäder
12.05–12.20	Waschen, Vorbereitung auf das Mittagessen
12.20–13.00	Mittagessen
13.05–15.00	Mittagsruhe
15.05–15.20	Kaffeetrinken
15.30–18.00	Nachmittagsgestaltung
18.20–19.00	Abendessen
19.30–20.30	Abendgestaltung
20.40	Einholen der Flagge, Gruppenappell mit Tageskritik
21.30	Lagerruhe <sup>561</sup>

In einem so starr vorgegebenen Setting bestand kein Platz zur freien Gestaltung von Rahmenbedingungen – und diese freie Gestaltung war von der Partei auch nicht vorgesehen.

---

<sup>558</sup> Zentralrat der Freien Deutschen Jugend, 1951, S. 88.

<sup>559</sup> Ebd., S. 60.

<sup>560</sup> Jewtejewa, 1953, S. 40.

<sup>561</sup> Zentralrat der Freien Deutschen Jugend, 1951, S. 12.

Immer wieder wird in Publikationen zu den Pionierlagern darauf hingewiesen, dass Aufgaben, Pflichten, Tagespläne und Anweisungen genau eingehalten werden mussten. Von einem autonomen Leben der jungen Menschen, wie bei der Idee des Wandervogels, ist hier kaum etwas zu finden, denn das Ziel war, die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu überzeugten Kommunisten zu erziehen, die ihrem Land unter allen Umständen diszipliniert und treu dienen.

Die Pädagogen und Pionierleiter müssen unbedingt jede Maßnahme, die für die Kinder unternommen wird, sorgfältig durchdenken und ihnen Tatsachen und Ereignisse in verständlicher, klarer und interessanter Form vermitteln, damit sie bewußt und beständig sich diese aneignen, damit das erhaltene Wissen zur Bildung der kommunistischen Weltanschauung beiträgt.<sup>562</sup>

Auch wurden die jungen Menschen nicht dazu angehalten, sich mit den gegebenen Umständen und Verhältnissen auseinanderzusetzen, sie zu durchschauen und ggf. bestehende Verhältnisse zu verändern. Es wurde nur eine Weltanschauung als die einzig Wahre kommuniziert und keine andere Betrachtungsweise zugelassen. So wurde den jungen Menschen nicht der Raum gegeben, zu reflektieren und eine eigene Haltung zu entwickeln. Sie erfuhren nur, dass eine kritische und ablehnende Haltung dem Kommunismus gegenüber als falsch abgetan und nur eine positive Haltung dem Kommunismus gegenüber verstärkt wird.

Kulturelle Praxis lässt sich in den Pionierlagern an vielen Stellen finden. Allein schon die Fahnenappelle können als Ausdruck einer bestimmten kulturellen Praxis interpretiert werden. Daneben wurden in den Lagerrunden Texte kommunistischer Führer gelesen und besprochen, es wurden kommunistische Lieder gesungen, getanzt, Theater gespielt und Sport getrieben. Räume, in denen sich die Jugendlichen künstlerisch und kreativ mit ihrer Umwelt auseinandersetzen konnten, sucht man allerdings vergebens. Zusammenfassend haben die Pionierlager dazu beigetragen, die jungen Menschen auf ihr Leben im Sozialismus der DDR vorzubereiten.

Für die Frage, ob auch allgemeine Entwicklungsaufgaben und Probleme der Jugendlichen besprochen wurden, wäre eine Analyse auf der Mikroebene nötig. Durch Tagebuchaufzeichnungen oder Interviews könnte in einem weiteren Forschungsvorhaben dieser Frage nachgegangen werden. Wird nonformale Bildung als Beitrag dazu aufge-

---

<sup>562</sup> Jewtejewa, 1953, S. 65.

fasst, dass Jugendliche eine reflektierte, autonome Lebensführung für sich gestalten können, dann scheint es so, dass die Pionierlager dazu (auf der Makro- und Mesoebene) keinen Beitrag leisten wollten bzw. sollten.

Mit dem Zusammenbruch der DDR musste in der Bevölkerung ein Umdenken stattfinden. Die zentral organisierten Ferienfreizeiten fielen weg. Ein Teil der Pionierlager wurde zu Ferienanlagen für Kinder, Jugendliche und Familien mit diversen Programmangeboten umgebaut. Von den einst 48 Pionierlagern konnten nach der Wende nur 16 als Kinder- und Erholungszentren (KIEZ) weiterbetrieben werden. Die KIEZ waren 1997 neben dem Deutschen Jugendherbergswerk der zweitgrößte Anbieter auf dem Markt.<sup>563</sup>

In der DDR war es gleichgültig, mit welchem Anbieter Kinder oder Jugendliche ihre Ferien verbrachten. Sowohl die Pionierlager als auch die Angebote von „Jugendtourist“ und die Betriebsferien waren vom Staat kontrolliert und somit im sozialistischen Sinne konzipiert. Wollte ein Jugendlicher in der DDR verreisen, war er auf das Wohlwollen der FDJ angewiesen. „Reisen war in den Augen der Staats- und Verbandsführung nicht einfach ein individuelles Freizeitvergnügen, sondern eine eminent politische Tätigkeit.“<sup>564</sup> Anfang der 80er Jahre war Reisen der größte Freizeitwunsch unter Jugendlichen in der DDR. „Angesichts der allzu langen eingeschränkten Mobilität wurde für zahlreiche Jugendliche die erste Reise nach der Öffnung der Grenzen zu einer Reise ohne Rückkehr.“<sup>565</sup>

In den FDJ-Ferienlagern herrschten feste Regeln. Nonformale oder informelle Bildung, die in einer selbstgewählten Erfahrung bestanden hätten, sind kaum möglich gewesen. Ideologische Bildung zum sozialistischen Menschen war stets präsent, eine individuelle Abgrenzung unerwünscht und kaum möglich. Bereits die Zugangsbedingungen zu einer Reisekultur, die vom Staat zentral gesteuert wurde und jeden Kontakt zum nicht sozialistischen Ausland (oder einem nicht konformen Lebensstil allgemein) unterband, schränkten die Erfahrungsmöglichkeiten ein. Trotz dieser vielen Einschränkungen konnten Jugendliche informelle Bildungserfahrungen machen. Etwas positiver einzuschätzen sind Individualreisen, für die es auch Anleitung gab. Zu den informellen Lernprozessen

---

<sup>563</sup> Vgl. Brandenburg, 1997, S. 166.

<sup>564</sup> Walter, 1997, S. 158.

<sup>565</sup> Ebd., S. 149.

zählten Planung und Zielsetzung des Reisens als „Kennenlernen des Reisegebietes“<sup>566</sup>. Genaue Ausführungen zur Notwendigkeit sauberer Kleidung<sup>567</sup> versuchten, die Einflüsse der westlichen Tramp-Kultur einzudämmen, vorsorglich wurde eine Versicherung für „Anhalter, de[n] Autostop, das Trampen“<sup>568</sup> eingeführt.

#### **4.6 Die Nachkriegszeit in der BRD ab 1949 und die Folgejahre**

„Nachkriegszeit“ bezeichnet die Zeit in Deutschland zwischen dem Ende des Zweiten Weltkriegs und der Wiedervereinigung bzw. dem Abzug der Alliierten aus Berlin 1994. In dieser Zeit vollzog sich eine intensive gesellschaftliche Entwicklung. Im Folgenden wird deshalb der Zeitraum in vier Abschnitte unterteilt, die jeweils sowohl unterscheidbare Stufen des gesellschaftlichen Wandels als auch Veränderungen in der Pädagogik, der Freizeitauffassung und dem Jugendreisen aufweisen. Die Einteilung in die chronologischen Abschnitte ab jeweils 1949, 1965, 1980 und 2010 ist an spezifischen Veränderungen in diesen Phasen orientiert. In den Publikationen zu Jugendreisen können Symptome dieses Wandels schon früher auftreten, im Überblick geht es nur um eine pauschale Klassifizierung, die eine Wiedererkennung und Zuordnung von Positionen erleichtert und zugleich wichtige Punkte in der semantischen Entwicklung anzeigt.

Der Zeitraum 1949 bis heute unterscheidet sich von den davor besprochenen historischen Zeitabschnitten in vielerlei Hinsicht: Die Jugendarbeit wurde schon zu Beginn von der vorausgehenden Epoche abgegrenzt, Traditionsbrüche wurden aus politischen Gründen zur Selbstverständlichkeit. Die weitere Entwicklung vollzog sich in einer offenen Gesellschaft, das heißt, dass viel mehr Akteure als in den relativ (Kaiserreich und Weimarer Republik) oder vollständig geschlossenen Gesellschaften (Nationalsozialismus) zuvor Einfluss auf Konzepte und Entscheidungen erhielten. Die Organisationen, die sich entwickelten, prägten jedoch das Jugendreisen nur zum Teil. Die Individualisierung der Jugendlichen und die altersmäßig frühere Aufforderung und Fähigkeit zur Selbstverwirklichung führten zu einem wesentlich stärkeren Einfluss der Jugendlichen selbst. Mit einem vielfältigen Angebot stieg die Möglichkeit, durch Auswahl über die Konzepte ab-

---

<sup>566</sup> Knoll, 1975, S. 23.

<sup>567</sup> Vgl. ebd.

<sup>568</sup> Ebd., S. 41.

zustimmen. Zugleich sind auch die Aufwertung der Pädagogik und die Differenzierung ihrer Konzepte als Einflussfaktoren zu berücksichtigen.

Durch das sogenannte Wirtschaftswunder konnte (nach einem kurzen Einbruch auf dem Arbeitsmarkt in den 50er Jahren) 1962 Vollbeschäftigung erreicht werden. Der gestiegene Wohlstand in der Gesellschaft war an vielen Stellen zu beobachten. Die Nachfrage nach Feinkost- und Luxusartikeln stieg enorm an. Durch die steigende Zahl an Urlaubstagen und die Verkürzung der Wochenarbeitszeit entwickelte sich ein breites Freizeit- und Tourismusangebot.<sup>569</sup> Die ersten Reisen nach dem Krieg dienten oft der Kinder- und Jugenderholung. Ein Hauptziel dieser Erholungsmaßnahmen war die Gewichtszunahme der Kinder und Jugendlichen.<sup>570</sup>

#### 4.6.1 Tradition der Jugendorganisationen

Organisatorisch traten einerseits viele reiseorientierte Gruppen wieder ins Leben, die von den Nationalsozialisten verboten worden waren, andererseits schufen wenig später Bund und Länder Anreize für die Veranstaltung von Jugendreisen durch neu zu gründende Jugendorganisationen. Unter den ehemaligen Jugendgruppen, zu deren Freizeitprogrammen auch oder besonders „Fahrten“ gehörten, waren Arbeiter- und kirchliche Jugendgruppen, vor allem aber „Horten“ der Bündischen Jugend. Diese Horten sind besonders wichtig, da sie eine bedeutende Rolle in der Neuaufstellung der Jugendkultur spielten. Allerdings bezogen sie nun veränderte politische Positionen und prägten dabei bis in die 1980er Jahre hinein verschiedene Formen konsumkritischer, reiseorientierter Individualisierung.

Insgesamt wandelte sich die soziale Grundstruktur von Jugend. Dies wird von der Fachliteratur bereits in den 1950er Jahren als Abwendung von den Bedürfnissen und Zielen der Jugendbewegung vor und nach dem Ersten Weltkrieg beschrieben. Der Status, jugendlich zu sein und damit eigene Lebensformen in Anspruch nehmen zu können, wurde etwas Selbstverständliches: „Die durch den *Wandervogel* begründete Flucht vor der Wirklichkeit wurde zu einem ‚Kampf um die Wirklichkeit‘.“<sup>571</sup> Damit nahm die Umgestaltung der Gesellschaft in offene Strukturen unter westlichem Einfluss Form an, was eine Identitätsbildung als Jugend erleichterte: So kämpfte „die Jugend nicht mehr um eigene

---

<sup>569</sup> Siehe dazu auch das Kapitel „Freizeitwissenschaft als Kontext“ in dieser Arbeit.

<sup>570</sup> Vgl. dazu ausführlich Hasenclever, 1965, S. 13–33.

<sup>571</sup> Opaschowski, 1970, S. 112. (Hervorhebung im Original).

Lebensformen, weil ihr diese längst sicherer Besitz geworden sind.“<sup>572</sup> Dadurch wurden typische Abgrenzungshaltungen gegenüber ständischen Normen vom Beginn des 20. Jahrhunderts abgelöst und der Charakter des Jugendreisens musste sich nicht mehr hauptsächlich daran orientieren, sondern konnte sich eigenen Zielen zuwenden. Noch 1970 konstatierte Opaschowski: „Generationstypische Merkmale nivellierten sich weitgehend und verringerten die Spannungen im Verhältnis der Generationen.“<sup>573</sup> Wenig später allerdings signalisierten Umfragen zum Generationenverhältnis, z. B. in der SHELL-Studie, dass die Lebensvorstellungen Jugendlicher gegenüber denen Erwachsener einen scharfen Kontrast darstellten. Daher erwies sich die Zuversicht der Jugendforscher seit den 1950er Jahren als voreilig. Ihre Annahme, dass sich jugendliche Lebensformen nach der adoleszenten Orientierungsphase relativ schnell an die Welt der Erwachsenen angleichen würden, wurde bereits ein Jahrzehnt später durch soziale Entwicklungen widerlegt. Neue Protestbewegungen und Subkulturen griffen auf ältere Erscheinungsformen zurück und entfalteten mit einer bis dahin ungeahnten Dynamik unterschiedliche Interessen und Formen, die ebenfalls das jugendliche Reisen erfassten. Daher wird das nachfolgende Kapitel in mehrere zeitgeschichtliche Abschnitte unterteilt, die jeweils einen anderen Schwerpunkt umfassen.

Während Arbeiterjugend und kirchliche Gruppen nach dem Krieg Freizeiten und kurze Rundreisen zu Fuß oder mit dem Fahrrad absolvierten, griffen viele bündische Gruppierungen das Interesse für Auslandsreisen verstärkt auf. Anfangs mussten sie häufig gegen eine Kategorisierung als HJ-Nachfolger ankämpfen.<sup>574</sup> Sie konnten jedoch ihre gegenüber der Zwischenkriegszeit gewandelten politischen und gesellschaftlichen Positionen erfolgreich vertreten. Nationalistische Haltungen prägten nicht weiter das Selbstverständnis. Die Naturverbundenheit und das kulturelle Interesse für volkstümliche Musik wurden beibehalten, jedoch immer mehr in exotischeren Ausprägungen, und Auslandsreisen wurden immer beliebter.

Claus-Dieter Krohn berichtet von einer ersten Italienfahrt einer Hamburger Gruppe, die ohne den vormals üblichen verantwortlichen „Führer“ stattfand: Man nutzte aus finanziellen Gründen das Trampen als Transportmöglichkeit bis Bologna (und am Ende wieder

---

<sup>572</sup> Seidelmann, 1955, S. 289.

<sup>573</sup> Opaschowski, 1970, S. 114.

<sup>574</sup> Vgl. Krohn, 2015, S. 67.

nach Hamburg zurück), um von dort zwei Wochen die Toskana zu durchwandern.<sup>575</sup> Gelegentlich wird in den Dokumenten das Trampen als Transportmöglichkeit in den frühen 1950er Jahren beschrieben. Genaueres über Umstände, Ansehen in der Bevölkerung und Probleme bei derartigen Fahrten ist jedoch nicht zu finden. Jedenfalls kann die Bewältigung langer Strecken auf diese Weise als Frühform des Ende der 1960er Jahre in ganz Westeuropa verbreiteten Individualreisens per Trampen gelten. Die Anforderungen an diese und andere Reisen blieben im Großen und Ganzen so, wie es vor dem Krieg üblich gewesen war: Billig und einfach musste es sein, aus ideologischen wie auch aus wirtschaftlichen Gründen.

Zu der an sozialistische Ideen angelehnten (neuen) Demokratieverfassung der wiedererstandenen Bündischen Jugend gehörte neben dem Fernweh auch ein richtungsweisender Internationalismus. Beide Aspekte führten zunächst zu Begegnungen mit Gruppen der Freien Deutschen Jugend (FDJ). Bei einem Treffen in der DDR kam es aber schnell zu Spannungen. Die Bündische Gruppe drängte auf die Einhaltung der Verabredung, Schriften, Dokumente und Presse beider Seiten auszulegen. Ein übereilter Abbruch der Veranstaltung führte schließlich dazu, dass das Politbüro „Kontakte zwischen FDJ und der ‚Bürgerlichen Jugend Westdeutschlands‘ verbot.“<sup>576</sup> Dies bewirkte in der DDR eine frühe Einschränkung der planbaren Reisen in die westliche Welt. Ein drittes Interessengebiet der Bündischen Jugend bestand in der Neuerung der Sangesträdion. Wie im Wandervogel hatte man eine Vielzahl traditioneller und neuer deutscher Volks- und Wanderlieder gepflegt, was im Laufe der 1950er Jahre bereits kritisiert wurde. Das Interesse für ausländische und sozial engagierte Lieder wuchs. Neben dem Einfluss des afroamerikanischen Blues<sup>577</sup> hatte auch die Folk Music der weißen US-Amerikaner Einfluss auf das neue Liedgut. Die alljährliche zentrale Musikveranstaltung des Nerother Wandervogels wurde zu einem der ersten Festivals in Deutschland: „Mit den Festivals ‚Chanson Folklore International‘, gegründet 1964 von einem studentischen Arbeitskreis der Arbeitsgemeinschaft Burg Waldeck, begannen die Open-Air-Konzerte in Deutschland.“<sup>578</sup> Zu Beginn wirkten die Waldeck-Festivals wie alte Bundestreffen oder wie Wochenendfahrten mit dem immer gleichen Zielort. Ihre Modellfunktion schaffte jedoch

---

<sup>575</sup> Vgl. ebd., S. 62 und 70.

<sup>576</sup> Rosenau, 2014, S. 92.

<sup>577</sup> Vgl. Krohn 2015, S. 74.

<sup>578</sup> Rosenau 2014, S. 101.

einen spezifischen Typus des Jugendreisens, der auch im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts alljährlich Hunderttausende Jugendliche bewegt, Zelt und Schlafsack einzupacken und auf riesigen Geländen verschiedene Musikgruppen zu hören. Dies ist, wie Trampen im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, ein wesentlicher Teil des Jugendreisens, bei dem informelle Bildung in hohem Maße gegeben ist, Pädagogen jedoch kaum Einfluss ausüben können.

#### **4.6.2 Staatlich geförderte Feriendienste**

Der Anteil der durch feste Mitgliedschaft an eine traditionelle Jugendorganisation gebundenen Jugendlichen war nach dem Krieg viel geringer als noch vor Beginn der Nazizeit. Stattdessen nahmen Jugendliche die Angebote von Reisen und Freizeitprogrammen wechselnder Veranstalter wahr. Neue Angebote für Jugendgruppenreisen konnten sich auf staatliche Finanzhilfe stützen; 1955 wurden die ersten Bundesmittel für diesen Zweck zur Verfügung gestellt, der „Bundesjugendplan“ sicherte eine längerfristige Finanzierung zu,<sup>579</sup> d. h., die ersten Kinder- und Jugendreisen nach dem Krieg waren durchweg gemeinnützig gefördert. Ein großes politisches Ziel nach dem Krieg bestand darin, die Völkerverständigung mit dem Ausland wiederaufzunehmen. Schnell wurde erkannt, dass Jugendliche dafür die geeignete Zielgruppe darstellten.

Längst hatte der Staat die pädagogisch geplante internationale Begegnung als einen Bestandteil der Volksbildung erkannt und förderungswürdige Austauschprogramme und Reisen durch erhebliche Zuschüsse finanziert. Bundesjugendplan, Landesjugendpläne, Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung, Pädagogischer Austauschdienst und andere Einrichtungen stellten sich in den Dienst des Jugendaustausches.<sup>580</sup>

Daraufhin gründeten sich zahlreiche Jugendferiendienste, die von staatlicher Seite gefördert wurden. Die Förderung des Staats hat

damit sozusagen den Schlußstrich unter die Entwicklung der Jugendbewegung zu den Jugendverbänden der Gegenwart gezogen. [...] Er greift durch die Gewährung von Zuschüssen – die mindestens potentiell politischen Einfluß gleichkommen – in das Leben und die Arbeit der Jugendverbände selbst ein.<sup>581</sup>

Die „Entwicklung von Jugend- beziehungsweise Jungenbünden hin zu Jugendverbänden“ war mit einer planvollen „Pädagogisierung“ verbunden, „jüngere zeithistorische

---

<sup>579</sup> Vgl. Bernhauer, 1967, S. 137.

<sup>580</sup> Opaschowski, 1970 S. 114.

<sup>581</sup> Lohmar, 1955, S. 197.

Forschung hat diese fundamentalen Transformationsprozesse, die auch auf Jugendverbände einwirkten, mit den Begriffen ‚Liberalisierung‘ oder auch ‚Westernisierung‘ (Verwestlichung) belegt.<sup>582</sup> Unter dem Schlagwort „Jugendreisen“ wurden zunächst nur die gemeinnützigen Veranstalter zusammengefasst, die Reisen mit pädagogisch konzipierten Programmen durchführten.

Die staatliche Förderung der Austauschprogramme wollte mehr als nur Information und Kenntnisvermittlung für die Jugendlichen erreichen. Im Rahmen einer umfangreichen politischen Bildungsarbeit sollten sie für eine dauerhafte und friedliche internationale Zusammenarbeit gewonnen werden.<sup>583</sup>

Meist waren damit die ca. 30 Ferienwerke in Deutschland gemeint. Daneben entstanden jedoch auch Organisationen, die sich auf internationale Reisen und Angebote spezialisierten. Das Ziel war die Durchführung von Begegnungen und Reisen, um die Völkerverständigung voranzutreiben. 1953 wurde in Bonn die „Deutsche Gesellschaft für internationalen Jugendaustausch“ gegründet.<sup>584</sup> Auch die konfessionellen Jugendverbände gründeten in den 60er Jahren Arbeitsgemeinschaften zum Jugendreisen (Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendferienwerke, heute: BAG katholisches Jugendreisen, und BAG Evangelischer Feriendienste), um Fahrten nicht mehr der Gemeindeförderung zu überlassen, sondern in der Konkurrenz der Angebote Teilnehmer zu finden.

Statistisch ist eine Abnahme der jugendbewegten Reiseformen mit Bezug auf die zuvor im Mittelpunkt stehenden Jugendherbergen belegt: „Zwischen 1952 und 1962 ging der Anteil der jugendlichen Einzelwanderer von 26 auf 14 Prozent und der Angehörigen von Jugendgruppen von 20 auf 14 Prozent zurück [...]“<sup>585</sup> Zur gleichen Zeit stieg der Anteil von Auslandsreisen deutlich an, so „machten 52 Prozent aller 18-25 jährigen Reisenden eine Auslandsreise, und 24 Prozent dieser jungen Auslandsreisenden nahmen an einer Gesellschaftsreise teil.“<sup>586</sup> Nach Müller<sup>587</sup> gab es für die Reisefreudigkeit der Jugendlichen zwei Gründe: Zum einen bestand eine Sehnsucht nach Kontakt mit dem Ausland (nach der Isolation während des Zweiten Weltkriegs) und zum anderen konnte der Wunsch nach einem gehobenen Lebensstandard der Erwachsenen durch die Teilnahme

---

<sup>582</sup> Conze, 2012, S. 68.

<sup>583</sup> Opaschowski 1970, S. 114

<sup>584</sup> Vgl. Müller, 1987, S. 34 ff.

<sup>585</sup> Opaschowski, 1970, S. 117.

<sup>586</sup> Ebd.

<sup>587</sup> Vgl. Müller, 1987. S. 34 ff.

an Gesellschaftsreisen erfüllt werden. Von pädagogischer Seite wurde die Einfachheit des Wanderns als Grundlage wichtiger Erfahrungen zurückgenommen und ein wachsender Komfort als ebenso förderlich für informelles Lernen erklärt: „Alle pädagogischen Vorteile [...] können auch touristischen Formen innewohnen.“<sup>588</sup>

Der Anreiz für komfortablere Reisen entstand aus der Verwirklichung von Einzelinteressen. Dass Jugendliche sich weniger gemeinsam organisierten, ist wohl der Tatsache geschuldet, dass das Bedürfnis nach Gruppenerlebnissen als Ausdruck sozialen Gruppenbewusstseins durch die Anerkennung des Status der Jugend als legitime soziale Formation seine identitätsstiftende Funktion verloren hatte. Einfach nur Mitglied zu sein, um den gesellschaftlichen Ort als Jugendliche zu erleben und nach außen zu demonstrieren, war unattraktiv geworden. Das Interesse an besonderen Themen dagegen stieg: „Bei der verhältnismäßig geringen Zahl der organisierten Jugendlichen haben bei weitem jene Organisationen die meisten Mitglieder, die als Vertreter spezieller Interessenrichtungen auftreten.“<sup>589</sup> Opaschowskis „Kampf um die Wirklichkeit“ drückt aus, dass eine distanzierende Interpretation der sozialen Umwelt durch ein Handeln in der Umwelt ersetzt wurde. Die ganz konkreten Interessen dominierten hierbei und verringerten die Bereitschaft, die eigene soziale Stellung durch Mitgliedschaft in einer weltanschaulichen oder ständischen Organisation festzulegen. Stattdessen richtete sich das Interesse auf die Einzelheiten der Freizeitangebote, was den „Event-Veranstaltern“ gegenüber den „weltanschaulichen Identifikationsangeboten“ zu Vorteilen verhalf:

Daß dies Problem der Beschäftigung (= Angebote von Veranstaltungen) am schwersten für ideologische Jugendorganisationen, ganz gleich welcher politischen oder weltanschaulichen Richtung, zu lösen ist, ist wiederum bezeichnend für die Tatsache, daß sich die Jugendlichen außerordentlich schwer für Ideologien begeistern und aktivieren lassen.<sup>590</sup>

Aus dieser Konstellation ergibt sich, dass die politisch-pädagogischen Programmelemente der geförderten Reisen nur begrenzt an die Stelle identifikationsstiftender Jugendgruppen treten konnten. Der intendierte politische Einfluss entstand eher als Begleiteffekt der Auslandsreisen und nicht immer als gemeinsam reflektiertes Lernziel: Antrieb war die „erwartungsvoll fordernde Haltung der Nachkriegsjugend, die für die Ar-

---

<sup>588</sup> Giesecke u. a., 1967, S. 47.

<sup>589</sup> Tartler, 1955, S. 316.

<sup>590</sup> Ebd., S. 317.

beit der Jugendverbände und politischen Organisationen nur soweit Verständnis aufbrachte, als dies ihnen dazu verhalf, *billig* und *bequem* zu verreisen.“<sup>591</sup>

Schnell sprach sich herum, dass die gemeinnützigen Organisationen Reisen dank der staatlichen Zuschüsse sehr viel günstiger als die Unternehmen für Erwachsenenreisen anbieten konnten.

So war den als internationale Jugendbegegnung getarnten Jugendreisen Tür und Tor geöffnet, war es doch ein leichtes, Ferienfreizeiten im Ausland mit Programmanipulationen zu versehen, die den Vorgaben für staatliche Förderungswürdigkeit entsprachen. Es existierten genügend Organisationen, die diesem Druck nachgaben und sich zu gemeinnützigen Reisediensten mit lediglich einem Rest an Begegnungsprogrammen wandelten, die meist von der Motivation ihrer Teilnehmer und der Konzeption der Veranstalter her nichts anderes waren als mit Bildungsidealen verbrämte Vergnügungsreisen.<sup>592</sup>

Der semantische Gegensatz von „Bildung“ und „Vergnügen“ als Reisekonzepte in jener Zeit zeigt, dass Reisen nicht als ein allgemein verfügbares Mittel zur Weltaneignung, sondern als Instrument verstanden wurden, das durch zugrunde gelegte Kategorien erst in deren Rahmen funktionalisiert werden sollte. Vergnügen als solches war noch verpönt, dementsprechend verfahren auch die Bewertungen von Reisen. Das Gelingen wurde nach Bildungs- und moralischen Kriterien eingeschätzt. Der Vorwurf, geförderte Reisen würden „nur“ zum Vergnügen und damit nicht sachgerecht genutzt, gehörte vorerst noch zu den geläufigen Argumenten in der Auseinandersetzung zwischen „sinnvollem“ und „bloß kommerziellem“ Reisen.

Besondere Aufmerksamkeit erfuhr in dieser Hinsicht zum Beispiel die sogenannte Catania-Studie. Im Rahmen der umfangreichen Studien des Studienkreises für Tourismus „Jugend im Urlaub“ verbrachte Helmut Kentler im Sommer 1962 drei Wochen als teilnehmender Beobachter in einem Ferienlager auf Sizilien. Es ging darum, einen realistischen Blick auf das Urlaubsverhalten von Jugendlichen zu bekommen. Der Bericht wurde in den Medien ausgeschlachtet. Die Artikel fixierten sich weitgehend auf die Beschreibung von Alkoholexzessen und sexuellen Ausschreitungen im Ferienlager. Auch Kentler selbst schließt seinen Bericht mit der Anregung stärkerer (altersgemäßer) pädagogischer Begleitung dieser Form jugendtouristischer Urlaubsfahrten.<sup>593</sup> Infolge dieser Studie wurden die Ferienwerke in Deutschland scharf kritisiert. Teile der Studie, die von

---

<sup>591</sup> Opaschowski 1970, S. 113. (Hervorhebung im Original).

<sup>592</sup> Müller, 1987, S. 35.

<sup>593</sup> Vgl. Kentler, 1969a.

(aus konservativer Sicht) unerwünschten Verhaltensformen berichteten, führten zu der weit verbreiteten Kritik, dass die pädagogische Aufsicht versagt habe. Das Bundesministerium für Familie und Jugend nahm (unter anderem) daraufhin die Förderung der Ausbildung der Reiseleiter für das Kinder- und Jugendreisen in den Bundesjugendplan auf. Neben der Catania-Studie entstanden in dieser Zeit noch weitere Studien. 1957 legte Danckwört zum ersten Mal eine soziologische Untersuchung über die Reisegewohnheiten 14- bis 18-Jähriger vor. Weitere Studien fußten auf der teilnehmenden Beobachtung als Methode.<sup>594</sup>

#### **4.6.3 Jugendreisen in der Bundesrepublik als nonformaler und informeller Bildungsort seit 1949**

Die Dimensionen der nonformalen und informellen Bildung durch Jugendreisen wurden unter Gesichtspunkten der politischen und gesellschaftlichen Neuorientierung intensiviert. Die Verbreitung nationaler Gesinnung, paramilitärischer Orientierung und körperlicher Ertüchtigung wurde in Abgrenzung von den Erziehungsmethoden der HJ abgelehnt. Der Fokus lag nun auf Völkerverständigung und der Ablehnung jeglichen Führerkults. Eine zunehmende Individualisierung der Jugendlichen richtete das Interesse auf die „Übernahme von Verantwortung“ und „selbstständiges Handeln“. Da die Strukturveränderungen der sozialen und kulturellen Räume Neuorientierungen erforderten, erschien Reisen in der Gruppe als ein geeigneter Weg, sich diese außerhalb der alltäglichen Umgebung anzueignen. Diese Orientierung wurde als Vorbereitung auf die individuelle Zukunft gefördert. Nonformale wie informelle Bildung unterlag einer zunehmenden Pädagogisierung, unter anderem weil Einzel- oder Kleingruppenreisen logistisch immer noch schwierig zu organisieren waren und andererseits die traditionellen Jugendgruppen den individuellen Ansprüchen vieler Jugendlicher nicht genügten.

Aus Perspektive der beginnenden Demokratisierung in Deutschland bekommt die „Bewährung in der Gruppe“ die wichtigste Bedeutung und entsprechende Handlungen werden durch „nicht alltägliche Erlebnisse“ auf Reisen ausgelöst. Die informelle Bildung gewinnt bereits an Bedeutung gegenüber formalen Ausbildungsgängen, weil die Schulen mit ihrem überwiegend alten Personal erst langsam neue pädagogische Wege einschlagen konnten. Die staatliche Förderung und pädagogische Konzeptualisierung der Bil-

---

<sup>594</sup> Vgl. Dechène, 1961; Perle, 1961 und Packeiser, 1962.

derung durch Reisen kann als wesentlicher Beitrag zur gesellschaftlichen Reform verstanden werden. Der Ernst des informellen Lernens war insofern gewährleistet, als Jugendreisen noch nicht unter dem Vorzeichen von Spaß standen, sondern als Bildungsinstrument allgemein akzeptiert waren.

## **4.7 1965 und die Folgejahre**

Im Lauf der 60er Jahre nahm die Kritik am Bildungssystem zu. Vor allem unter Studierenden entwickelten sich immer mehr Protestbewegungen. Die 68er-Bewegung stand auch für neue Lebensformen der Hippies, der freien Liebe und des Drogenkonsums<sup>595</sup> und hatte auf mehreren Ebenen Einfluss auf die Jugendreiseszene. Sie sah in „Jugendreiseangeboten ein Instrument, um politische Ideen und Weltanschauungen den Teilnehmern näherzubringen. Es werden ‚nicht-autoritäre Ferienlager‘ angeboten oder Projekte wie ‚nicht-repressive Zeltlager‘ ins Leben gerufen.“<sup>596</sup>

### **4.7.1 Sozialer und pädagogischer Normwandel**

Zwischen 1969 und 1973 wurde auf institutioneller Ebene eine Reformpolitik zur staatlichen wie gesellschaftlichen Modernisierung eingeleitet. Dies beinhaltete u.a. die Stärkung der Rechte der Frauen, die Lockerung des Sexualstrafrechts, die Senkung des Alters der Volljährigkeit von 21 auf 18 Jahre, die Anhebung der Bildungsausgaben, unter anderem mit dem Ziel, den Zugang zu höherer Bildung für alle sozialen Gruppen gleichermaßen zu ermöglichen (z. B. Einführung des BAföG).<sup>597</sup> Als Folge der Veränderungen entfielen nach und nach kritische Aspekte in der Jugendbetreuung. Über 18-Jährige mussten auf Reisen nicht mehr nach denselben Regeln überwacht und angeleitet werden wie zuvor, denn z. B. sexuelle Kontakte innerhalb der koedukativen Gruppen erhielten größere Freiheiten. Rief die Pärchenbildung im Ferienlager in Catania noch allgemeine Enttäuschung hervor, trat eine Gewöhnung an die neuen strafrechtlichen Regulierungen ein, zugleich legitimiert von einem Diskurs sexueller Befreiung der Jugend.

Typisch für alle politischen und gesellschaftskritischen Bewegungen dieser Zeit war die hohe Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener. Die in der Öffentlichkeit überwiegend als studentische Proteste wahrgenommenen Reformforderungen wirkten sich

---

<sup>595</sup> Vgl. Siegfried, 2008.

<sup>596</sup> Brandenburg/Gehlen, 1997, S. 106.

<sup>597</sup> Vgl. Borowsky, 2002.

deutlich auf jüngere Jahrgangskohorten aus. Über die generationstypischen Merkmale der Jugendlichen zu dieser Zeit herrscht in der sozialwissenschaftlichen Forschungsliteratur Uneinigkeit, denn die Vielfalt der Motive lässt sich nicht mehr auf einfache Formeln reduzieren. Unterschiedliche Interessen Jugendlicher führten zu verschiedenen Reiseformen, die nebeneinander existierten.

Schelsky beschreibt in *Die skeptische Generation* die Suche nach „Verhaltenssicherheit“ als prägendes Leitmotiv.<sup>598</sup> Es ist offensichtlich, wie hier eine konservative Haltung auf die Festigung von Strukturen und nicht auf dynamische Veränderungen ausgerichtet ist. Demgegenüber betont der reformorientierte Pädagoge Flitner,<sup>599</sup> dass gerade der „Explorationsdrang“ – die Suche nach Abenteuern und das Entdecken von Unbekanntem – die Nachkriegsjugend beherrschte. Dies zeigte sich vor allem im Wandel der Jugendliteratur, der Jugendzeitschriften und Freizeitaktivitäten junger Menschen. Flitners erste zusammenfassende Beschreibung erklärt damit, warum in der Nachkriegszeit der internationale Jugendaustausch einen so großen Ansturm erfahren hat und viele Jugendliche immer mehr an den Gesellschaftsreisen der Erwachsenen teilnehmen wollten. Es ist hier allerdings darauf hinzuweisen, dass der Erlebnisbegriff hier noch nicht so zielgerichtet benutzt wurde wie später in der Erlebnispädagogik.

#### **4.7.2 Kommerzialisierung von Jugendreisen**

Die Beobachtung, dass staatliche Förderprogramme Jugendlichen eine freie Auswahl zwischen Angeboten subventionierter und damit günstiger Reisen ermöglichten, enthält bereits den wirtschaftlichen Aspekt, dem jedes Reisen unterliegt. Waren zu Beginn des 20. Jahrhunderts gerade die anspruchlosen Angebote mit dem Hinweis verbunden, auch weniger vermögende Gesellschaftsschichten sollten an Reisen teilnehmen können, so differenzierte sich diese Perspektive mit der Zunahme gesellschaftlichen Wohlstands bei gleichzeitiger relativer Verbilligung der Reisen im Massentourismus aus. Die Formel „billig und bequem“ löste allgemein im Bewusstsein die ältere „billig und einfach“ ab. Unter anderem wurden Zeltlager immer mehr durch Bungalowdörfer ersetzt, Jugendherbergen durch einfache Hotels.

---

<sup>598</sup> Vgl. Schelsky, 1975.

<sup>599</sup> Vgl. Flitner, 1963.

Es entwickelten sich immer mehr Teilnahmeoptionen und Angebote. In den 1960er Jahren verschärfte sich das zunehmend problematische Verhältnis zwischen kommerziellem Tourismus auf der einen und pädagogisch geförderten internationalen Programmangeboten auf der anderen Seite. Müller interpretiert diese Phase als

Regulierungsphase zwischen Angebot- und Nachfrage-Mechanismus auf dem touristischen Sektor einerseits und dem pädagogisch motivierten Begegnungssektor andererseits [...]. Der Zeitpunkt für eine klare Trennung war da, die kommerziellen Anbieter hatten ihren Markt für den Jugendtourismus entdeckt, und die ernsthaften Austauschveranstalter konnten sich wieder gradlinig um ihnen gemäße Zielgruppen kümmern.<sup>600</sup>

An dieser Stelle trennen sich die Entwicklungslinien der „klassischen“ internationalen Jugendarbeit und des „klassischen“ Jugendreisens. Bis heute ist diese Trennung sichtbar: Es existiert eine Fachstelle der internationalen Jugendarbeit (IJAB)<sup>601</sup> in Bonn und es gibt den Dachverband des Kinder- und Jugendreisens (BundesForum Kinder- und Jugendreisen e. V.) in Berlin. Die Aufteilung des Gegenstandsfelds in kommerziell und nicht kommerziell wurde genau beobachtet. Die Publikation der meisten Standardwerke des Kinder- und Jugendreisens fällt in diese Zeit. Müller stellt rückblickend fest, dass die Diversifizierung des Angebots die Nachfrage erheblich förderte: „Die 60er Jahre brachten für das Jugendreisen einen nie erwarteten Boom!“<sup>602</sup>.

Aus der Zeit selbst stammt eine weitere bedeutende Studie zum Jugendreisen. Wolfgang Böhm legte die empirische Studie *Zur Motivation junger Auslandsreisender* vor.<sup>603</sup> Daneben wurde vom „Studienkreis für Tourismus“ ab 1962 das *Jahrbuch für Jugendreisen und internationalen Jugendaustausch* etabliert (gefördert vom Bundesjugendministerium). In den 1970er Jahren verstärkte die damalige SPD/FDP-Regierung die staatlichen Förderungen für das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit. Davon profitierten auch die gemeinnützigen Jugendreiseorganisationen. Vor allem die Ausbildung der Betreuer und Jugendreiseleiter konnte professionalisiert werden. Damit erlebte der pädagogische Aspekt einen Aufschwung, der den nonformalen Anteil an der Bildung durch Reisen stärkte.

---

<sup>600</sup> Müller, 1987, S. 35.

<sup>601</sup> 1967 als „Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland“ gegründet, 2007 in „IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V.“ umbenannt.

<sup>602</sup> Müller, 2014, S. 23.

<sup>603</sup> Vgl. Böhm, 1962.

Dies führte zugleich dazu, dass die seit der Jugendbewegung fortgeschriebene Tradition, Jugendreisen müssten auf den Grundformen der Wandervogel- oder Pfadfinder-Fahrten beruhen, infrage gestellt wurde. Die 1953 noch von Muchow geforderte „anthropologische“ Verpflichtung, nur „Elementarfahrten mit Rad, Zelt und Kochtopf“ könnten bildend zur Selbstständigkeit beitragen, nicht aber „Trampfahrten und schon gar nicht Autofahrten“<sup>604</sup>, wurde nur noch als Ausgangspunkt für Kritik zitiert.<sup>605</sup> Für die Transporte der Jugendgruppen wurden statt Fahrräder nun Busse, Bahnen und gelegentlich schon Flugzeuge benutzt, für die Unterkunft feste Gebäude bis hin zu gut ausgestatteten Hotels und für die Verpflegung professionelle Küchendienste. Giesecke u. a. betonten 1967 ausführlich, dass der Komfortstandard sich mit der Zeit verändere, und ein gehobener Komfort in der Freizeit, vor allem auf Reisen, kein ausreichendes Indiz für kommerzielles Laissez Faire, sondern mit pädagogischen Absichten und Konzepten vereinbar sei, denn

vielmehr gehen wir auch davon aus, daß der Mensch sich mit den Dingen, mit denen er sich umgibt, [...] zugleich seine eigene Umwelt und damit sich selbst gestaltet [...]. [Je] reicher und differenzierter diese so geschaffene Umwelt ist, um so reicher und differenzierter kann persönliches und soziales Leben sich entfalten.<sup>606</sup>

Diese Entwicklung hin zu Komfort und Anpassung der Logistik an die jeweils üblichen Standards einer Zeit bedeutet jedoch im Umkehrschluss nicht, dass Wandern und Radtouren nicht mehr durchgeführt werden sollten. Sie kamen allerdings nur für die daran persönlich interessierte Minderheit infrage. Giesecke u. a. widmeten sich zugleich ausführlich den Lernbereichen und Lernzielen, die mit altersspezifischen Reisen verbunden sein können und sollten. Sie betrachteten die neue und relativ komfortable Reisegestaltung als gesetzt, nicht weil sie für komfortablen Massentourismus eintraten, sondern erstmals Möglichkeiten einer gewandelten Reisepädagogik veranschaulichten.

### **4.7.3 Individualreisen**

Neben den Gruppenreisen entstand langsam, aber nachhaltig eine neue Reiseszene jugendlicher Einzelreisender und Klein- oder Kleinstgruppen. Durch die Einführung der Volljährigkeit mit 18 Jahren sind daran nun mehrheitlich junge Erwachsene beteiligt, denn die rechtlichen Einschränkungen der Eigeninitiative durch den Jugendschutz galten

---

<sup>604</sup> Muchow, 1953, S. 32.

<sup>605</sup> Vgl. Opaschowski, 1970, S. 119.

<sup>606</sup> Giesecke u. a., 1967, S. 103.

nur noch für einen kürzeren Lebensabschnitt. Dies erleichterte die Entdeckung der Welt aus individueller Perspektive. Wie oben erwähnt zog schon Muchow 1953 die „Trampfahrt“ als Reisemittel außerhalb offizieller Transportangebote als Alternative zur Wanderung und Fahrradtour in Betracht und Bündische Jugendliche trampeten ins europäische Ausland. Die Reiseform des unentgeltlichen Mitfahrens in einem nicht eigenen Auto, das ohnehin unterwegs war, nahm mit der Zahl der Kraftfahrzeuge schrittweise zu.

1967 konnten Giesecke u. a. diese Form des Reisens als Alternative zum Gruppentourismus nicht mehr unerwähnt lassen, schlossen sie aber aus ihren Untersuchungen und Reflexionen aus: „Die zahlreichen jugendlichen Einzelreisenden sowie die Gruppen der Gammler, Tramper usw. bleiben schon deshalb [...] unberücksichtigt, weil es über sie noch gar keine Untersuchungen gibt.“<sup>607</sup> Bei diesem Defizit ist es seitdem weitgehend geblieben. Da es sich um ein soziales Phänomen der Jugend handelt, das nach einer kurzen lebhaften Blütezeit aus verschiedenen Gründen wieder zurückgegangen ist, scheint es auch keinen Anlass zu geben, diese Lücke zu schließen. Diese Lücke ist auch für das vorliegende Thema nicht problematisch, denn keine jugendliche Reiseform hat sich je einer reisepädagogischen Konzeptualisierung derartig radikal entzogen wie die Gruppe der Tramper. Neben den Trampnern entwickelte sich auch die Gruppe der Nutzer von Interrail. Diese Gruppe brachte eine ähnliche Selbstständigkeit mit wie die Tramper.

Übergangen werden darf die soziale Gruppe der Tramper in einem Überblick über die Geschichte des Jugendreisens jedoch nicht. Ihr Aufkommen ist in der Mitte 1960er Jahre zu sehen, als Tramper ein nicht zu ignorierendes Phänomen an den Straßenrändern wurden. Der Trend verebbte gegen Ende der 1970er Jahre langsam wieder. Jedoch weist Trampfen viele Eigenschaften auf, die das Verhältnis von Tradition und Innovation im Jugendreisen in seinen vielfältigen Bedingungen ausmachten. Es markiert eine Umbruchphase in den westlichen Gesellschaften und ist zugleich an der Konstitution relativ autonomer Jugendkulturen beteiligt. Keine Reisetätigkeit junger Menschen ist weiter von formalen Vorgängen entfernt und keine ist so informell wie das Trampfen.

Im Folgenden werden einige Beobachtungen aufgeführt, die mangels Studien nicht auf wissenschaftlich abgesicherte Datenerhebungen zurückzuführen sind. Sie stammen aus Erzählungen von Zeitzeugen, Fundstellen aus der Presse, Fachliteratur und gedruckten

---

<sup>607</sup> Ebd., S. 18 f.

Dokumentationen, wie *Begrabt mein Herz an der Auffahrt zur Autobahn* (1985)<sup>608</sup>. Bereits die verwendeten Begriffe zeigen, dass es sich um ein umstrittenes gesellschaftliches Phänomen handelt: ‚Tramper‘ ist in der Presse in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre negativ belegt, synonym werden Begriffe wie ‚Gammler‘, ‚Schmarotzer‘ oder ‚Konsum- und Leistungsverweigerer‘ verwendet. Das Bild ist geprägt von jungen Leuten, die ihre jugendliche Lebensfreude und Neugier einem frühzeitig begonnenen Karrierestreben gegenüberstellen.<sup>609</sup> Bei den Akteuren selbst und ihren Anhängern steht das Wort positiv besetzt für individuelles Fernweh und gemeinschaftliche Teilhabe an einer lernenden Welterschließung. Fremde Kulturen stehen im Mittelpunkt des Interesses:

Wenn ich in so'n Auto steig,  
wo auf dem Rücksitz  
gehäkelte Kissen  
und gerüschte Klorollen-Etuis  
liegen,  
dann denke ich,  
ich mache einen Ausflug  
in fremde Kulturen.<sup>610</sup>

Diese Gelegenheitspoesie mag zunächst ironisch klingen. Sie drückt jedoch einen wesentlichen Aspekt des heute sogenannten fremden Blicks aus: Fremdheit beginnt in der engsten Lebensumgebung. Trampen ist eine Art, sich den zufälligen Begegnungen mit voraussehbarer Fremdheit auszusetzen.

Jugendreisen wird hier zum Bestandteil eines direkten sozialen Austauschs. Die einen haben das Transportmittel, die anderen haben keines und dürfen es mitbenutzen. Die einen suchten eine Gelegenheit zum Mitfahren. Die andere Seite (der Fahrer) freute sich über Unterhaltung und Geschichten aus der Welt.

In der Summe haben „die europäischen, lässigen und ungezwungenen, die bürgerlichen Arbeits-, Anstands-, Kleidungs-, Sauberkeits-, Lebensnormen-, -regeln und -tabus verhöhnenden Gammler“<sup>611</sup> eine geistige Verwandtschaft mit Hippies und der US-amerikanischen *Beat Generation* und können wie diese als Akteure gesellschaftlicher Innovation angesehen werden. Vergleiche mit dem Wandervogel und der Bündischen Jugend drängen sich ebenfalls auf. Hier werden ähnliche Ansätze zur Abgrenzung von der Erwachse-

---

<sup>608</sup> Zint, 1985.

<sup>609</sup> Vgl. Pagenstecher, 2003, S. 438.

<sup>610</sup> Zint, 1985, o. S.

<sup>611</sup> Ferchoff, 2013, S. 51.

nenwelt und zur eigenen Identitätsstiftung durch Kleidung und Musik gewählt. Der noch im Wandervogel und in der Bündischen Jugend vorhandene Gedanke des Nationalen als gemeinsames höchstes Gut sowie die Idee des Führers sind jedoch verschwunden. Durch die Erfahrung des Nationalsozialismus kam außerdem uniformähnliche Kleidung nicht mehr infrage. Volkstümliche Musik wurde durch ethnische Vielfalt ersetzt. Auch hier sind Verbindungen zum ersten Festival des Nerother Wandervogels zu finden.

Festivals haben seit dem ersten Waldeck-Ereignis an Anzahl und Größe zugenommen. Sie bieten einen thematischen Kern (Musik bestimmter Richtungen, Konsumverhalten) und führen die Anwesenden zu einem intensiven Gruppengefühl zusammen. Grundsätzlich entwickelten sich diese Jugendtreffen in Festivalform zunächst als preiswerte Treffen, an denen die Trampergeneration teilnahm. Es ist nicht zu übersehen, dass Folksongs und Chansons der 1970er Jahre die Fantasie des Fernwehs zum Gegenstand haben. Die Verse des Waldeck-Acts Hannes Wader („Heute hier, morgen dort“, „Manche Stadt und manch ein Land“ etc.) oder Kris Kristoffersons „Me and Bobby McGee“ (vielleicht bekannter in der Aufnahme durch Janis Joplin) bilden die Verbindung zwischen dem Reiseleben per Trampen und der kollektiven Sing-Kultur. Zeilen wie „in fremden Wagen während mancher langen Fahrt/Wenn der Motor mit mir sang“<sup>612</sup> werden als Leitmotiv der Bewegung idealisiert.

Trampen und auch die ersten Festivals erhoben häufig politische Ansprüche. Im Umfeld und Nachklang der 68er-Bewegung waren demokratische und sozialistische Ideen verschiedener Ausrichtung verbreitet, unabhängig von den zugrunde liegenden politischen Theorien herrschte darin Konsumkritik vor. Diese Einstellung kann hier als ein Differenzkriterium zum kommerzialisierten Jugendreisen verstanden werden. Der Vorwurf an die aufstrebende Konsumgesellschaft, sie übe „Konsumterror“<sup>613</sup> aus, fand auch dadurch Ausdruck, dass es für die meisten Ehrensache war, mit wenig Geld und einfachen Mitteln zu reisen. Der in den 1960er Jahren noch geäußerte Vorbehalt, organisierte Reiseangebote würden nur unter dem Gesichtspunkt „billig und bequem“ angenommen, verlor seine Geltung. Das Trampen war und ist nicht bequem, verleiht jedoch Freiheit und Selbstbestimmung.

---

<sup>612</sup> Wader, „Manche Stadt“, [www.youtube.com/watch?v=2DmGMr3XGK4](http://www.youtube.com/watch?v=2DmGMr3XGK4), abgerufen am 13.04.2019.

<sup>613</sup> Vgl. Hirsch, 2013, S. 96.

Dass diese Gruppe alternativ reisen wollte, fand auch in der Ablehnung bürgerlicher Kleidungsnormen Ausdruck. Blue Jeans, T-Shirts und Armee-Parkas wurden zum Ausdruck dieser „alternativen“ Reisegruppen. „Mit dem Alternativtourismus ist eine andere Anspruchshaltung verbunden: Zentraler Punkt ist dabei der Blick hinter die Kulissen einer touristischen Scheinwelt, die von der Tourismusindustrie – besonders in mediterranen Zielgebieten – aufgebaut worden ist.“<sup>614</sup>

Der Begriff ‚alternativ‘ ersetzt das Abgrenzungsbestreben, das beim Wandervogel der Erwachsenenwelt noch durch die Betonung des Jugendwanderns realisiert wurde. Die Bedeutung von ‚alternativ‘ wandelt sich allerdings. Ein zentraler Punkt des alternativen Reisens dieser Art war die absolute Ablehnung von Pauschalismus: Es bestand ein großer weltanschaulicher Unterschied zwischen „echten“ Trampeln und komfortgeprägten Gruppenreisenden.

Die Idee des freien Individualreisens, seien es Trampeln oder selbst organisierte VW-Bus-Reisen, verschwand nicht plötzlich völlig aus der Jugendkultur. Es waren die äußeren Umstände, die im Laufe der 1980er Jahre diese Art von Reisen langsam erschwerten. Vor allem die Kriminalität auf den Straßen, Überfälle auf Trampeln und (Bürger-) Kriege im Ausland machten diese Art des Reisens immer unsicherer. Daher verlagerte sich das Reiseinteresse wieder in organisierte Bahnen.

Aus Sicht der Reisepädagogik stellt das Trampeln eine zugleich erfreuliche und doch unbefriedigende Situation dar: Die Zunahme der Individualreisen per Trampeln zeigt eine erhebliche Reisekompetenz an. Zu nennen sind hier Auslandserfahrung, Sozialkompetenz und logistische Selbstbestimmung. Andererseits kann dieses Reisen kaum noch pädagogisch funktionalisiert werden, denn die Teilnehmenden sind mit eigenen (oft auch spontan wechselnden) Zielen unterwegs und werden jeweils von den Umweltfaktoren beeinflusst, die sie unterwegs vorfinden.

#### **4.7.4 Jugendreisen in der Bundesrepublik als nonformaler und informeller Bildungsort seit 1965**

Der Zeitabschnitt nach 1965 kann als Blütezeit der nonformalen wie informellen Bildung im Jugendreisen bezeichnet werden. Sowohl bei organisierten Gruppen als auch bei den Individualreisen entwickelt sich eine intensive Szene, die vom formalen schulischen Ler-

---

<sup>614</sup> Steinecke, 1986, S. 101.

nen als Freizeitgeschehen strikt unterschieden werden muss. Die Bildungsdimensionen „Übernahme von Verantwortung“, „Wirkung des eigenen Handelns erfahren“, „Aneignung und Gestaltung von Räumen und kultureller Praxis“ sowie „Bewältigung der Lebensaufgaben“ stehen im Mittelpunkt des Reisens. Sie werden in der Perspektive der emanzipatorischen Pädagogik nun als Gegenentwurf zur formalen Bildung aufgefasst, die den Übergang von der autoritären in eine demokratische Gesellschaft bis dahin eher langsam vollzogen hatte. Non-Formalität und Informalität gelten als Inbegriffe demokratischer Lernformen.

Die Angebote der Reiseveranstalter, gefördert durch staatliche Programme, heben das Jugendreisen auf ein Niveau, das mit Erwachsenentourismus vergleichbar ist. Neu ist, dass erstmals Stimmen betonen, dass Komfort keineswegs pädagogischen Absichten entgegensteht. Die pädagogische Überzeugung, Persönlichkeitsbildung werde vor allem in einer antizivilisatorischen Haltung geschehen, wird überwunden.

Das Kennenlernen von Ländern, Kulturen und Landschaften bleibt als Reiseanlass erhalten. Daneben wird aber auch die Einführung in speziellere Wissensgebiete als pädagogisches Ziel des Reisens betont:

Wichtig ist, daß nicht irgendetwas Beliebigen im sachlichen Mittelpunkt einer Urlaubsfreizeit steht, sondern etwas, das mit der Landschaft [...] in einem einleuchtenden Zusammenhang steht. [...] Wichtig ist ferner, daß der sachliche Anspruch auch hoch genug ist. Wer ein Hobby lernen will, weiß, daß er dafür konzentriert lernen muß.<sup>615</sup>

An diesem Zitat von Giesecke u. a. wird deutlich, dass der alte Gegensatz von ernster Bildung und vergnügter Freizeit noch im Bewusstsein ist, durch eine gute Vermittlung aber zusammengeführt werden kann. Die pädagogischen Dimensionen der Erfahrung mit Natur, nicht alltäglichen Erlebnissen außerhalb des gewohnten Alltags und der sozialen Bewährung in der Gruppe sind grundlegend. Sie dienen jedoch auch weiterhin der Abgrenzung vom familiären Umfeld und von formalen Bildungsformen. Die normative Prägung Jugendlicher in den traditionellen sozialen Kontexten ist zu Beginn dieses Zeitabschnitts noch sehr stark und wird erst durch die Protestbewegungen infrage gestellt. Die Dimensionen „Übernahme von Verantwortung“ und „Wirkung des eigenen Handelns erfahren“ wurden zu ernsthaften Konzepten der Abgrenzung gegenüber den noch traditionellen (eher autoritären) Institutionen Familie und Schule.

---

<sup>615</sup> Giesecke u. a., 1967, S. 119.

Die nonformalen und informellen Bildungserlebnisse individualreisender Jugendlicher zu dieser Zeit sind radikaler. Dies wird vor allem an der kompletten Selbstorganisation und der absoluten Autonomisierung der Reisen durch Jugendliche deutlich. Daneben ist ein solches Reisen auch immer nah an der Alltagskultur des bereisten Lands. Somit findet sich hier die Dimension „Aneignung und Gestaltung kultureller Praxis“ nicht nur als Gegenstand der Betrachtung, sondern auch als Voraussetzung für die tägliche Lebensgestaltung.

## **4.8 1980 und die Folgejahre**

Um das Jahr 1980 zeichnet sich eine Umbruchphase der Reisepraxis, der Reiseorganisation und auch der Reiseforschung ab. Die Entwicklungen seit 1965 kommen zu abschließenden Strukturveränderungen und gleichzeitig entsteht eine tourismuskritische Haltung. Die Kritik ist nun nicht mehr per se Konsumkritik, sondern setzt sich als Folgeabschätzung des Massentourismus im Diskurs fort. Wichtigste externe Strukturveränderung bezüglich des Jugendreisens ist jedoch ein Umschwung in der Jugendpolitik. Dabei wurden die Fördermittel für Jugendreisen und insgesamt für die soziale Arbeit seit Beginn der 1980er Jahre drastisch gekürzt. Das führte zu einem dazu, dass viele Pädagogen und Sozialarbeiter arbeitslos wurden und zum anderen weniger Fördermittel für die Durchführung von Jugendreisen zur Verfügung standen.

### **4.8.1 Fortschreitende Kommerzialisierung**

Die Veränderungen in der Jugendpolitik führten jedoch nicht dazu, dass Jugendreisen eingestellt wurden. Die pädagogischen Konzepte wurden unter wirtschaftlich weniger günstigen Bedingungen fortgeführt. Allerdings zeigte die Entwicklung auch, dass die weitergehende wirtschaftliche Unabhängigkeit und die geringere pädagogische Einbindung schrittweise den kommerziellen Erfolg in den Vordergrund stellten. Wie bereits in den 1950er Jahren entstand ein Diskurs darüber, in welcher Form Jugendreisen pädagogisch wertvoll oder nur touristisch-unterhaltsam sein sollten.

Viele Pädagogen gründeten zunächst kleine Vereine, die wirtschaftlich tragfähig aufgebaut wurden und unabhängig von staatlichen Fördermitteln agieren konnten. Dieses Vorgehen wurde von den weiter durch staatliche Förderung agierenden Pädagogen und Akteuren als „reine Geldmacherei“ abgetan und die Qualität der Arbeit immer wieder

bezweifelt. So stellt Müller resümierend fest, dass die in dieser Zeit neu entstehenden, wirtschaftlich agierenden Organisationen es versäumt haben,

neben der strukturellen Professionalisierung auch die inhaltliche Profilierung gleichrangig voranzutreiben. Umgekehrt verstanden es die mit Jugendreisen befassten Jugendverbände über lange Zeit nicht, die bei ihnen vorhandenen inhaltlichen Kompetenzen um die nötige Qualität der touristischen Rahmenbedingungen zu ergänzen.<sup>616</sup>

Zwei Beispiele mögen die Ökonomisierung und damit einhergehende Ausweitung auf Konsumangebote exemplarisch illustrieren. 1981 begann der Aufstieg des heutigen Marktführers *ruf Reisen*. Die Entwicklung vom gemeinnützigen Verein hin zum Marktführer im Jugendtourismus zeigt beispielhaft die Entwicklung eines Markts, auch wenn das Unternehmen stets auf die nicht wirtschaftlichen Elemente im eigenen Konzept hinwies: „RuF-Reisen ist ein Produkt aus pädagogischer Motivation und Jugendfreizeitforschung. [...] Nicht Markt, sondern ‚selbstorganisierte Freizeitkultur‘ war das Ziel.“<sup>617</sup> Anfangs hatte auch der pädagogische Antrieb im Vordergrund gestanden: Eine Gruppe von Studierenden gründete 1981 den gemeinnützigen Verein „Reisen und Freizeit mit jungen Leuten e. V.“. Um die Arbeit des Vereins auch wissenschaftlich begleiten zu können, wurde das „Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V.“ (IFKA) gegründet. Diese beiden Institutionen zusammen prägten in dieser Zeit fast alleine die wissenschaftliche Begleitung der Jugendreiseszene, wenn auch im sehr überschaubaren Rahmen. In den ersten neun Jahren setzte *ruf* auf Fördermittel der Kommune, des Landes und des Bundes. Doch schon 1990 wurde die letzte geförderte Reise durchgeführt. 1989 wurde die gewerbliche „Trend Touristik GmbH“ gegründet, um die Reisen professionell abzuwickeln. Der Verein „Reisen und Freizeit mit jungen Leuten e. V.“ blieb bestehen und unterstützte inhaltliche und pädagogische die Reisen der GmbH, d. h., die GmbH arbeitete gewerblich/kommerziell und der Verein weiter gemeinnützig. Korbus fasst die Situation von *ruf* 1997 rückblickend zusammen: „RuF bietet pädagogische qualifizierte Jugendreisen an, die sich am Markt behaupten. Die Finanzierung erfolgt rein über den Markt. Dennoch müssen offensichtlich keine Abstriche beim pädagogischen Konzept gemacht werden.“<sup>618</sup> Dieses Modell (gemeinnütziger Verein *und* kommerzielle GmbH) ist bis heute bei vielen Jugendreiseanbietern zu finden.

---

<sup>616</sup> Müller, 2014, S. 26.

<sup>617</sup> Korbus/Nahrstedt, 1997, S. 49.

<sup>618</sup> Ebd., S. 54.

Zwei Gründe waren offensichtlich maßgebend für die schrittweise Umwandlung von einem zunächst sozial motivierten Reiseverein zu einem marktorientierten Jugendreiseunternehmen: Die Verknappung öffentlicher Subventionen mit gleichzeitiger Verstärkung der Reiseintensität auch bei Jugendlichen.<sup>619</sup>

Hier zeigt sich der Trend für die nächsten Jahre in der gesamten Jugendreiseszene: wenige staatliche Zuschüsse und steigende Reiseintensität der Kinder und Jugendlichen. Die Entwicklung gängiger Reiseformen bei Mobilität und Unterbringung, verringerte die Differenz zwischen den alternativen Reisemodalitäten der Jugend gegenüber denen der Erwachsenen, wodurch sich auch die Ausrichtung von Jugendreisen am kommerziellen Tourismus intensivierte. Dazu gehört einerseits die Tendenz zu mehr Komfort bei Mobilität und Unterbringung, andererseits die Annäherung der Freizeitgestaltung. Die bereits in den 1960er Jahren beobachtete Fokussierung auf Angebote, die unterhaltsame Beschäftigung versprechen, setzte sich fort und führte zu vielen Reiseangeboten, die tägliche Programmgestaltung einschließen. So wurden zunehmend durchgestaltete Reiseangebote mit Erlebnis- und Sozialcharakter erwartet (Sport, Clubcharakter, geführte Besichtigungen und Wanderungen etc.).

Das zweite Beispiel aus den 1980er Jahren bestätigt auf institutioneller Ebene die Annäherung von Jugend- und Erwachsenentourismus: Es lohnte sich für Veranstalter nicht mehr, zwei unterschiedliche Sparten zu betreiben. Im Jahr 1982 schlossen sich der kommerzielle (Erwachsenen-)Reiseveranstalter „TUI“ und der „Jugendfahrtendienst e. V.“ aus Köln zusammen.<sup>620</sup> Jugendreisen wurden vom Programmangebot abgetrennt und organisatorisch eigenständig behandelt. Das Ergebnis trug den Namen „Junior Club“, war ein Ferienangebot für 7- bis 15-Jährige und wurde deutschlandweit über TUI-Reisebüros vertrieben. Nach drei Jahren wurde diese Kooperation jedoch schon wieder beendet, da der wirtschaftliche Erfolg ausblieb. Die Statistik ergab, dass auch Jugendreisen über den neuen Vertriebsweg „Reisebüro“ gebucht wurden.

Brigitte Gayler beschrieb 1981 eine eher individualisierte Situation im Jugendreisen:

Grundsätzliche Neuerungen werden sich im Jugendtourismus in der nächsten Zeit nicht finden. Wohl aber das verstärkte Eingehen der Veranstalter auf die gestiegenen Wünsche nach alternativen Inhalten im Urlaub. Die Fremdenverkehrsgebiete oder -orte stellen neben den üblichen Investitionen (Tennisplätze, Schwimmbäder, Trimpfade usw.) in zunehmenden Maßen auch Personen ein, die Wanderungen für die Urlauber durchführen oder Kurse (Sport-, Foto-, Töpferkurse usw.) offerieren. Die Jugendverbände haben in den letzten Jahren bei ihren Ferienmaßnahmen soziales Lernen in den Vordergrund gestellt, die Beschäftigung mit sich und den Mitmenschen;

---

<sup>619</sup> Ebd., S. 50.

<sup>620</sup> Müller, 1987, S. 38.

die Jugendreiseorganisationen verstärkten die Angebote mit Clubcharakter, in denen Geselligkeit, Sport und Hobby im Mittelpunkt stehen, sowie die verschiedenen Kursangebote. Die Suche nach dem Lebenssinn, die gerade bei der Jugend in den letzten Jahren auf verschiedenen Bereichen zu beobachten ist, findet auch im Urlaub ihren Niederschlag. Nur abschalten, Tapetenwechsel, Sonne und Strand genügt vielen nicht mehr; inhaltliche Alternativen werden gefragt.<sup>621</sup>

Auch andere Reiseveranstalter fügten Angebote für Jugendliche in ihre allgemeinen Programme ein. Damit verstärkte sich der Aspekt, auf Erlebniswünsche Jugendlicher als Kunden einzugehen. Was zu Beginn der 1970er Jahre noch mehrheitlich als unangemessen für Jugendliche gegolten hatte, wurde zunehmend als Anpassung an veränderte soziale Gegebenheiten akzeptiert: „Die Jugendlichen haben sich seit den 60er Jahren als Touristen emanzipiert.“<sup>622</sup> Dies beschreibt zunächst die gewachsene Kompetenz, selbst Reisen zu planen und in eigener Regie angemessen durchzuführen. Aus Sicht der Sozialnormen, die für jugendliches und erwachsenes Verhalten allgemein gelten, kann der Wandel auch in weiterem Rahmen beschrieben werden:

Die sich wandelnde Moralauffassung [...], die Liberalisierung, die jungen Menschen gestattet, auch zwischen Erwachsenen (ohne eigene Subkultur) den eigenen Bedürfnissen nachzugehen [...], wird es langsam überflüssig machen, daß junge Erwachsene sich im Urlaub von älteren Erwachsenen absondern.<sup>623</sup>

Bemerkenswert ist, dass die Autorin des hier zitierten Auszugs die Moralauffassung in den Vordergrund stellt, also weiterhin die Bewertung von Jugend im Blick hat, die zur Skandalisierung der Catania-Studie geführt hatte. In dem Text wird jedoch nicht nur aus Sicht einer angeblich stabilen Welt der Erwachsenen heraus argumentiert. Es wird ebenso festgestellt, dass sich das Urlaubsverhalten der Erwachsenen ändere und sich langsam den jugendspezifischen Verhaltensmustern im Urlaub angleiche. Diese Ansicht stellte eine Neuheit in der Abgrenzungsdiskussion dar. Die Urlaubsgestaltung durch Animateure hielt Einzug in alle Bereiche des Reisens: „Eine Angleichung des allgemeinen Tourismus an den Tourismus junger Leute findet also statt.“<sup>624</sup>

In der Tourismus- und Freizeitwissenschaft wurde die Entwicklung als weiterer Rückzug des pädagogischen Anspruchs aufgefasst, Müller zitiert kritisch eine frühe Aussage der Reiseveranstalter „Twen Tours“ und „Neckermann“ zum Jugendtourismus, die auf einer Tagung der Evangelischen Akademie Tutzing im April 1978 geäußert worden sein soll. Es

---

<sup>621</sup> Gayler, 1981, zitiert nach Müller, 1987, S. 39.

<sup>622</sup> Steinecke, 1986, S. 100.

<sup>623</sup> Gayler, 1975, S. 89.

<sup>624</sup> Ebd., S. 88.

ging darum, dass Angebote im Jugendtourismus immer an die Erwartungshaltung der Mehrheit angepasst werden müssten, da der „Pauschaltourismus für junge Leute [...] keine Erziehungs-, Wohlfahrts- oder Bewahr-Aufgabe [hat]. Der Reiseleiter ist weder Lehrer noch Aufpasser. Die Betreuung der jungen Urlauber ist eine Dienstleistung.“<sup>625</sup> Bedeutend ist hier, dass zum ersten Mal in diesem Kontext die Betreuung junger Menschen als Dienstleistung verstanden wird, also als Reaktion des Anbieters auf ein Bedürfnis der Nachfragenden: „Neu ist seit einigen Jahren, daß solche Animatoren nicht nur im ‚Jugendtourismus‘ beschäftigt werden, sondern auch im allgemeinen Tourismus, in Ferienzentren und Urlaubsorten; daß [...] die Dienstleistung [...] der Urlaubsgestaltung auch bei kommerziellen Veranstaltern“<sup>626</sup> angekommen ist.

Hier sahen sich die gemeinnützigen Veranstalter und die Jugendverbände in ihrer Annahme bestätigt, dass kommerzielle Veranstalter nur Produkte für die breite Masse konzipierten und pädagogische Verantwortung außenvorließen. Das Bild, das zu dieser Zeit in der Szene die Auseinandersetzung prägte, war schwarzweiß: Gemeinnützige Veranstalter = pädagogisch wertvoll, aber strukturell und qualitativ in der Abwicklung der Reisen unprofessionell; kommerzielle Veranstalter = pädagogisch ohne Anspruch, aber strukturell und qualitativ hochwertig. Zweifellos war diese Verkürzung polemisch, sie geschah aus aktueller Sicht, in der als Qualitätsmerkmale Ausstattungsdetails wie Hotel- und Freizeitangebote im Vordergrund standen.

Zwei wichtige Institutionen gründeten sich noch in den 80er Jahren. Zum einen wurde die „Lernbörse Reisen“ als jährliches Treffen der Szene ins Leben gerufen. Zum anderen gründete sich 1988 das „Reisenetz“ als Fachverband der Jugendreiseszene. Daneben wurden ab 1986 vom Bundesjugendministerium Modellseminare für Jugendreisen und internationale Jugendbegegnungen zur Verbesserung der Qualität der Aus- und Weiterbildung von Betreuern ins Leben gerufen.

#### **4.8.2 Tourismuskritik und sanfter Tourismus**

Die Zunahme der (deutschen) Reisetätigkeit, wobei Jugendliche überdurchschnittlich aktiv waren, ließ im Laufe der 1970er Jahre bereits Strukturveränderungen in den beliebtesten Reisezielen erkennen. Die riesigen Hotelkomplexe („Bettenburgen“), der er-

---

<sup>625</sup> Müller, 1987, S. 39.

<sup>626</sup> Gayler, 1975, S. 88.

hebliche Ausbau der Verkehrsinfrastruktur und der Aufbau künstlicher Strände und Küstenabschnitte zeigten deutlich die Folgen des Massentourismus. Unter den nach wie vor konsumkritischen Individualtouristen waren weiterhin Trapper und Personen, die mit Motorrad oder Auto durch die Welt reisten. Sie suchten ihre Reiseziele abseits des Massentourismus. Aufgrund der ebenfalls steigenden Zahl an Individualtouristen waren aber auch deren Ziele bald keine Geheimtipps mehr:

Es sind insbesondere die Jugendlichen, die als Rucksacktouristen von ihrer neuen Freiheit Gebrauch in besonderer Weise machen, wovon einige negative Beispiele zeugen mögen: Interessant sind nicht mehr die traditionellen Sehenswürdigkeiten, sondern man möchte viele Menschen im bereisten Land kennen lernen, Gastfreundschaft und Großzügigkeit werden dabei gerne überstrapaziert und die Einheimischen durch Weitergabe von „Geheimtipps“ ausgenutzt.<sup>627</sup>

Neben Bettenburgen und allgemein zugebauten Urlaubsregionen waren für die dort lebenden Einwohner die Grenzen des Erträglichen bereits in den 1980er Jahren erreicht. „Soziale Normkonflikte“<sup>628</sup> (als häufigste Beispiel werden außerehelicher Sex und Nacktbaden genannt) mit Reisenden vertieften die Ablehnung der Touristen, zugleich missbilligten viele Einwohner die Veränderungen der Orte. Diese Kollateralschäden veranlassten die Tourismusindustrie nicht zur Verringerung ihrer Angebote und auch die Wachstumsquote des Tourismus ging nicht zurück. Die Diskussion über alternative Reiseformen blieb aber nicht ohne Einfluss: Was zuvor als konsumkritischer, zurückhaltender Tourismus begonnen hatte, wurde aufgegriffen: „Der Alternativtourismus wurde rasch kommerzialisiert und in die Tourismusindustrie integriert.“<sup>629</sup>

Die Auswirkungen des rasch wachsenden Tourismus führten auch in der Reisepädagogik zu einem neuen Diskurs. Da zunächst die pädagogische Begleitung von Jugendreisen nur noch in kleinen Segmenten wie Bildungs-, Sprach- und pädagogisch betreuten Gruppenreisen gefragt war, ansonsten aber an ihrer Stelle Animateure „die jungen Urlauber anregen, beraten, ihnen Hilfe geben“<sup>630</sup> sollten, wurde Reisepädagogik in veränderter Funktion erforderlich. Albrecht Steinecke entwickelte in einem Beitrag in *Freizeitpädagogik* 1986 das Modell eines „neuen Touristen“. Touristen müssten demnach durch gelerntes Auftreten im Urlaub (Reisekompetenz) die sichtbaren Schäden am Zielort verringern: „Anregungen zu sanften Formen des Tourismus sollten Teil einer umfassenden

---

<sup>627</sup> Schmeer, 1985, S. 87.

<sup>628</sup> Ebd., S. 101.

<sup>629</sup> Steinecke, 1986, S. 100.

<sup>630</sup> Gayler, 1975, S. 87.

touristischen Aufklärungs- und Bildungsarbeit sein.<sup>631</sup> Der „neue Tourist“, wie ihn Steinecke fordert, soll einsichtig in Probleme, konsumkritisch, genügsam und anpassungswillig angesichts lokaler Gegebenheiten, rücksichtsvoll, innengeleitet, selbstbeschränkt, experimentierfreudig und kreativ sein. Der aus pädagogischer Perspektive wichtigste Aspekt aber ist Lernbereitschaft,<sup>632</sup> die allerdings nicht mehr von einer Reiseleitung vor Ort vermittelt und eingeübt werden kann. Daher fordert er, dass entsprechende Unterrichtseinheiten in der Schule dafür den Grundstein legen. Damit würde auf pädagogischer Ebene ein neuer Bildungsbereich im Hinblick auf das Reisen eingeführt: eine formale Ausbildung zur Vorbereitung auf eine Freizeitgestaltung, die weiterhin als informeller Bildungsraum genutzt werden soll. Die Dimensionen des Lernens abseits der alltäglichen Lebensumgebung werden aufrechterhalten, der Umgang mit dem Lernraum aber muss kultiviert werden, um diesen durch die intensive Nutzung nicht zu beeinträchtigen.

#### **4.8.3 Jugendreisen in der Bundesrepublik als nonformaler und informeller Bildungsort seit 1980**

Die Praxis nonformaler Bildung durch Reisen blieb bestehen. Durch ausgeschriebene Bildungsreisen zu z. B. Sehenswürdigkeiten, Sprachreisen und betreute Gruppenreisen bestand weiterhin ein Angebot pädagogisch qualifizierter Jugendreisen. Angesichts eingestellter Fördermittel wurden die Reisen zum Teil auf dem gängigen Reisemarkt angeboten, was eine allgemeine Kommerzialisierung bewirkte. Schon an diesen äußeren Gegebenheiten ist zu erkennen, dass der emanzipatorische Elan der vorausgegangenen 15 Jahre nachließ. Durch den Konkurrenzdruck am Markt mussten die allgemeinen Wünsche der Teilnehmenden als entscheidender Faktor in der Reiseausschreibung besondere Beachtung finden, sodass sich die Reisekonzepte stärker am Vergnügen der Teilnehmenden als an pädagogischen Absichten orientierten. Die Annäherung an die Urlaubswünsche der Erwachsenen weckte bei Jugendlichen nicht durchgehend den Wunsch, selbstbestimmt Land und Leute (sowie sich selbst) kennenzulernen, sondern Unterhaltung und Konsum rückten sukzessive in den Vordergrund. Freizeit wurde als Kompensation der Arbeitswelt gesehen. „Spaß, intensiver Genuß und Ungezwungen-

---

<sup>631</sup> Steinecke, 1986, S. 103.

<sup>632</sup> Vgl. ebd., S. 106.

heit“<sup>633</sup> bedurften im öffentlichen Verständnis keiner Legitimation mehr. Wo früher noch pures Vergnügen abgelehnt und die Bedeutung von Bildung in der Freizeit betont worden waren, war reines Freizeitvergnügen nun Normalität.

Die Komfortansprüche an eine Reise wuchsen und eine Urlaubsgestaltung durch Animatoren hielt Einzug für alle. Der Wandel der Norm- und Werterhaltung in der Gesellschaft wurde insofern deutlich, als das Ideal der Jugendlichkeit nun auch für Erwachsene ein erstrebenswertes Ziel darstellte. Jugend erschien nicht mehr als „delinquenzverdächtige Lebensphase“<sup>634</sup>, die noch in früheren Zeiten Anlass für Aufsicht und regulative Anregungen zur Selbstbildung gegeben hatte, sondern erschien vielen nun als Grundlage für eine partyorientierte Lebensweise. Bezogen auf das Verhältnis zwischen Jugend- und Erwachsenentourismus bedeutete dies, dass sich die Maßstäbe der Orientierung nicht nur angleichen, sondern in dieser Anpassungsphase zunächst einmal die Rollen tauschen: „Eine Angleichung des allgemeinen Tourismus an den Tourismus junger Leute findet also statt.“<sup>635</sup> Unter diesen Voraussetzungen blieben zwar die fünf Dimensionen als Bestandteile und Ziele reisespezifischer Erfahrung und Bildung bestehen, wurden letztlich aber bei den kommerziellen Anbietern der Unterhaltungsdimension nach Marktregeln untergeordnet. Anders gesagt wurden sie im Zuge der Marktorientierung und der Intensivierung des Geschäftsfelds Jugendreisen letztlich geopfert, jedenfalls im Sinne der ernst gemeinten pädagogischen Anstrengungen in den Jahren davor.

Unter diesen Bedingungen verloren die oben genannten zu erlernenden Dimensionen der Verantwortung und der sozialen Kompetenz etc. nicht ihre pädagogische Relevanz. Sie blieben in den Konzepten der kommerziellen Veranstalter pädagogisch betreuter Jugendreisen als Lernziele vorhanden, richteten sich aber nur noch auf die Vervollständigung des Individuums, nicht mehr auf übergeordnete politische Ideale, wie internationale Verständigung oder Einübung demokratischer Praxis. Die Ausprägungen des sanften Tourismus erweiterten das Lernen für die Reise, da Tourismus in Teilen selbst problematisch geworden war. Reisen verlor gewissermaßen seine Unschuld als Raum non-formalen und informellen Lernens.

---

<sup>633</sup> Brandenburg/Gehlen, 1997, S. 108–109.

<sup>634</sup> Schubert-Weller, 2012, S. 32.

<sup>635</sup> Ebd., S. 88.

## 4.9 1990 und die Folgejahre

Die Jahre von der Wiedervereinigung bis heute entwickelten nur geringen gesellschaftlichen und politischen Einfluss auf die Jugendreiseszene.<sup>636</sup> Erst langsam entstanden neue Impulse für die Reisepädagogik. Im Osten Deutschlands wurde in den ersten Jahren nach der Wende der Wiederaufbau vorangetrieben. Ein gesamtdeutsches Thema war die Arbeitslosigkeit. Insgesamt lebte der Großteil der deutschen Bevölkerung jedoch im Wohlstand:

Spaß, intensiver Genuß und Ungezwungenheit sind in den Umfragen die wichtigsten Reismotive junger Urlauber. Extremsportarten, Reiseformen mit Clubcharakter und das Erlebnis in der Gruppe sind die Qualitätskriterien. In dieser Situation sind Jugendreiseangebote gefragt, die es verstehen, das wiedererkennbare Profil der Organisation mit den veränderten Ideen aktueller Wünsche zu verknüpfen. Zuspruch finden Veranstalter, die sich diesen Anforderungen stellen und in einem unverwechselbaren Rahmen ein flexibles Angebot bieten.<sup>637</sup>

In den 1990er Jahren entstanden immer mehr Spezialreiseveranstalter, um spezifische Interessen abzudecken, Trendsportarten und verschiedene neue Unterkunftsarten prägten das Angebot. 1997 wurde durch die Förderung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) das „BundesForum Kinder- und Jugendreisen e. V.“ als gemeinnütziger Dachverband ins Leben gerufen. Ende der 90er Jahre entstand in Zusammenarbeit mit IFKA<sup>638</sup> und ruf Jugendreisen die Reihe der *Bielefelder Jugendreiseschriften*,<sup>639</sup> die erstmals nach längerer Zeit wieder ausführlich zum Thema Jugendreisen publizierten. Dies rückt das Interesse an pädagogisch angeleiteten Jugendreisen jedoch nicht erneut in den Fokus, sondern muss eher als Ausdruck eines begleitenden Interesses verstanden werden. 1999 war auf der weltgrößten Tourismus-Messe, der Internationalen Tourismus-Börse in Berlin (ITB), erstmals eine eigene Halle dem Jugendreisen gewidmet, das „Youth Travel Center“.

Wurden die Jugendlichen bisher als finanzschwache Randgruppe im Mainstream-Tourismus abgetan, zeichnet sich mit dem YTC ein Sinneswandel ab. Jugendlichen, in ihrer Bandbreite von „Kindern“ bis zu „jungen Erwachsenen“ und „Junggebliebenen“, wurde eine eigene Halle zugestanden, sinnbildlich für ein eigenständiges Marktsegment.<sup>640</sup>

---

<sup>636</sup> Ausgenommen natürlich die Entwicklung auf dem Gebiet der ehemaligen DDR.

<sup>637</sup> Brandenburg/Gehlen, 1997, S. 108–109.

<sup>638</sup> Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V. an der Hochschule Bremen, bis 2002 an der Universität Bielefeld.

<sup>639</sup> Vgl. Korbus u. a., 1997.

<sup>640</sup> Smeets, 1999, S. 114.

Damit war die Integration von Jugendreisen in ein einheitliches, gleichwohl nach Kundengruppen segmentiertes kommerzielles Angebot konsolidiert.

Ein großes Thema ab dem Jahr 2000 bildete die Qualität im Bereich Kinder- und Jugendreisen.<sup>641</sup> Die Herausbildung jugendspezifischer Dienstleistungsangebote verdeutlichte in einigen ihrer Ausprägungen die Tendenz, dass der Begriff ‚Jugend‘ zum marktgängigen Element der Spaßgesellschaft wird und unter diesem Label die Komfort- und Hygienestandards senkt. Der wissenschaftliche Diskurs fokussierte sich auf Praktiken der touristischen Qualitätssicherung und empirische Methoden und Techniken zur wissenschaftlichen Datensammlung und -interpretation fanden zunehmend Einzug in das Kinder- und Jugendreisen. Ausgangspunkte dieser Entwicklung waren der gestiegene Konkurrenzkampf unter den kommerziellen Anbietern von Kinder- und Jugendreisen und der höhere Qualitätsanspruch der teilnehmenden Jugendlichen und deren Eltern.

Aber auch die Jugendverbände erkannten, dass sie in Konkurrenz zu den gewerblichen Anbietern stehen und sich ebenfalls durch Qualität behaupten müssen. Ein weiterer Gesichtspunkt ist der Tatsache geschuldet, dass im Bereich Qualität getätigte Investitionen einem Wirkungsnachweis unterlagen und die Anbieter durch verschiedene Qualitätssiegel die Vergleichbarkeit untereinander herstellen wollten.<sup>642</sup>

Die wenigen seit dem Jahr 2000 erschienenen Publikationen zielen hauptsächlich auf den Bereich der Evaluation logistischer Qualität ab.<sup>643</sup> Fragen zu Inhalten und pädagogischer Qualität der Jugendreisen wurden wenig gestellt. Wenngleich ein Einfluss von Pädagogik nicht grundsätzlich bestritten wurde, stellte niemand mehr die Frage nach der funktionalen Rolle des Jugendreisens. Als funktional erschien im Tourismuskonzept eine auf spielerische Freizeitinteressen ausgerichtete Antwort auf jugendliche Erwartungen, unter denen Konsumwünsche vorherrschten. Überlegungen, welchen Stellenwert Reisen für das Lernen oder gar eine soziale Identitätsfindung einnehmen würden, hatten hier anscheinend keinen Platz mehr.

2002 stellte Jens Kosmale in seinem Artikel im *Jahrbuch für Jugendreisen und Internationalen Jugendaustausch* folgende Frage: „Ist die Pädagogik des Jugendreisens erledigt?“. Als Impuls zu diesem Artikel diente ihm die Tatsache, dass der IFKA-Verlag das Standardwerk von Giesecke/Keil/Perle *Pädagogik des Jugendreisens* als Faksimile-Nach-

---

<sup>641</sup> Vgl. Porwol, 2001.

<sup>642</sup> Vgl. Pieper, 2012.

<sup>643</sup> Vgl. Ilg, 2005 und Porwol, 2001.

druck der 1967 erschienenen Erstauflage auf den Markt gebracht hatte. In seinen einleitenden Worten stellte Kosmale fest:

[...] es lässt sich wohl auch nicht bestreiten, dass der Nachdruck eines Textes von 1967 deutlich aussagt, dass nach der Auffassung der dafür verantwortlichen Herausgeber [...] gegenwärtig kaum pädagogische Konzepte zum Kinder- und Jugendreisen erdacht werden, deren Erstveröffentlichung in irgendeiner Weise dringender wäre. Das ist eine ziemlich deutliche Ohrfeige für die aktuelle pädagogische Theoriebildung auf diesem Feld.<sup>644</sup>

Zu dieser Einschätzung kam auch einer der Herausgeber des Faksimile-Nachdrucks in der Einleitung: „Die Theoriebildung zu einer Pädagogik des Jugendreisens kam seither kaum voran.“<sup>645</sup> Kosmale resümierte:

Vielleicht ist genau diese Forderung dann aber auch wieder eine Rückkehr zur Blütezeit der Pädagogik des Jugendreisens Anfang und Mitte der 60er Jahre. Damals wurde der Pädagogik des Jugendreisens von der Politik eine gesellschaftlich gewünschte Aufgabe zugewiesen. Vermutlich muss seine Pädagogik des Jugendreisens auch heute politische Aufgaben bekommen, um sich entwickeln zu können. Genau da schließt sich dann der Kreis. Beim Erscheinen von „Pädagogik des Jugendreisens“ im Jahr 1967 ging es beim Einsatz von Pädagogik im Tourismus ganz massiv um gesellschaftliche Veränderungen. An dieser Verbindung hat sich anscheinend seit 1967 wirklich nichts geändert. Pädagogik des Jugendreisens kommt wohl wirklich nur mit ihrer Theoriebildung voran, wenn sie sich den anstehenden politischen Aufgaben stellt.<sup>646</sup>

#### **4.9.1 Individualisierung und Event-Angebote**

Seit Beginn der 1990er Jahre beeinflussen veränderte soziale Lebensumgebungen von Kindern und Jugendlichen auch das Reisen. erinnert man sich an die ursprünglichen Ziele der ersten Wanderbewegungen, Jugendliche aus der starren autoritätserfüllten Umgebung der Familie wenigstens für kurze Zeit herauszulösen und Gruppenerfahrung zu ermöglichen, so ist von dieser „alten“ Aufgabe im kommerziellen Jugendreisen wenig geblieben. Das mag unter anderem auch daran liegen, dass es immer weniger Familien im traditionellen Sinne gibt. Sie wurden abgelöst von alternativen Lebensgemeinschaften, in deren Rahmen Kinder erzogen werden. Diese haben jedoch nur noch in seltenen Fällen einen Autoritätsanspruch oder überhaupt das Interesse, starre soziale Normen umzusetzen. In der Sozialisationsforschung gilt Familie nur noch als eine Institution unter vielen anderen. Jugendliche bilden ihre eigene Identität mit Bezug auf verschiedene Gruppen aus. Maßstäbe und deren Geltungsansprüche werden dadurch relativiert: Während in konventionell geprägten Gesellschaften Normen und Werte vorgegeben

---

<sup>644</sup> Kosmale, 2002, S. 53.

<sup>645</sup> Giesecke/Keil/Perle, 2002, S. III.

<sup>646</sup> Kosmale, 2002, S. 56.

waren und als „Normalität“<sup>647</sup> fortgeschrieben wurden, resultieren heute aus Identitätsarbeit unterschiedliche Selbstentwürfe. Indem sich „die Zahl möglicher Lebensformen und damit die möglichen Vorstellungen von Normalität und Identität“<sup>648</sup> erweitert hat, muss ein Selbsterfahrungsversprechen durch Reisen aus sich selbst heraus Ziele und Identitätsangebote bestimmen. Überlegungen dieser Art führten zu einem neuen Impuls in der Reisepädagogik.

#### **4.9.2 Jugendreisen in der Bundesrepublik als nonformaler und informeller Bildungsort seit 1990**

Die nonformalen und informellen Bildungsziele verlagerten sich von der Selbstfindung und -erkenntnis als Jugendlicher im Vergleich zu Erwachsenen hin zur Suche nach Zielen, die das Individuum prägen könnten. Während die Organisationsformen von Jugendreisen vorerst den Voraussetzungen aus den 1980er Jahren folgten, wandelten sich die Ansprüche Jugendlicher ebenso wie die Bedingungen ihres Lebensalltags. Wie bereits festgestellt wird dies von der Freizeitpädagogik zu jener Zeit unter dem Aspekt der Reisepädagogik wenig beachtet.

Die Abgrenzungen gegenüber der eigenen Lebensumwelt äußerten sich in zunehmendem Fernweh. Die Erfahrung fremder Kultur und Natur wurde zunehmend in weit entfernten Ländern gesucht. Der Beweggrund, etwas ohne Eltern und Erziehungsberechtigte zu unternehmen, hat für Jugendliche weiterhin Bestand, weniger jedoch, um wie in früheren Zeiten einer traditionell geformten sozialen Umgebung zu entkommen. Stattdessen trug die Identitätsfindung, die Verortung in einem weiten Feld vieler Optionen zu der Selbstpositionierung bei.

Die Pädagogik begann, Ansätze zu vermitteln, die nicht vorrangig zur Verantwortungs- und Handlungsanleitung für die Jugendlichen gegenüber bestehenden Normen, sondern zur Fokussierung einer eigenen Identität auf Basis eigener Erfahrung beitragen sollten. Vor allem als Gegenentwurf zu den Leitbildern der Erwachsenen sollten Bedingungen inszeniert werden, unter denen Jugendliche auf Reisen eine Erfahrungsbasis für die Ausprägung und Erprobung eigener Handlungsmuster finden. So erhielten informelle Erfah-

---

<sup>647</sup> Keupp, 2003.

<sup>648</sup> Ebd.

rungselemente eine stärkere Bedeutung. Prager fasste sie später wegweisend zusammen: „Freiheit erleben, Selbst sein, anders sein dürfen und sich selbst entdecken.“<sup>649</sup>

#### 4.10 2010 und die Folgejahre

Auf Beschluss der Mitgliederversammlung des BundesForums wurde der Arbeitskreis „Neue Kinder- und Jugendreisepädagogik“ gegründet. Dieser tagt zweimal im Jahr und wird über das Bundesforum vom Bundesjugendministerium gefördert. Hier wird seitdem versucht, Jugendreisepädagogik wieder voranzubringen. Aus den Bemühungen dieses Arbeitskreises heraus erschien 2014 der *Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik*.<sup>650</sup> Dort werden die (wenigen) Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen der vorausgegangenen Jahre zusammengefasst. Eine Theorie der Pädagogik des Jugendreisens ist auch dort nicht zu finden, das bedeutet, dass seit 1967 keine (neue) Theorie der Pädagogik des Kinder- und Jugendreisens erstellt wurde.

Auf einen Beschluss des Deutschen Bundestags zur Förderung und Unterstützung des Kinder- und Jugendtourismus in Deutschland hin setzte das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) ab 2012 das Zukunftsprojekt Kinder- und Jugendtourismus um. Die Trägerschaft für das Projekt wurde dem Deutschen Jugendherbergswerk (DJH-Hauptverband) übertragen. Die wichtigsten Ziele des Projekts waren:

- Vernetzung und Kooperation jugendtouristischer Anbieter,
- Marktanalyse zur Wirtschaftskraft und zur Nachfrage des Kinder- und Jugendreisens,
- Best-Practice-Austausch verschiedener Akteure.

Vor allem die sogenannte Grundlagenstudie kommt zu eindeutigen und in dieser Klarheit neu benannten Ergebnissen:

Bei dieser repräsentativen Erhebung wurde erstmals bundesweit das Reiseverhalten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (3- bis 26-Jährige) detailliert erfasst und analysiert. An der Online-Befragung im Oktober/November 2013 nahmen 10 040 Kinder und Jugendliche aus allen Regionen Deutschlands teil. Berücksichtigt wurden nur Übernachtungsreisen und Tagesausflüge, die ohne erziehungsberechtigte Familienangehörige stattgefunden haben. [...] Reisen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen stellen mit einem Bruttoumsatzvolumen von ca. 38,2 Milliarden Euro (2013), ca. 62 Millionen Übernachtungsreisen pro Jahr und ca. 670 Millionen Tagesausflügen schon heute einen bedeutenden Wirtschaftsfaktor im Tourismus dar. Neben seiner unbestrittenen pädagogischen und sozialen Bedeutung verfügt der Kinder- und Ju-

---

<sup>649</sup> Prager, 2012, S. 57.

<sup>650</sup> Drücker/Fuß/Schmitz, 2014.

gendtourismus in Deutschland über ein oft unterschätztes wirtschaftliches Entwicklungspotenzial.<sup>651</sup>

Die Betonung des wirtschaftlichen Aspekts vernachlässigt jede funktionale Analyse des Jugendreisens und Motive für den lebhaften Reisewunsch und die tatsächliche Reisepraxis werden ebenso hintangestellt wie pädagogische Einflüsse. Die Formulierung „[n]eben seiner unbestrittenen pädagogischen und sozialen Bedeutung“ rückt die pädagogische Konzeptualisierung aus politischer Perspektive ins Abseits.

Fragen nach der entwicklungspsychologischen und bildungsbezogenen Bedeutung des Reisens für junge Leute werden jedoch andernorts, im Rahmen der Freizeitpädagogik, erneut gestellt. Der Band *Jugendreisen 2.0. Analysen und Perspektiven* (2012) bietet einen geschlossenen Überblick über die seit etwa 2010 aktiven Ansätze. Auch hier wird zwar in der Regel von „Kunden“ gesprochen und viele Ideen dienen dem Marketing, zugleich kommen aber auch die veränderten Lebensbedingungen Jugendlicher zur Sprache. Es fällt auf, dass Problemfelder der Inklusion, wie sie in der Schulpädagogik politisch vorrangig sind, kaum angesprochen werden.<sup>652</sup> Auch die Reiseberichte im Internetportal des marktführenden Anbieters *ruf* erwecken den Eindruck, dass vor allem Jugendliche aus wirtschaftlich leistungsfähigen Familien im Ausland glückliche Tage voller Spaß erlebt haben. Die alte Forderung des Wandervogels, auch Mitglieder weniger wohlhabender Familien sollten gleichberechtigt an einem Wanderkonzept teilnehmen können, findet man hier nicht. Vor allem Kinder und Jugendliche aus armen Familien sind ausgeschlossen. Gerade wenn die „klassischen“ Argumente für das Jugendreisen erwähnt werden – Gesundheitsförderung, Freiheit, vorübergehende Distanz zum Zuhause –, müsste diese Gruppe aus pädagogischen Gründen ebenfalls partizipieren können.<sup>653</sup> Neue Lernziele wie „Gewaltprävention“<sup>654</sup> gewinnen an Bedeutung und müssten auch sozial Benachteiligte einschließen.

---

<sup>651</sup> Gemeinsame Pressemitteilung von BMWi und Deutschem Jugendherbergswerk (2014): <http://www.kinder-und-jugendtourismus.de/wp-content/uploads/PM-Grundlagenstudie-Kinder-und-Jugendtourismus.pdf>, abgerufen am 12.02.2015.

<sup>652</sup> Hier sei anzumerken, dass 2015 vom Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes NRW das Projekt „InklusivUnterwegs“ gefördert wurde. Die Dokumentation ist zu finden unter <http://www.inklusivunterwegs.de>, abgerufen am 01.04.2019.

<sup>653</sup> Hier gibt es erste Ideen und Projekte. Unter dem Titel „Mäuse für Mobilität“ finden sich erste Erkenntnisse und Hilfestellungen: [https://docs.wixstatic.com/ugd/342593\\_8527b6a1284c4c39981\\_ed08d33bb3b00.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/342593_8527b6a1284c4c39981_ed08d33bb3b00.pdf), abgerufen am 01.04.2019.

<sup>654</sup> Drücker/Müller, 2012, S. 204.

#### 4.10.1 Einfluss digitaler Kommunikation

Für die, die sich eine Teilnahme an einer Jugendreise leisten können, stehen neue pädagogische Fragen in der Diskussion. Zunächst ist die Einbettung des Reisens in den digitalen Alltag der Jugendlichen wichtig. Dies betrifft auch die Repräsentation der Reiseangebote und -erlebnisse in Social Media: „Die Erlebnisse und Informationen von Freunden, die hier [in Social Media] geteilt werden, [...] lösen oftmals Reiseentscheidungen aus.“<sup>655</sup> Die digitale Kommunikation bildet eine Grundlage für das Interesse an und für die Durchführung von Reisen. Dadurch rückt das Thema sehr viel näher in die alltägliche Umgebung ein. Unterhaltungen über Reisen als Freizeitgestaltung werden zum Bestandteil der vorgängigen Alltagskommunikation. Die Darstellung von Reismöglichkeiten verliert den Status, etwas Besonderes zu sein, denn die Informationsmittel müssen nicht mehr aufgesucht werden, sondern drängen sich ihrerseits auf. Die beliebige Verfügbarkeit von Informationen verlegt Ideen und sogar konkrete Planungsphasen in den ohnehin genutzten digitalen Diskurs.

Mit Bezug auf die älteren Bildungsziele, allgemein als „Kennenlernen von Land und Leuten“ zusammengefasst, führt die Digitalität zu Defiziten, die bisher kaum irgendwo angesprochen werden: So praktisch es ist, das nächste Dorf, die nächste Bäckerei oder Tankstelle über das Internet vom Smartphone aus schnell aufzufinden, so irreführend ist dies bezüglich räumlicher Orientierungskompetenz. Da die internetfähigen Kommunikationsgeräte die eigenen geografischen Koordinaten automatisch feststellen, sind sie in der Lage, den kürzesten Weg zum gesuchten Ziel anzuzeigen. Das ist praktisch, entmündigt aber die Nutzer insofern, als die meisten ein natürliches Orientierungsvermögen, Fähigkeiten zur Landschaftsinterpretation und Distanzabschätzung verlieren. Die Erfahrung im Umgang mit Jugendlichen zeigt diese Defizite deutlich. Die Wegstreckenplanung unter Berücksichtigung attraktiver oder dem Reisezweck entsprechender Umgebungen fällt schwer und eine Landkarte können immer weniger Jugendliche lesen. Die Nutzung von Navigationsgeräten verringert die natürliche Orientierungskompetenz. Es ist also zu fragen, ob Jugendreisen nicht das Ziel topografischen Lernens bzw. der „Raumerschließung“ enthalten sollten, d. h. Städte, Länder und Regionen werden kennengelernt, ohne ein elektronisches Gerät zur Verfügung zu haben.

---

<sup>655</sup> Amersdorffer/Faber, 2012, S. 49.

#### 4.10.2 Pädagogik für Herz, Hand und Verstand

Aus der Praxis digitaler Kommunikation entsteht eine Reihe sozialer Veränderungen, u. a. Vereinzelung der Personen, Beschränkung vieler Gemeinschaften auf virtuelles Gebiet und generell eine mögliche Verringerung sozialer Kontakte und Kompetenzen.<sup>656</sup>

Auch wenn der Grad der Entfremdung durch den Einfluss der die Freizeit beherrschenden Digitalität umstritten ist, kann von diesem Problem ausgehend eine ergänzende bzw. korrigierende pädagogische Perspektive aufgebaut werden: „Kinästhetisches, sensorisches und soziales Erleben“<sup>657</sup> können speziell durch Gruppenreisen vorbereitet und intensiviert werden. Abgesehen von Reiseangeboten mit speziellen Lernzielen könnten Reisen generell dem Kompetenzerwerb im sozialen und selbstbezogenen Verhalten dienen: „Empathie braucht Übung, diese Übung führt zu sozialen Fähigkeiten. Hier kann das Jugendreisen der Zukunft ansetzen.“<sup>658</sup> Dieser Ansatz dreht sozusagen die alte pädagogische Haltung um, nach der ein Inhalt oder Thema vorgegeben wurde, die selbst Hauptgegenstand der pädagogischen Vorbereitung sein sollten.

Nun hingegen bleibt das Konsuminteresse, beispielsweise als „Orientierung am jeweiligen Lifestyle“<sup>659</sup> leitend und die pädagogische Absicht liegt darin, unter diesem äußerlichen Vorwand das Gemeinschaftsverhalten zu intensivieren oder zu verbessern. Die „Übung“ findet also unangemeldet statt, die Lerneffekte geschehen nicht nur freiwillig, sondern mutmaßlich unbemerkt. Grundsätzlich wird vorausgesetzt, dass die Bedürfnisse von Jugendlichen entwicklungspsychologisch betrachtet weiterhin unverändert sind, dass also Ausbrechen aus Gewohnheiten, sich entdecken, Anerkennung bekommen, Gemeinschaft erleben auch unter den Bedingungen des verschärften Konsuminteresses nicht nur bestehen bleiben, sondern beobachtet und betreut werden müssen.

Diese Form des informellen Lernens ist Gegenstand der Erlebnispädagogik. Deren pädagogisches Konzept wird weiterhin alsentwicklungsfähig angesehen. Seine Dynamik entwickelte es seit den 1980er Jahren.<sup>660</sup> Im Rahmen der Reformpädagogik während der Weimarer Republik als Therapieform gegen Zivilisationsdefekte entwickelt wurde es zur Rahmentheorie für „offenes und soziales Erfahrungslernen“<sup>661</sup> erweitert. Erfahrungslern-

---

<sup>656</sup> Vgl. Prager, 2012, S. 53 f.

<sup>657</sup> Ebd., S. 56.

<sup>658</sup> Ebd.

<sup>659</sup> Ebd., S. 58.

<sup>660</sup> Vgl. Fischer/Ziegenspeck, 2008, S. 10.

<sup>661</sup> Ebd.

nen ist nicht auf einen begrenzten Bereich ausgerichtet, sondern zielt auf ein ganzheitliches Menschenbild, das keine Ebenen des Lernens unterscheidet und sie auch nicht vom allgemeinen Verhalten abtrennt. Kognition, Emotion und Handeln – metaphorisiert als „Herz, Hand und Verstand“<sup>662</sup> – bilden gleichberechtigte Elemente. Da die angestrebten Kompetenzen vor allem auf sozialem und persönlichem Gebiet liegen, sind sie in einer spaßorientierten Umgebung nicht einmal als berechnende pädagogische Ziele zu erkennen: „Erlebnisorientiert muss nicht pädagogisch langweilig sein. Wenn Kids erfahren, dass Zusammensein, Fairness und Gemeinschaft Spaß machen, haben alle etwas davon.“<sup>663</sup> Mit dem Konzept der Erlebnisorientierung können „pädagogische Impulse als unterhaltsame Animation“<sup>664</sup> organisiert werden und entgehen so der begründeten Besorgnis, dass Lernen auf Reisen etwas mit dem formalen (langweiligen) Lernen in der Schule zu tun hat.

Das Konzept der Erlebnisorientierung erfordert eine gute Vorbereitung. Dass dies eine anspruchsvolle Aufgabe ist, zeigt sich daran, dass kein Lehrplan erstellt werden kann und keine unmittelbaren Kontrollen der Wirkungen des Verfahrens möglich sind. Die Tätigkeiten während der Reise sollen jede Bewertungshaltung vermeiden, die Schüler aus ihrem Schulalltag und von der elterlichen Kontrolle her kennen: Kein Leistungsmaß, kein Zwang und keine vermeintlich uninteressante Betätigung müssen für eine „Prüfung“ absolviert werden.

Die Begründungen für ein Lernen „nebenbei“, also für echtes informelles Lernen, stammen aus der Psychologie und neuerdings aus der Hirnforschung: „Das Gehirn geht in der Freizeit und auf Reisen eben nicht auf Stand-by.“<sup>665</sup> Erlebnispädagogik zielt auf Erfahrungslernen, das nicht einen bestimmten Stoff aneignen soll, sondern Beobachtungen des eigenen Handelns in den Mittelpunkt stellt. „Die Lernchancen umfassen dabei: Erinnerungen an eigenes Tun und Erleben – Neues Wissen, Verknüpfungen, Regeln – Selbsterfahrung und neues Handeln – Wandel von Einstellungen und Emotionen.“<sup>666</sup> Gerade die Veränderung von Einstellungen ist nicht durch Anordnungen, wie didaktisch geschickt sie auch immer sein mögen, zu erreichen. Ein entsprechender schrittweiser Prozess muss in den Betroffenen selbst verlaufen. Dieser Ansatz steht früheren autoritären

---

<sup>662</sup> Ebd.

<sup>663</sup> Prager, 2012, S. 61.

<sup>664</sup> Freericks, 2012, S. 188.

<sup>665</sup> Ebd., S. 184.

<sup>666</sup> Ebd., S. 187.

Vermittlungswegen gegenüber. Nicht die nachdrückliche Aufforderung, etwas zu tun oder gut zu finden, ist gefragt, sondern eine Auseinandersetzung mit der Aufgabe durch die Lernenden selbst.

Da das informelle Lernen in der Peergroup zwar durch Gruppendruck ein gewisses übereinstimmendes Ergebnis erreichen kann, dies jedoch nicht notwendig eine sinnvolle Beziehung zu allgemeinen Normen einhalten muss, sind Anleitung und Mitgestaltung durch fachkompetente Personen erforderlich. Was für die Wandervogelgruppe der „Führer“, die FDJ der „Kader“ und für die Gruppenreise der Freizeitpädagoge war, wird nun zum „Teamer“. Dieser tritt vor allem in der Rolle des Mediators auf, der das Vertrauen der Gruppe gewinnen muss und zugleich kein auffälliges oder gar machtbesetztes Autoritätsgefälle verkörpert: „Aus der Psychologie wissen wir, wie wichtig die Person des Vermittlers für den erfolgreichen Lernprozess [...] ist.“<sup>667</sup> Obwohl Vermittler eine leitende Funktion innehaben, dürfen sie dem Empfinden der Teilnehmenden nach nicht im Mittelpunkt stehen. Vielmehr ist die Situation als Interessenfeld der Teilnehmenden selbst effektiver: „Auf Jugendreisen [...] steht idealerweise der Lerner im Mittelpunkt [...] als Lernsubjekt mit eigenen Fragen.“<sup>668</sup>

Erfahrungslernen zu inszenieren, erfordert theoretisch fundierte Planung. Einerseits stellt es, abgesehen vom besonderen Anlass, nichts anderes dar als das, was Kinder und Jugendliche im täglichen Umgang in der Familie, der Schule und Peergroups tun. Andererseits wird immer wieder beobachtet, dass gerade dieses stillschweigende Lernen (durch Ausprobieren, Nachahmen, Fragen) nicht überall befriedigend funktioniert. Mehr Erfolg verspricht es, geeignete Lernsituationen für die begrenzte Zeit einer Reise herbeizuführen: „Die Vielfalt der realisierbaren Inszenierungen im Lernfeld Jugendreisen lässt sich [...] [als] Vierfeldermodell des Erlebnisraums kennzeichnen.“<sup>669</sup> Jedes Szenarium kann kognitiv oder emotionale gestaltet sein. Sind sie kognitiv ausgerichtet, zielen sie auf die Aufnahme von neuem Wissen wie z.B. neues Wissen über das Reiseland. Dagegen sind emotionale Szenarien dafür gedacht, Empfindungen und Gefühle zu kreieren. Szenarien können so aufgebaut sein, dass die Teilnehmenden sich beteiligen (aktive

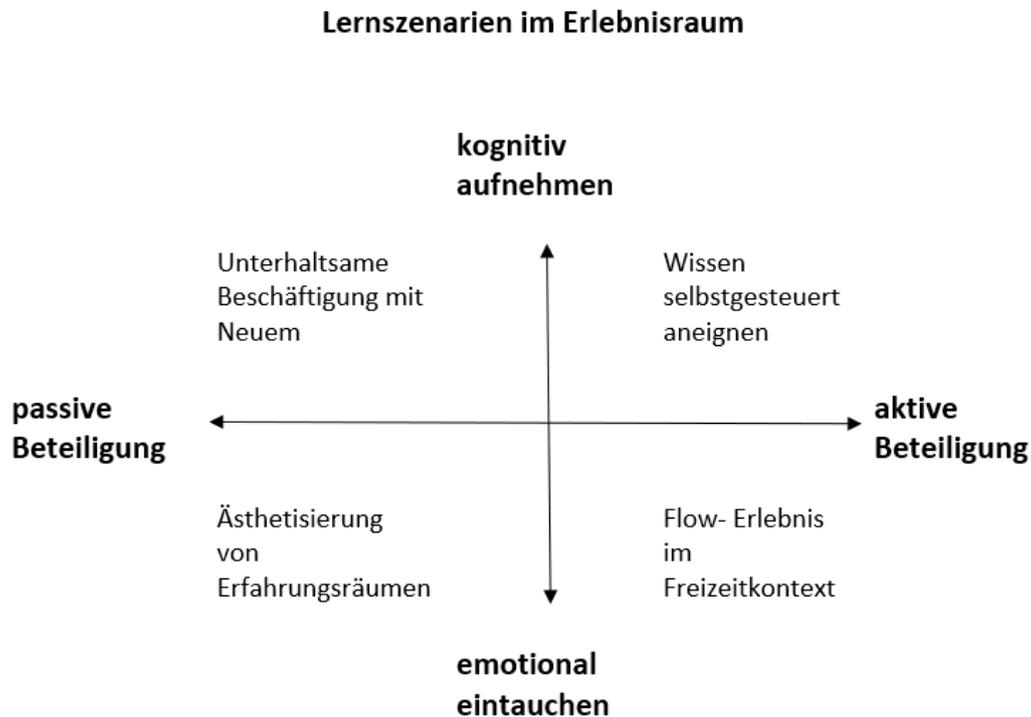
---

<sup>667</sup> Ebd., S. 188.

<sup>668</sup> Ebd., S. 189.

<sup>669</sup> Ebd., S. 188.

Beteiligung) oder eher Zuschauer und Publikum darstellen (passive Beteiligung). „Die Kombination beider Dimensionen zeigt Perspektiven in vier Denkrichtungen.“<sup>670</sup>



**Abbildung 1: Lernszenarien im Erlebnisraum (Freericks, 2012, S. 185)**

Das Modell benennt die verschiedenen kognitiven und emotionalen Dimensionen des inszenierten informellen Lernens und verhindert eine selektive Fokussierung auf einzelne Aspekte. Ihre sachlichen Inhalte beziehen Situationen aus dem Reiseanlass und der Reiseumgebung:

Gute, ergänzende Szenarien haben einen Bezug zum Reiseort, zum Jugendcamp, sie sind nicht losgelöst von den Themen, Objekten, Möglichkeiten am Ort. Sie haben aber auch einen Bezug zu gesellschaftlichen Zukunftsfragen und zur Lebenswelt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sie bereichern die Lern-Erlebnis-Situation, machen sie vielfältiger, interessanter und komplexer: Randbedingung ist auf jeden Fall die freiwillige Teilnahme.<sup>671</sup>

Wie bereits festgestellt dominiert bei den kommerziellen Angeboten der wirtschaftliche Aspekt, wodurch die Reisen für viele unerschwinglich werden. Daneben ist die Art der versprochenen Erlebnisse an Lifestyle-Erwartungen orientiert. Komfort, wie er in den 1970ern erstmals an Standards der allgemeinen Touristik angeglichen wurde, ist mit die-

<sup>670</sup> Ebd., S. 185

<sup>671</sup> Ebd.

sen Standards mitgewachsen. Organisierte Jugendreisen finden mit bequemen Transportmitteln statt. Die Unterbringung verpflichtet keine Teilnehmer mehr, in der Küche auszuhelfen, Reinigungsarbeiten durchzuführen oder sich überhaupt um Ausrüstung und Durchführung zu kümmern. Es ist kein Anliegen der zitierten pädagogischen Ausführungen mehr, junge Leute in Selbstorganisation einzuüben. Reisen bei einem kommerziellen Jugendreiseveranstalter sind zuallererst Konsumobjekte. Dasselbe gilt für Individualreisen, die auf pauschalen Angeboten beruhen.

#### **4.10.3 Individualreisen**

Jugendreisen des 21. Jahrhunderts allein auf dieser Basis zu beschreiben würde allerdings viele Segmente zu Unrecht übersehen. Jugendliche und junge Erwachsene reisen, auch wenn sie nicht über die finanziellen Mittel für längere organisierte Aufenthalte verfügen. Ebenso sind auch nicht alle an organisierten Reisen interessiert. Der große Erfolg von Buchungsplattformen für Unterkünfte im Low-Budget-Bereich beruht zu einem bedeutenden Anteil auch auf Schüler- und Studentenreisen. Jugendhotels unter der Bezeichnung „Hostel“ bieten preiswerte Unterkünfte in Mehrbettzimmern und Schlafsälen. Als deren typische Gäste gelten sogenannten Backpacker. Sie werden als Nachfahren der Trampeler der 1960er und 1970er Jahre gesehen und sind „westliche Mittelschichtjugendliche“<sup>672</sup>, die auch entfernteste Länder besuchen. An der „Schnittstelle zwischen Globalisierung, Tourismus und Alternativkultur“ sind sie „Individualreisende, die über längere Zeit von mehreren Monaten bis hin zu mehreren Jahren mit geringem Budget, möglichst spontan und unkonventionell die Welt erkunden.“<sup>673</sup> Auch wenn die Kritik an ihrer teilweisen Ausnutzung armer Landbevölkerungen dieselbe geblieben ist wie zu den Hochzeiten des Trampens, wird ihrem Reisetil die größtmögliche Selbsterfahrung und ein unbeschränktes informelles Lernen zugeordnet. Da es zum Backpacking gehört, vor Ort Geld durch Arbeit zu verdienen, ist auch ihr Kontakt mit der einheimischen Lebensform authentisch. Die Zeiten von Übernachtungen am Strand oder im Zelt sind freilich auch für sie lange vorbei, sie gehören zu den regelmäßigen Gästen der Hostels.

---

<sup>672</sup> Kröger/Vetter, 2009, S. 7.

<sup>673</sup> Ebd.

Doch auch Reisen mit Zelt und Schlafsack behält für viele Jugendliche seine Faszination. Dabei sind sie nicht Teil der organisierten Campingszene. Zunächst erfreuen sich die Pfadfinder auch heute noch eines gewissen Zulaufs. Dort überdauern die Grundformen des Zeltlagers, der Selbstversorgung und des spartanischen Freizeitens, wenngleich sich die pädagogischen Konzepte vom ursprünglichen Scouting als einer vormilitärischen Ertüchtigung weit entfernt haben. Seit 1945 haben sie im „Rückgriff auf Weimarer Traditionsbestände“<sup>674</sup> die demokratische Ordnung auf die Agenda gesetzt und sind „heute eine internationale, weltanschaulich und politisch unabhängige Erziehungsbewegung“<sup>675</sup>, die weiterhin pädagogisch „auf einer zivilisationsabgewandten Seite von Wirklichkeit und Gesellschaft ansetzt, nämlich im Erlebnis und in der Erfahrung der Natur.“<sup>676</sup> Die Forschung betont ausdrücklich, dass mit dem gesellschaftlichen Wandel die Pädagogisierung in Pfadfinderorganisationen zugenommen habe.<sup>677</sup> Auch wenn Pfadfinder selbst in den konfessionellen Verbänden kaum noch weltanschaulich gebunden sind, prägen das Thema „Naturerlebnis“ und die Stetigkeit der Freizeitgestaltung, die nicht von unzusammenhängenden sporadischen „Events“ attraktiv gemacht wird, eine konsistente pädagogische Arbeit: „Der Zauber der Natur wird erst durch den intensiven und angemessenen, gekonnten Umgang mit der Natur spürbar und erfahrbar. Solches Training und solcher Umgang ist nicht etwas für wenige Freizeitstunden.“<sup>678</sup> Eine andere Bewegung, die der riesigen Zeltlager wegen an diesem Punkt Erwähnung finden soll, sind die Fahrten zu Open-Air-Festivals. Diese Events schaffen ein Gemeinschaftsgefühl. Analysen zur Popmusik ordnen es der Szenekultur, „der ‚Szene‘ als Motiv für alle Beteiligten“<sup>679</sup>, zu. Vergleichbare Ansammlungen vieler (junger) Menschen aus einem zeitlich begrenzten Anlass an einem Ort machen sie aus soziologischer Sicht zu einem weiterzufassenden Phänomen. Schon die erwähnten deutschen Urveranstaltungen auf der Burg Waldeck, die anfangs tatsächlich nichts anderes waren als „Großfahrten“ (Treffen) bündischer Gruppen, starteten diese Traditionslinie. Dass Newport Folk, Woodstock, Essener Songtage oder Rock am Ring eine Art riesiger Pfadfindertreffen (gewesen) seien, wird niemand mehr ernsthaft behaupten. Die Idee jedoch, auf einem

---

<sup>674</sup> Witte/Conze, 2012, S. 15.

<sup>675</sup> Ebd., S. 16.

<sup>676</sup> Schubert-Weller, 2012, S. 27.

<sup>677</sup> Vgl. Conze, 2012, S. 68 f.

<sup>678</sup> Schubert-Weller, 2012, S. 30.

<sup>679</sup> Graf, 1995, S. 59.

freien Feld unter alternativen Vorzeichen und weitgehend selbstorganisiert Gemeinschaft und Musik zu verbinden, ist geblieben. Zwar wird heute umfangreiche Logistik (Wasser, Toiletten, Einkaufsgelegenheiten, medizinische Notversorgung, Brandprävention) zur Verfügung gestellt, doch der Umgang mit vielen anderen Teilnehmern auf engem Raum, die Teilung der logistischen Ressourcen und die Vorbereitung und Durchführung des Aufenthalts überhaupt stellen an die Teilnehmer erhebliche sachliche und soziale Anforderungen.

Mehrere Tage unter den beschriebenen Umständen zu leben, dürfte im informellen Lerneffekt durchaus mit Pfadfinderlagern zu vergleichen sein, möglicherweise die Routinen eines angeleiteten Pfadfinderlagers noch übertreffen. Beachtlich ist, dass die Massenveranstaltungen, die in großer Zahl stattfinden, wenig schädliche Zwischenfälle zu vermeiden haben. Befragt man Festivalteilnehmer, so wird allgemein auf eine erfolgreiche Praxis der Gemeinschaft hingewiesen, die gegenseitige Hilfe oder auch verständnisvolles Verhalten bei Evakuierungen (z. B. wegen Gewittern oder Bombendrohungen) umfasst. Offensichtlich findet diesbezüglich informelles Lernen statt – fernab der gewohnten Lebensumgebungen. Im Gegensatz zu den festen Teilnehmergruppen an organisierten Reisen, die als Peergroups verstanden werden können, finden diese Bildungsprozesse ohne Anleitung durch „Teamer“ o. a. statt.

Das Anliegen junger Menschen, die zu einer Szene oder einem Großereignis reisen, ist die Gemeinschaftsbildung für kurze Zeit ohne Aufhebung der eigenen individuellen Identität: „Ziel und Interesse posttraditionaler Gemeinschaften sind lediglich die gemeinsame Handlung; andere Motivationen und Interessen werden nicht geteilt. Die Abgrenzung zur Umwelt erfolgt durch ein Wir-Bewusstsein.“<sup>680</sup> Niekrenz hat dieses Verhalten am Beispiel von Pfadfindertreffen als „Stammesbildung“ kategorisiert, die der französische Soziologe Michel Maffesoli zur Beschreibung postmoderner Großgruppen entwickelt hat:

Der Begriff ‚Stamm‘ ist dabei als Alternativbegriff zur ‚Gemeinschaft‘ zu verstehen und wird metaphorisch benutzt. Der archaisierende Begriff soll auf die Deindividualisierung hinweisen. Maffesolis Tribalismus bezeichnet eine Form von Sozialität, die mit ihren liberalen Partizipationsmöglichkeiten typisch für die Gegenwart ist, weil es nicht um zweckorientierte Gruppen geht, sondern um geteilte Erlebnisse, Gefühle und Affekte ohne rationale Grundlagen.<sup>681</sup>

---

<sup>680</sup> Niekrenz, 2012, S. 149.

<sup>681</sup> Ebd., S. 150.

Maffesolis Erklärungsmodell geht von Max Webers Begriff der religiösen Gemeinschaft aus, bildlich als ‚Stamm‘ bezeichnet, als „Ausdruck eines Kollektivierungsprozesses: sie entstehen aus der entindividualisierenden Erfahrung des Gemeinschaftserlebnisses.“<sup>682</sup> Das erlernte Verhalten ist daher im Prinzip von dem des Alltags entfernt und die Gemeinschaftserfahrung stellt in diesem Sinne etwas Außerordentliches dar. Informelle Lernprozesse müssen deshalb nicht notwendig auf das Allgemeinverhalten zurückwirken, sie gelten möglicherweise nur temporär: „Die Gemeinde verlangt von ihren Mitgliedern Konformismus, die Einhaltung der ‚Gesetze des Milieus‘; sie garantiert dafür wechselseitige Solidarbeziehungen innerhalb der Gruppe.“<sup>683</sup>

#### **4.10.4 Jugendreisen in der Bundesrepublik als nonformaler und informeller Bildungsort seit 2010**

Aus pädagogischer Perspektive ist die Aufwertung sozialer Erfahrungen auf emotionaler, sozialer und kognitiver Ebene Gegenstand der wiederentdeckten oder neu entdeckten informellen Bildung Jugendlicher. Die Erlebniskonzeption organisierter Reisen führt Jugendliche als Gruppe in ungewöhnliche Erfahrungssituationen. Besonders beachtet werden soziale Verantwortung und wechselseitiges Vertrauen, die als Werte nicht mehr im selben Maße wie Jahrzehnte zuvor im alltäglichen Lebensumfeld vermittelt werden. Ebenso wird die Identitätsbildung, die in einem Feld zahlloser Wahlmöglichkeiten immer schwieriger wird, mit Ausrichtung auf die Individuen gefördert.

„Übernahme von Verantwortung“ erhält in einer Gesellschaft, in der bereits Kinder auch in formalen Organisationen und in ihrer allgemeinen Lebensumgebung aufgefordert sind, Entscheidungen über eigene Vorlieben und Ziele zu treffen, über ein eigenes Ego hinaus persönliche Verantwortung für den Zusammenhalt der Gruppe zu übernehmen. Rollenzuweisungen durch die Peergroups im Alltag, die häufig stärker wirken als familiäre Orientierung, können abgebaut oder aufgehoben werden, weil die Gruppe während der Reise eine andere ist. Dadurch bekommt auch die Dimension „Wirkung des eigenen Handelns erfahren“ einen gruppenbezogenen Aspekt: Das eigene Handeln bleibt kein möglicherweise starres Beharren auf vermeintlichen persönlichen Vorrechten, sondern muss in Abstimmung mit anderen ausgehandelt werden. Dasselbe gilt

---

<sup>682</sup> Keller, 2018, S. 108.

<sup>683</sup> Ebd.

insofern für die „Aneignung und Gestaltung kultureller Praxis“, als nicht Gewohnheiten fortgesetzt werden können, sondern wechselseitige Interessen anerkannt werden müssen. Da davon auszugehen ist, dass selbst die grundlegenden Praktiken des Alltags (angefangen bei Essen und Trinken) in den individuellen Lebensumgebungen unterschiedlich gehandhabt werden, wird hier die Erarbeitung einer gemeinschaftlich akzeptierten Praxis zur Aufgabe.

Die Dimension „Bewältigung der Lebensaufgaben“ ist ebenfalls zunächst auf einfache Vorgänge anzuwenden. In Betracht zu ziehen sind dabei unter anderem pragmatische Regeln wie Pünktlichkeit, Unterordnung unter allgemeine Interessen sowie Disziplin bei der Verwirklichung von Zielen. Dies sind jedenfalls Einstellungen und Fertigkeiten, deren Fehlen von Lehrern an weiterführenden Schulen genauso häufig angemahnt wird wie von Meistern in Lehrbetrieben.

Die Dimension „Aneignung und Gestaltung von Räumen“ erhält wie hier bereits mehrfach geäußert eine neue Bedeutung durch die Verbreitung elektronischer Navigationsgeräte (auch auf Mobiltelefonen). Topografische Räume als Gegebenheiten wahrzunehmen, sie ohne elektronische Hilfsmittel zu erschließen, sollte bereits in der eigenen Heimatstadt beginnen. Dabei sei die Vorstellung, dass während eines Unglücks die Elektrizität für längere Zeit ausfallen kann (dann können Funkmasten und Relaisstationen keine Signale mehr verarbeiten, es gibt auch kein Internet), nur am Rande als Argument zugelassen. Wichtiger ist die Erfahrung, dass Menschen tatsächlich in einer räumlichen Umgebung existieren, die nicht durch mathematische Beschreibungsmodelle ausgetauscht werden sollte. Daneben bleibt jedoch anzumerken, dass jede räumliche Veränderung eine neue Orientierung für das Individuum erfordert – und so bleibt die Dimension „Aneignung und Gestaltung von Räumen“ auf Reisen immer erfüllt.

Reiseerlebnisse sollen in inszenierten Szenarien ein Defizit der Alltagserfahrung auszugleichen helfen. Zynisch zugespitzt könnte formuliert werden, dass das informelle Lernen in fremder Umgebung zum Reparaturprozess instrumentalisiert wird, da das formale Lernen in Schulen, wie der sogenannte PISA-Schock gezeigt hat, nicht den gesellschaftlich erforderlichen Bildungserfolg herbeiführen kann.

Reisen bildet auch weiterhin die Individuen. Seit der Ausweitung der Einzelreisen in den 1960er Jahren verschwindet diese Reiseform nicht, verändert jedoch ihre Erscheinungsweise. Organisierte Veranstaltungen sind erstens nur für wirtschaftlich leistungsfähigere

Familien wirklich nutzbar und zweitens entspricht ihr betreuter und animierter Verlauf nicht den Wünschen aller Jugendlichen. Die emanzipatorische Individualreise, von den Trampfern aus den 1960er Jahre institutionalisiert, besteht weiter fort. Angepasst an die Bedingungen der Globalisierung, uneingeschränkt durch Transport- und Unterbringungsmöglichkeiten, suchen Backpacker Selbsterfahrung, Weltkenntnis und soziale Identität auf eigene Faust. Dass ihnen wenig Aufmerksamkeit im pädagogischen Diskurs gewidmet wird, ist verständlich, denn pädagogische Konzepte haben auf das mit dieser Reiseform verbundene Lernen keinen Einfluss. Backpacker reagieren nicht auf Eventangebote sondern planen selbst und erwarten, dass sie selbst entscheidende Erlebnisse aufspüren oder herbeiführen können.

Immer mehr Jugendliche sind auf den Straßen unterwegs, um an Massenveranstaltungen mit Eventcharakter teilzunehmen. Das Kriterium der öffentlichen Statistik, dass erst mindestens eine Übernachtung aus einem Ausflug eine Reise mache, erhebt die oben als Popfestival-Besuche beschriebenen Ereignisse in den Status individuell durchgeführter Massenreisen. Sportereignisse mögen ähnliche Funktionen erfüllen. Da Anreise und Aufenthalt individuell vorbereitet und durchgeführt werden müssen, ohne dass eine austauschbare Ferienlogistik wie bei pauschalen Hotelangeboten genutzt werden könnte, ist der Anteil des informellen Lernens hier sehr ausgeprägt. Wenn auch die Gemeinschaftserfahrung im postmodernen Umfeld oft nur kurz andauert, leistet sie immer noch dasselbe, was beim Wandervogel begann: Abgrenzung von der Alltagszivilisation, selbstbestimmte und von Leistungszwängen befreite Daseinsform mit oft unkalkulierbaren Anforderungen. Das informelle Lernen steht hier aus Bildungssicht im Vordergrund.

## 5 Zusammenfassung

Kinder- und Jugendreisen finden in der Freizeit statt. Daher ist das Kinder- und Jugendreisen als ein Teil der Freizeitpädagogik zu verstehen. Erst durch die Entwicklung von Freizeit konnten sich auch Kinder- und Jugendreisen entfalten.<sup>684</sup> Freizeitpädagogik beschreibt u. a. die Entwicklung von Freizeit als Erholungsmaßnahme von der Arbeit bis hin zur (aus heutiger Sicht) sinnorientierten Phase.<sup>685</sup>

Eine Definition für Kinder- und Jugendreisen zu finden, scheint heute kaum möglich.<sup>686</sup> Unter Kinder- und Jugendreisen werden hier daher alle Formen der Gruppenreisen junger Menschen ohne Begleitung durch Erziehungsberechtigte verstanden. Dabei wird auf eine starre Alterseingrenzung verzichtet. Klassenfahrten sind nicht Teil der Betrachtung, da sie zum formalen Bildungssystem gehören.

Der Forschungsstand zum Kinder- und Jugendreisen ist defizitär. Die wenigen vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass Jugendreisen nachhaltige und prägende Ereignisse für junge Menschen darstellen. Besonders soziale und interkulturelle Kompetenzen können durch die Teilnahme gestärkt oder ausgebaut werden. Diverse Studien zeigen ebenfalls, dass den Betreuenden auf Jugendreisen eine besonders wichtige Aufgabe zukommt.

Der Arbeit liegt ein Bildungsbegriff zugrunde, der sich nicht an Normen und Werten orientieren kann, da die Arbeit einen Blick in verschiedene historische Epochen wirft, in denen je eigene Normen und Werte gesellschaftlich prägend waren. Bildung wird hier daher folgendermaßen verstanden:

Bildung [...] hat eine autonome Lebensführung in möglichst allen Lebensbereichen in einem konkret gegebenen gesellschaftlich-kulturellen Kontext zum Ziel. Dies umfasst die eigenständige Lebensführung mit Blick auf eine berufliche Existenz ebenso wie mit Blick auf Partnerschaft, eigene Kinder, aber auch mit Blick auf die soziale Teilhabe, gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit.<sup>687</sup>

Nonformale und informelle Bildungsdimensionen werden in den Programmen der Kinder- und Jugendreisen anhand von fünf Kriterien identifiziert. Basis bilden die in der

---

<sup>684</sup> Vgl. Unterkapitel 3.1 dieser Arbeit.

<sup>685</sup> Vgl. Nahrstedt, 1990 und Freericks/Hartmann/Stecker, 2010.

<sup>686</sup> Vgl. Unterkapitel 3.2 dieser Arbeit.

<sup>687</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004, S. 21.

„Konzeptionellen Grundlage für einen Nationalen Bildungsbericht“<sup>688</sup> dargelegten fünf Dimensionen:

- Übernahme von Verantwortung,
- Wirkung des eigenen Handelns erfahren,
- Aneignung und Gestaltung von Räumen,
- Aneignung und Gestaltung kultureller Praxis,
- Bewältigung der Lebensaufgaben.

Als Forschungsmethode ist weiterhin eine historische Rekonstruktion nötig. In den unterschiedlichen historischen Epochen hatten Begriffe unterschiedliche Bedeutungen bzw. wurden abweichende Begriffe verwendet. Um die Forschungsfragen zu beantworten, muss die Semantik der jeweiligen Epoche verstanden werden.

Die Funktionen des Jugendreisens können sehr unterschiedlich begründet werden. In der Arbeit wird aus dem historischen Überblick heraus eine funktionale Analyse für jede Epoche vorgenommen, die eine funktional differenzierte Gesellschaft voraussetzt, wie sie seit dem Aufstieg des Bürgertums in der Kaiserzeit angenommen werden kann. Hier wird die funktionale Analyse benutzt, um Kinder- und Jugendreisen in ihrer Eigenart von möglichen funktionalen Äquivalenten der jeweiligen historischen Epoche abzugrenzen.

In den betrachteten historischen Epochen hatten Jugendreisen unterschiedliche Funktionen. Zur wilhelminischen Zeit prägte neben der aufkommenden Arbeiterjugend vor allem die Wandervogelgruppe das Jugendreisen. In der ersten Zeit der Jugendreisen hatten sie in der Form des Wandervogels die Befreiung der Mitglieder von einer erstarrten, ständebewussten Wohlstandsgesellschaft zum Gegenstand. Jugendreisen in dieser Epoche ermöglichte jungen Menschen das einfache Leben in autonomen Jugendgruppen. Es kann festgehalten werden, dass der Wandervogel und damit der Beginn des Jugendreisens in Deutschland Teil des Funktionssystems (Jugendbewegung) waren, das in der Gesellschaft die Jugend als eigenständige selbstbestimmte Lebensphase etabliert hat.

Zur Zeit der Weimarer Republik setzte sich der Wandervogel in der Bündischen Jugend fort. Auch die Arbeiterjugend wuchs zunehmend. In den Schulen wurde langsam eine

---

<sup>688</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004, S. 24–25.

innovativere (beeinflusst durch die Reformpädagogik) Didaktik eingeführt. Jedoch bestand die Funktion des Jugendreisens fort, Kindern und Jugendlichen für einen kurzen Zeitraum eine autonome Lebensführung zu ermöglichen. Dies zeigte sich vor allem in den von der Arbeiterjugend veranstalteten Kinderrepubliken: Kinder sollten reale Selbstverwaltung erleben und so demokratisches Zusammenleben erlernen. Mit dieser Praxis stellten sich die Kinderfreunde gegen die Alltagspraxis in der Weimarer Republik, die Kinder immer noch als unmündige Personen ohne Mitspracherecht begriff.

Zur Zeit des Nationalsozialismus wurden alle freien Jugendgruppen verboten. Nur die Hitlerjugend und der Bund Deutscher Mädel durften als Jugendverbände bestehen bleiben bzw. wurden von der NS-Regierung überhaupt erst etabliert, gefördert und kontrolliert. Hier finden sich auf den ersten Blick keine nonformalen Bildungschancen. Die Funktion war ganz klar: Die jungen Menschen sollten gleichgeschaltet werden, um dem Regime zu dienen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg und während der Teilung Deutschlands wurde in der DDR erneut von staatlicher Seite nur ein Jugendverband etabliert, die „Freie Deutsche Jugend“ (FDJ). Neben der FDJ bestanden zwar auch einige kleine Kirchenjugendgruppen, die angesichts ihrer geringen Größe hier kaum Beachtung finden. Die Funktion der FDJ ist klar beschrieben: Die Jugendlichen sollten zu sozialistisch angepassten Staatsbürgern erzogen werden. Auch hier finden sich keine gewünschten oder begünstigten nonformalen und informellen Bildungsabsichten.

Nach 1949 entwickelten sich in der BRD viele reiseorientierte Jugendgruppen neu oder lebten wieder auf. Daneben schufen der Bund und die Länder Anreize für die Veranstaltung von Jugendreisen im Rahmen neu zu gründender Jugendorganisationen. Der Status, „jugendlich“ zu sein und damit eigene Lebensformen in Anspruch nehmen zu können, wurde etwas Selbstverständliches. Dadurch wurden typische Abgrenzungshaltungen gegenüber ständischen Normen aus der Vergangenheit vom Beginn des 20. Jahrhunderts abgelöst und der Charakter des Jugendreisens musste sich nicht mehr daran orientieren, sondern konnte sich eigenen Zielen zuwenden. Neben der Arbeiterjugend, der Bündischen Jugend und den kirchlichen Jugendverbänden breiteten sich nun auch andere Jugendverbände, wie z. B. die Naturfreunde, rasch aus. Vor allem wurden nun immer mehr Auslandsreisen getätigt. Von staatlicher Seite wurden die Feriendienste ge-

fördert, sodass auch Jugendliche verreisen konnten, die keinem Verband angehörten. Diese staatlich geförderten Programme hatten vor allem das Ziel, das Ansehen Deutschlands im Ausland durch das Entsenden der jungen Generation wiederherzustellen und zur Völkerverständigung beizutragen. Die staatliche Förderung und pädagogische Konzeptualisierung der Bildung durch Reisen kann als wesentlicher Beitrag zur gesellschaftlichen Reform verstanden werden. Der Ernst des informellen Lernens war insofern gewährleistet, als Jugendreisen noch nicht unter dem Vorzeichen von „Spaß“ standen, sondern als Bildungsinstrument allgemein akzeptiert waren.

In den 1960er Jahren ermöglichten die staatlichen Förderungen Jugendlichen eine freie Auswahl zwischen Angeboten subventionierter und damit günstiger Reisen. Die Reiseangebote werden immer komfortabler, Zeltlager wurden von Bungalowdörfern und Jugendherbergen von einfachen Hotels abgelöst. Mit dieser Diversifizierung der Teilnahmeoptionen trennen sich die Geschichten der „klassischen“ internationalen Jugendarbeit und des „klassischen“ Jugendreisens. Jugendreisen orientierten sich immer mehr am Erwachsenen-Tourismus. Ihre Funktion bestand nach wie vor im autonomen, selbstorganisierten Leben in der Jugendgruppe und der zeitweisen Abgrenzung von den traditionellen familiären und schulischen Strukturen. Daneben wurden weitere Bildungsziele aufgesetzt, wie das Kennenlernen von Land und Leuten, das Erlernen einer Sprache oder das Aneignen anderer Wissensgebiete.

In den 1980er Jahren wurden die staatlichen Förderprogramme für das Jugendreisen drastisch gekürzt. Viele Pädagogen gründeten nun kleine Vereine, um unabhängig von Fördermitteln weiterhin Reisen für junge Menschen anzubieten. Daher bestehen ab diesem Zeitpunkt (bis heute) staatlich geförderte Programme neben kommerzielle agierende Vereine und Firmen. Wo früher noch eine Ablehnung puren Vergnügens und eine Betonung der Bedeutung von Bildung in der Freizeit vorherrschten, gilt reines Vergnügen in der Freizeit nun als Normalität. Unter diesen Bedingungen verlieren die Bildungsdimensionen der Verantwortung und der sozialen Kompetenz etc. nicht jedoch ihre pädagogische Relevanz: Sie bleiben in den Konzepten der kommerziellen Veranstalter pädagogisch betreuter Jugendreisen als Lernziele vorhanden, richten sich aber nur noch auf die Vervollständigung des Individuums, nicht mehr auf übergeordnete politische Ideale wie internationale Verständigung oder Einübung demokratischer Praxis.

In den 1990er Jahren entstanden immer mehr Spezialreiseveranstalter, die spezifische Interessen abdeckten. Trendsportarten und verschiedene neue Unterkunftsarten prägen heute das Angebot. Eventangebote wurden zum festen Bestandteil der Jugendreisesezene. Nonformale und informelle Bildungsziele verlagerten sich von der Selbstfindung und -erkenntnis als Jugendlicher im Vergleich zu Erwachsenen hin zur Suche nach Zielen, die das Individuum prägen könnten. Es geht also um das Finden der eigenen Identität und das Finden eigener (Lebens-)Ziele. Als Gegenentwurf zu den Leitbildern der Erwachsenen sollten auf Jugendreisen Bedingungen inszeniert werden, unter denen Jugendliche auf Reisen eine Erfahrungsbasis für die Ausprägung und Erprobung eigener Handlungsmuster finden.

Seit den 2010er Jahren bilden soziale Erfahrungen einen Schwerpunkt des Jugendreisens. Die Erlebniskonzeption von Jugendreisen führt Jugendliche als Gruppe in ungewöhnliche Erfahrungssituationen. Darüber hinaus wird die Identitätsbildung als Funktion des Jugendreisens angegeben.

## 6 Fazit: Funktion von Kinder- und Jugendreisen

Jugendreisen fungierten initial als Befreiung von ständebewusster Wohlstandsgesellschaft und Erwachsenenwelt und trugen dazu bei, dass sich in der Gesellschaft die Jugend als eigenständige selbstbestimmte Lebensphase etabliert hat. Später beinhaltete die Funktion des Jugendreisens das Einüben demokratischen Zusammenlebens sowie einen Beitrag zur Völkerverständigung. Daneben waren autonome Lebensführung und Selbstverwaltung stets wichtige Funktionen des Jugendreisens. Durch einen steigenden Komfortanspruch und eine Kommerzialisierung wurden Reisen immer mehr von professionellen Organisationen durchgeführt, sodass Selbstorganisation und demokratische Strukturen immer mehr verschwanden. Dafür wurden neue Bildungsziele in die Jugendreisen integriert, wie z. B. das Erlernen von Sprache, Ausüben von Sportarten etc. In neuerer Zeit bekam Jugendreisen die Funktion, jungen Menschen vermittelt sozialer Erfahrungen auf emotionaler, sozialer und kognitiver Ebene zu helfen, die eigene Identität und eigene (Lebens-)Ziele zu finden.

Aufgrund der Pluralisierung der Lebensformen und einer enormen Ausbreitung nonformaler und informeller Bildungsangebote haben Jugendreisen heute kaum noch eine Alleinstellungsfunktion in der Gesellschaft. Kinder und Jugendliche können sich auch im Alltag abseits der familiären und schulischen Strukturen autonom treffen und Zeit verbringen. Das war in früheren Zeiten nicht gegeben. Sie können an vielen Stellen (auch in formalen Bildungsinstitutionen, Schülervertretung etc.) Verantwortung übernehmen und Gesellschaft aktiv mitgestalten. Das Verdienst des Kinder- und Jugendreisens an dieser Entwicklung wird in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt. In einer pluralen Gesellschaft bleibt Jugendreisen ein nonformaler und informeller Bildungsort. Eine eigenständige Funktion haben Jugendreisen heute insofern, als abseits des normalen Alltagslebens (Eltern, Schule und Peergroups etc.) neue Verhaltensmuster ausprobiert werden können. Somit leisten sie einen Beitrag zur Identitätsbildung und zur Formulierung von (Lebens-)Zielen.

Leicht ergibt sich daraus der Schluss, dass nonformale und informelle Bildung durch Reisen wichtig ist, auch wenn die Selbsterfahrung in jeder historischen Epoche letztlich auf andere Normen und Werte zielt. Strukturell ist festzustellen, dass dies bei der formalen

Schule ebenso der Fall ist: Schule muss sein, kann jedoch ganz unterschiedliche Formen und Inhalte haben.

In Deutschland können aus verschiedenen Gründen (finanzielle, kulturelle, familiäre) nicht alle Kinder und Jugendlichen an Reisen teilnehmen. Es bleibt zu fragen, inwieweit sie dadurch benachteiligt sind und welche Auswirkungen dies auf ihre (Bildungs-) Karrieren hat.

Die Situation lernender Jugendlicher hat sich in den letzten Jahren erheblich verändert, „Hauptpädagogik“ und auch nonformale Ansätze haben neue Ideen und Ansätze entwickelt. Die Jugendreisepädagogik hat ihren Beitrag dazu nicht geleistet. Warum im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Kinder- und Jugendreisen kaum Beachtung gefunden haben, bleibt unverständlich, stellen sie doch offenkundig einen wichtigen Beitrag zur nonformalen und informellen Bildung dar. Es wäre wünschenswert und nötig, dass man sich dem Thema interdisziplinär aus Erziehungs- und Tourismuswissenschaft wieder annähert.

Jugendreisen als Selbstzweck reicht heute in der Wahrnehmung von Eltern, Akteuren und politischen Entscheidungsträgern nicht mehr aus. Die Menge in Gruppen reisender Jugendlicher ist rückläufig. Einige der großen Jugendreiseveranstalter gaben das Geschäft auf oder wurden von anderen Veranstaltern aufgekauft.<sup>689</sup> Vielleicht mag dies auch daran liegen, dass in der gesellschaftlichen Wahrnehmung Kinder- und Jugendreisen eher „Spaß-Veranstaltung“ sind und nicht mehr als wichtige Erfahrung in der Biografie junger Menschen gelten. Möglicherweise liegt dies an dem oben genannten Grund, dass in der Gesellschaft mittlerweile andere Strukturen entstanden sind, in denen Kinder und Jugendliche an nonformaler Bildung partizipieren können.

Bildung im hier hergeleiteten Sinne zielt nicht auf einen Zweck oder eine bestimmte Verwertbarkeit ab. Kinder- und Jugendreisen leisten auch ohne jegliche pädagogische Einmischung einen Beitrag zur Bildung von Kindern und Jugendlichen. Sie reichen als Selbstzweck aus und müssen nicht zwingend pädagogisch oder politisch definierte Ziele erfüllen. Dies scheint aber heute in der Legitimation von Kinder- und Jugendreisen das ausschlaggebende Problem zu sein: Sie zeigen keinen unmittelbar greifbaren oder sicht-

---

<sup>689</sup> Offährte Sprachreisen und JAM! Reisen sind z. B. 2017 und 2019 von ruf Reisen aufgekauft worden. Horizonte hat seine Sparte Jugendreisen eingestellt und organisiert nur noch Reisen für Gruppen.

baren Zweck bzw. Verwertbarkeit. Identitätsbildung ist ein fortlaufender Prozess, in dem Kinder- und Jugendreisen einen wertvollen – wenngleich bis heute nicht objektiviert nachweisbaren – Beitrag leisten können.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sind für die Akteure im Kinder- und Jugendreisen sowie für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs aus verschiedenen Gründen relevant. Zum einen können sie den Akteuren bei der Legitimation ihrer Arbeit helfen, zum anderen bilden sie eine Brücke, um Kinder- und Jugendreisen im nonformalen und informellen Bildungsdiskurs anschlussfähig zu machen.

Dimbath und Thimmel postulierten in ihrem 2014 erschienenen Artikel „Sozialwissenschaftliche Kinder- und Jugendreiseforschung. Ein kaum erklärliches Defizit“, dass für ein größeres Forschungsprojekt „grundlagentheoretische Vorarbeiten, die Auskunft darüber geben, was Jugendreisen sind und welche Wirkungserwartung oder auch gesellschaftlichen Funktionen mit diesem Phänomen verbunden sein können“<sup>690</sup>, fehlen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können dazu Antworten geben.

Freericks, Hartmann und Stecker beschreiben die zeitgenössische praktische Freizeitpädagogik u. a. als „sinnorientierte Phase“<sup>691</sup>. Diese Einschätzung fällt mit der heutigen Funktion von Jugendreisen, der Suche nach eigener Identität und eigenen (Lebens-)Zielen, in eins. Zudem beschreiben sie die Erweiterung der heutigen Phase u. a. um Fragen der ökologischen Verantwortung. Auch dies ist im Kinder- und Jugendreisen zu finden. Der vom Reisetz (Deutscher Fachverband für Jugendreisen) seit 2017 jährlich durchgeführte Jugendreisekongress<sup>692</sup> steht 2019 unter dem Titel „Innovation und Nachhaltigkeit“. Jugendreisen folgen somit den beschriebenen Phasen innerhalb der Freizeitpädagogik. Sie sollten als Bestandteil der Freizeitpädagogik und des nonformalen und informellen Bildungsdiskurses in Deutschland (wieder) stärker in den Fokus genommen werden.

---

<sup>690</sup> Dimbath/Thimmel, 2014, S. 47.

<sup>691</sup> Freericks/Hartmann/Stecker, 2010, S. 29.

<sup>692</sup> Siehe <http://jugendreise-kongress.de/>, abgerufen am 05.07.2019.

## Literaturverzeichnis

ACKERMANN, Astrid (2013): Kleidung, Sexualität und politische Partizipation in der Lebensreformbewegung. In: CLUET, Marc/REPUSSARD, Catherine (Hrsg.): *Lebensreform. Die soziale Dynamik der politischen Ohnmacht*, Tübingen, S. 161-182.

ADORNO, Theodor (1969): Freizeitsysteme und Gesellschaftskritik. In: OPASCHOWSKI, Horst (Hrsg.) (1972): *Freizeitpädagogik in der Leistungsgesellschaft*, Regensburg, S. 33-39.

ADELHEID, Smolka/RUPP, Marina (2007): Die Familie als Ort der Vermittlung von Alltags- und Daseinskompetenzen. In: HARRING, Marius/PALENTIN, Christian/ROHLFS, Carsten (Hrsg.): *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*, Wiesbaden, S. 219-236.

AHRENS, Rüdiger (2015): *Bündische Jugend. Eine neue Geschichte 1918-1933*, Witzenhäuser.

AMERSDORFFER, Daniel/FABER, Michael (2012): Kommunikation im Tourismus heute und in Zukunft. Digitale Medien und Jugend. In: KORBUS, Thomas u.a.: *Jugendreisen 2.0. Analysen und Perspektiven*, Bielefeld, S. 44-51.

ANTZ, Christian/SCHREIBER, Michael Thaddäus (2003): *Handbuch Kinder-, Jugend-, und Familienreisen in Sachsen-Anhalt*, Magdeburg.

ANWEILER, Oskar (1998): *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*, Opladen.

ARNOLD, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/SIEBERT, Horst (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report 49/2002* (S. 26-38), im Internet unter: [http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/nuissl02\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf), abgerufen am 14.08.2014.

ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR JUGENDHILFE (Hrsg.) (2002): *Die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe im Prozess des lebensbegleitenden Lernens. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe*, Berlin, im Internet unter: <http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2002/Lebensbegleitendes%20Lernen.pdf>, abgerufen am 02.08.2012.  
Arbeiterjugend – Anfänge und Inhalte. In: <https://jugend1918-1945.de/portal/jugend/Default.aspx>, abgerufen am 07.04.2019.

ASSMANN, Aleida (1993): *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*, Frankfurt/Main und New York.

BAUMANN, Robert (1964): *Der Jugendtourismus. Seine Institutionen und Organisationen. Unter besonderer Berücksichtigung schweizerischer Verhältnisse*, Winterthur.

BARTH, Dieter/BOPP, Michael (1999): Erlebnisreisen – Jugendfreizeiten auf dem Weg zu pädagogischer Eigenständigkeit und Profilierung. In: *deutsche jugend*. Jg. 47, H.1, S.21-30.

BÄHRE, Heike (2003): *Tourismuspolitik in der Systemtransformation. Eine Untersuchung zum Reisen in der DDR und zum ostdeutschen Tourismus im Zeitraum 1980 bis 2000*, Berlin.

BDM – BUND DEUTSCHER MÄDEL. In: Wikipedia. [de.wikipedia.org/wiki/Bund\\_Deutscher\\_Mädel](http://de.wikipedia.org/wiki/Bund_Deutscher_Mädel), abgerufen am 11.04.2019.

BERG, Alena (2018): Biographisches und informelles Lernen Jugendlicher. Eine theoretische Verhältnisbestimmung mit empirischem Beispiel. In: KAHNWALD, Nina/TÄU-BIG, Vicki (Hrsg.): *Informelles Lernen. Standortbestimmungen*, Wiesbaden, S. 35-52.

BERGHAUS, Margot (2011): *Luhmann leicht gemacht*, 3. Auflage, Köln/Weimar/ Wien.  
BERGLAR, Peter (1970): Wilhelm von Humboldt, o.O.

BERNASCONI, Bernadette (2015): *Kinder auf Reisen. Eine Rekonstruktion kollektiver Orientierung im Erleben von Reise und Fremdheit*, Opladen.

BERNHAUER, Ernst (1967): *Die staatliche Förderung des Fremdenverkehrs in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin von 1961 bis 1964*, Berlin.

BLÜHER, Hans (1922): *Wandervogel. Geschichte einer Jugendbewegung*, 6. Auflage, Prien (Chemnitz).

BÖHM, Wolfgang (1962): Zur Motivation junger Auslandsreisender. Ein Bericht über eine empirische Studie. In: *Jahrbuch für Jugendreisen und internationalen Austausch*, S.111-122.

BÖHM, Winfried (2000a): Bildung. In: ebd.: *Wörterbuch der Pädagogik*, 15., überarbeitete Auflage, Stuttgart, S. 75-77

BÖHM, Winfried (2000b): Bildsamkeit. In: ebd.: *Wörterbuch der Pädagogik*, 15., überarbeitete Auflage, Stuttgart, S. 75

BÖHNISCH, Lothar/GÄNGLER, Hans/RAUSCHENBACH, Thomas (Hrsg.) (1991): *Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analyse und Selbstdarstellungen*, Weinheim/München.

BOLLE, Rainer (1995): *Jean-Jacques Rousseau: das Prinzip der Vervollkommnung des Menschen durch Erziehung und die Frage nach dem Zusammenhang von Freiheit, Glück und Identität*, Münster.

BOROWSKY, Peter (2002): Sozialliberale Koalition und innere Reformen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Zeit des Wandels, Informationen zur politischen Bildung* (Heft 258), Bonn, im Internet unter: <http://www.bpb.de/izpb/10109/sozialliberale-koalition-und-innere-reformen?p=all>, abgerufen am 11.12.2014.

BRANDENBURG, Christiane/GEHLEN, Thomas (1997): Kinder- und Jugendreisen in Ost- und Westdeutschland: Qualitätsmerkmale, Trends und Entwicklungen im Wandel der

Jahrzehnte. In: KORBUS, Thomas (Hrsg.): *Jugendreisen. Vom Staat zum Markt*, Bielefeld, S. 102-111.

BRANDENBURG, Christiane (1997): Feriengestaltung für Kinder und Jugendliche in der DDR: Die andere Kulturseite Deutschlands- und was aus ihr wurde. In: KORBUS, Thomas (Hrsg.): *Jugendreisen. Vom Staat zum Markt*, Bielefeld, S. 160-169.

BRAUN, Ottmar L. (1993): (Urlaubs-)Reisemotive. In: HAHN, Heinz/KAGELMANN, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie. Ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft*, München, S. 199-207.

BRAUN, Ottmar (1990): Den Horizont erweitern oder die Identität aufbauen? Psychologische Voraussetzungen des Lernens auf Reisen. In: STEINECKE Albrecht (Hrsg.): *Lernen. Auf Reisen? Bildungs- und Lernchancen im Tourismus der 90er Jahre*, Bielefeld, S. 119-136.

BRAUN, Ottmar L./KLUCK, Rainer (Hrsg.) (1997): *Ost- und westdeutsche Jugendliche im Feriencamp. Perspektiven, Formen und Konflikte gemeinsamer Ferienaufenthalte*, Bielefeld.

BREUER, Hans (1911): Das Teegespräch. In: *Wandervogel. Monatsschrift für deutsches Jugendwandern*. 4. Jg., 1911, H. 9, S. 31-38.

BRUNS, Claudia (2008): *Politik des Eros. Der Männerbund in Wissenschaft, Politik und Jugendkultur (1880-1934)*. Köln/Weimar/Wien.

BRINKMANN, Dieter/FREERICKS, Renate (2019) (Hrsg.): *Digitale Freizeit 4.0. Analysen. Perspektiven. Projekte*, Bremen.

BRINKMANN, Dieter/FREERICKS, Renate (2016): Informelles Lernen in der Freizeitpädagogik. In: ROHS, Matthias (Hrsg.): *Handbuch Informelles Lernen*, Wiesbaden, S. 143-162.

BUCHHOLZ, Kai (2016): Ethik und Ästhetik der Sprache bei Heinrich Pudor. In: CARSTENSEN, Thorsten/SCHMIDT, Marcel (Hrsg.): *Die Literatur der Lebensreform. Kulturkritik und Aufbruchstimmung um 1900*, Bielefeld, S. 137-151.

BUDDRUS, Volker (1985): *Pädagogik in offenen Situationen*, 2. Auflage, Bielefeld.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDEUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter, Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht, In: *Bildungsreform*, Band 6.

BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND TECHNOLOGIE (2010): *Deutsche Kinder- und Jugendreisen 2008. Aktuelle Daten zu Struktur und Volumen, Vorschläge für eine künftige kontinuierliche Datenerhebung, Schritte zu einem Referenzrahmen*, Berlin, S.14-38.

BÜHLER, Charlotte (1931): *Kindheit und Jugend. Genese des Bewusstseins*, Leipzig.

CHAUSSY, Ulrich/UEBERSCHÄR, Gerd (2013): „*Es lebe die Freiheit!*“: *Die Geschichte der Weißen Rose und ihrer Mitglieder*, Frankfurt am Main, 2. Auflage.

CHEHATA, Jasmine/RIß, Katrin/THIMMEL, Andreas (2010): Vielfalt on Tour – Internationale Jugendbegegnungen in der Migrationsgesellschaft. Bericht zum Teilprojekt „Interkulturell on tour“ In: Ders. *Interkulturelle Öffnung der Internationalen Jugendarbeit. Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt JiVE „Jugendarbeit international – Vielfalt erleben“*, Köln. S. 60-164.

CONZE, Eckart (2012): ‚Pädagogisierung‘ als Liberalisierung. Der Bund Deutscher Pfadfinder (BDP) im gesellschaftlichen Wandel der Nachkriegszeit (1945-1970). In: WITTE, Matthias D./CONZE, Eckart (Hrsg.): *Pfadfinden. Eine globale Erziehungs- und Bildungsidee aus interdisziplinärer Sicht*, Wiesbaden, S. 67-84.

DANCKWORTT, D. (1957): Reisegewohnheiten der 14-18jährigen in Hannover. In: *deutsche jugend*, 15, S.70-75.

DECHÊNE, Hans Ch. (1961): Über jugendlichen Reisedrang. Eine motivationspsychologische Studie. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, Heft 4, Band VIII, S. 461-507.

DILTHEYS, Wilhelm (1927): *Der Aufbau der Geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, Wilhelm Diltheys *Gesammelte Schriften*, Band 7, Leipzig /Berlin.

DIMBATH, Oliver/ERNST, Michael/HOLZINGER, Eva/WANKERL, Carola (2008): Elemente einer Soziologie der Jugendfreizeit. In: *deutsche jugend*, Jg. 56, H.3, S.118-127.

DIMBATH, Oliver/THIMMEL, Andreas (2014): Sozialwissenschaftliche Kinder- und Jugendreiseforschung. In: DRÜCKER, Ansgar/FUß, Manfred/SCHMITZ, Oliver (Hrsg.): *Wegweiser Kinder- und Jugendreise-pädagogik*, Schwalbach, S.43-57.

DOHMEN, Günther (1964/1965): *Bildung und Schule*. Bd. 2. Die Entstehung des pädagogischen Bildungsbegriffs und seines Bezugs zum Schulunterricht, Weinheim.

DORGERLOH, Fritz (1999): *Geschichte der evangelischen Jugendarbeit*, Teil 1, Junge Gemeinde in der DDR. Hannover.

DRÜCKER, Ansgar/FUß, Manfred/SCHMITZ, Oliver (2014): *Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik*, Schwalbach.

DRÜCKER, Ansgar/MÜLLER, Werner (2012): Die neue Pädagogik des Kinder- und Jugendreisens. In: KORBUS, Thomas/FREERICKS, Renate/PORWOL, Bernhard (Hrsg.): *Jugendreisen 2.0. Analysen und Perspektiven*, Bielefeld, S. 202-207.

DÜX, Wiebken/RAUSCHENBACH, Thomas (2016): Informelles Lernen im Jugendalter. In: ROHS, Matthias (Hrsg.): *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden, S. 261-284.

DÜX, Wiebken/RAUSCHENBACH, Thomas (2010): Informelles Lernen im Jugendalter. In: NEUBER, Nils (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*, Wiesbaden, S. 53-78.

DÜX, Wiebgen/PREIN, Gerrald/SASS, Erich (2009): *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*, Wiesbaden.

DÜX, Wiebken/RAUSCHENBACH, Thomas SASS, Erich (Hrsg.) (2007): Einleitung. In: Dies.: *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*, 2. Auflage, Weinheim/ München, S. 7-12.

EBERTS, Erich (1979): *Arbeiterjugend, 1904-1945. Sozialistische Erziehungsgemeinschaft – Politische Organisation*, Frankfurt am Main.

EHRENSPECK, Yvonne (2004): Bildung. In: KÜGER, Heinz-Hermann/GRUNERT, Cathleen: *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden, S.64-70.

ENNO (1911): Privatfahrten. In: *Wandervogel. Monatsschrift für deutsches Jugendwandern*. 4. Jg., 1911, H. 6, S. 30.

FELDMANN-WOJTACHNIA, Eva/OTTEN, Hendrik/THAM, Barbara (2011): *Unter der Lupe. Bericht zur zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitung von JUGEND IN AKTION in Deutschland*. Bonn und München. Online verfügbar unter: <https://www.jugendfuereuropa.de/ueber-jfe/publikationen/unterder-lupe-2010.2924/%20>, abgerufen am 07.08.18.

FEND, Helmut (2005): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, Nachdruck der 3., durchgesehene Auflage 2003, Wiesbaden.

FERCHOFF, Wilfried (2013): Musikalische Jugendkulturen in den letzten 65 Jahren: 1945-2010; In: HEYER, Robert/WACHS, Sebastian/PALENTIEN, Christian (Hrsg.): *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation*, Wiesbaden, S. 19-125.

FICHTE, Johann Gottlieb (1845): *Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke. Erste Abtheilung. Zur Theoretischen Philosophie*. Erster Band, Berlin, S. 96.

FISCHER, Torsten/ZIEGENSPECK, Jörg (2008): *Erlebnispädagogik. Grundlagen des Erfahrungslernens. Erfahrungslernen in der Kontinuität der historischen Erziehungsbewegung*, 2. Auflage, Bad Heilbrunn.

FLITNER, Andreas (1963): *Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht. Anthropologie und Erziehung*, Heidelberg.

FREERICKS, Renate (1996): *Zeitkompetenz. Ein Beitrag zur theoretischen Freizeitpädagogik*, Göppingen.

FREERICKS, Renate/THEILE, Heike/BRINKMANN, Dieter (Hrsg.) (2005): *Nachhaltiges Lernen in Erlebniswelten? Modelle der Aktivierung und Qualifizierung*, Bremen.

FREERICKS, Renate (2006): Lernen in Erlebniswelten. Erlebnisorientierte Lernorte und ihre Potenziale für ein nachhaltiges Lernen, in: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4/2006, S. 32- 35.

FREERICKS, Renate/HARTMANN, Rainer/STECKER, Bernd (2010): *Freizeitwissenschaft. Handbuch für Pädagogik, Management und nachhaltige Entwicklung*, München.

FREERICKS, Renate (2012): Lernfeld Jugendreisen. Die neue Rolle des Pädagogen in inszenierten, erlebnisorientierten Bildungsräumen. In: KORBUS, Thomas u.a.: *Jugendreisen 2.0. Analysen und Perspektiven*, Bielefeld, S. 180-191.

FREYER, Walter (2006): *Tourismus. Einführung in die Fremdenverkehrsökonomie*, 8., überarbeitete und aktualisierte Auflage, München und Wien.

FRIEDRICH, Walter/KOSSAKOWSKI, Adolf (1962): *Zur Psychologie des Jugendalters*, Berlin.

FREIBURG, Arnold/MAHRAD, Christa (1982): *FDJ. Der sozialistische Jugendverband der DDR*, Opladen.

FREIRE, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückung. Bildung als Praxis der Freiheit*, Reinbek bei Hamburg.

FRITZ, Gerd (2006): *Historische Semantik*, 2. Auflage, Stuttgart/Weimar.

FROST, Ursula (2011): Bildung als pädagogischer Grundbegriff. In: MERTENS, Gerhard u.a. (Hrsg.): *Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Handbuch der Erziehungswissenschaft 1*, Stuttgart.

FRÖBEL, Friedrich (1823): *Fortgesetzte Nachricht von der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt in: Keilhau*, im Internet unter: [http://www.froebelvereinkeilhau.de/downloads/1823fortge setznachrichtenvonderadeinkeilhau.pdf](http://www.froebelvereinkeilhau.de/downloads/1823fortge%20setznachrichtenvonderadeinkeilhau.pdf), abgerufen am 26.03.2014.

FUCHS, Hans-Jürgen/PETERMANN, Eberhard (1991): *Bildungspolitik in der DDR 1966-1990. Dokumente*, Wiesbaden.

FUNKE, Kira (2010): *Paulo Freire. Werke, Wirkung und Aktualität*, Münster.

GÄNGLER, Hans (1996): Staatsauftrag und Jugendreich. Die Entwicklung der Jugendverbände vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. In: RAUSCHENBACH, Thomas/SACHSE, Christoph/OLK, Thomas (Hrsg.): *Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch*. 2. Aufl. Frankfurt am Main, S.175-200.

GAYLER, Brigitte (1981): Entwicklungsperspektiven im Jugendtourismus. In: BECKER, Christoph u.a. *Innovationen und künftige Entwicklung des Fremdenverkehrs*, Starnberg.

GAYLER, Brigitte (1975): Der inhaltliche Wandel eines Begriffes. Jugendtourismus. In: *Praxis der Sozialpsychologie*, Bd. 4: Reisen und Tourismus, S. 83-90.

GAYLER, Brigitte (1993): Jugendreisen, Jugendtourismus. In: HAHN, Heinz/KAGELMANN, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie. Ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft*, München, S. 378-379.

GEMEINSAME PRESSEMITTEILUNG VOM BMWI UND DEM DEUTSCHEN JUGENDHERBERGSSWER (2014), im Internet unter: <http://www.kinder-und-jugendtourismus.de/wp-content/uploads/PM-Grundlagenstudie-Kinder-und-Jugendtourismus.pdf>, abgerufen am 12.02.2015.

GEUTER, Ulfried (1994): *Homosexualität in der deutschen Jugendbewegung, Jugendfreundschaften und Sexualität im Diskurs von Jugendbewegung, Psychoanalyse und Jugendpsychologie am Beginn des 20. Jahrhunderts*, Frankfurt am Main.

GIESECKE, Hermann (1983): *Leben nach der Arbeit. Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik*, München.

GIESECKE, Hermann/KEIL, Annelie/PERLE, Udo (2002): *Pädagogik des Jugendreisens, Faksimileausgabe*, Bielefeld.

GIESECKE, Hermann (1964): Ist Jugendtourismus pädagogisierbar? In: *deutsche jugend*, H. 3/1964, S. 109-114, im Internet unter: <http://www.hermann-giesecke.de/werke3.htm#26>, abgerufen am 16.08.2012.

GIESECKE, Hermann (2006): Heinrich Roths ‚Realistische Wende‘ in der Erziehungswissenschaft – was ist daraus geworden? In: HOFFMANN, Dietrich/GAUS, Detlef/UHLE, Reinhard (Hrsg.): *Die Reformkonzepte Heinrich Roths- verdrängt oder vergessen?* Hamburg, S. 15-26.

GOETHE, Johann Wolfgang/SCHILLER, Friedrich (1947): *Briefe über Wilhelm Meister. Zusammenstellung und Nachwort von Dr. Maria Mathieu*, Düsseldorf.

GRAF, Christof (1995): *Kulturmarketing: Open Air und Populäre Musik*, Wiesbaden.

GRAßEL, A. (1953): Tourismus – Zeitgeschichtliche Beobachtungen. In: *deutsche jugend*, Heft 2/1953, S. 16-27.

GRIESE, Hartmut M. (2016): Die soziologische Perspektive: Peers und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche (Des-?)Integration. In: KÖHLER, Sina-Mareen/KRÜGER, Heinz-Hermann/PFAFF, Nicolle (Hrsg.): *Handbuch Peerforschung*, Opladen/Turin/Toronto, S. 55-74.

GRÖSCHEL, Roland (2006): *Kinder der Solidarität. Die sozialistische Pädagogik der „Kinderfreunde“ in der Weimarer Republik*. Katalog zur Ausstellung, Berlin.

GURLITT (1903): Wandervogel. In: *Monatsschrift für höhere Schulen*, o.O., S. 545-548.

GURLITT, Ludwig (1905): *Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers*, Berlin.

GURLITT, Ludwig (1918): *Vom Geist der neuen Schule*, München.

HABERMAS, Jürgen (1958): Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit. In: GIESECKE, Hermann (Hrsg.) (1971): *Freizeit und Konsumerziehung*, Göttingen, S. 105-122.

HANDBUCH DER DEUTSCHEN EVANGELISCHEN KIRCHE 1918 BIS 1949. Organe – Ämter – Verbände – Personen. Band 1: Überregionale Einrichtungen, Göttingen 2010, S. 374.

HANKE, Stefanie (2009a): Die Anfänge des Jugendherbergswerks. In: Der Weg zur ersten Jugendherberge im westfälischen Altena. In: REULECKE, Jürgen/STAMBOLIS, Barbara: *100 Jahre Jugendherbergen. Anfänge – Wandlungen, Rück- und Ausblicke. 1901-2009*, Essen, S. 69-75.

HANKE, Stefanie (2009b): Reorganisation und Ausbau der Jugendherbergen nach 1918. In: REULECKE, Jürgen/STAMBOLIS, Barbara: *100 Jahre Jugendherbergen. Anfänge – Wandlungen, Rück- und Ausblicke. 1901-2009*, Essen. S. 99-110.

HAHN, Heinz (Hrsg.) (1965): *Jugendtourismus. Beiträge zur Diskussion über Jugenderholung und Jugendreisen*, München.

HARRING, Marius (2007): Informelle Bildung – Bildungsprozesse im Kontext von Peerbeziehungen im Jugendalter. In: HARRING, Marius/PALENTIN, Christian/ROHLFS, Carsten (Hrsg.): *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*, Wiesbaden., S. 15-40.

HASENCLEVER, Christa (1965): Kinder- und Jugenderholung. In: HAHN, Heinz (Hrsg.): *Jugendtourismus. Beiträge zu zur Diskussion über Jugenderholung und Jugendreisen*, München, S. 13-33.

HAVIGHURST, Robert J. (1972): *Development Tasks and Education*, New York.

HELLWIG, Werner (1960): *Die Blaue Blume des Wandervogels. Vom Aufstieg, Glanz und Sinn einer Jugendbewegung*, Gütersloh.

HERBST, Andreas/RANKE, Winfried/WINKLER, Jürgen (1994): *So funktionierte die DDR*, Reinbek bei Hamburg.

HERMAND, Jost (2013): Die Lebensreformbewegung um 1900 – Wegbereiter einer naturgemäßen Daseinsform oder Vorboten Hitlers? In: CLUET, Marc/REPUSSARD, Catherine (Hrsg.): *Lebensreform. Die soziale Dynamik der politischen Ohnmacht*; Tübingen, S. 51-62.

HINZ, Ida (1974): Die Kinderrepublik Seekamp. In: JENSEL, Jürgen/RICKERS Karl (Hrsg.): *Andreas Gayk und seine Zeit. 1893-1954. Erinnerungen an den Kieler Oberbürgermeister*, Wachholtz, Neumünster.

HIRSCH, Burkhard (2013): Alle Gewalt geht vom Volke aus. In: DAVY, Ulrike/LENZEN, Manuela (Hrsg.): *Demokratie morgen. Überlegungen aus Wissenschaft und Politik*, Bielefeld, S. 91-110.

HOF, Christiane (2009): *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*, Stuttgart.

HUMANN, Chr. (1934): *Wille – Weg – Ziel. Zeltlager der pommerschen Hitlerjugend*, Stettin.

HUMBOLDT, Wilhelm von (1986): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. I. Klassische Problemformulierungen. In: TENORTH, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft*, Weinheim/München, S.32-38.

HURRELMANN, Klaus (2004): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*, Weinheim/München, 7., vollständig überarbeitete Auflage.

IHME, Jan Marten/SENKBEIL, Martin (2017): Warum können Jugendliche ihre eigenen computerbezogenen Kompetenzen nicht realistisch einschätzen? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49 (1), S. 24–37.

ILLE, Gerhard (1987): Schülernot und Jugendkult im deutschen Kaiserreich- zur Situation der bürgerlichen Jugend um 1900. In: ILLE, Gerhard/KÖHLER, Günter: *Der Wandervogel. Es begann in Steglitz*, Berlin, S. 30-53.

ILG, Wolfgang (2005): *Freizeiten auswerten – Perspektiven gewinnen. Grundlagen, Ergebnisse und Anleitung zur Evaluation von Jugendreisen im Evangelischen Jugendwerk in Württemberg*, 2. Auflage, Bremen.

ILG, Wolfgang (2008): Freizeitenevaluation. Hintergründe zu Methodik und Einsatz des Standard-Verfahrens für die Auswertung von Freizeiten und internationalen Jugendbegegnungen. In: *deutsche jugend*. Jg. 56, H.3, S. 101-106.

ILG, Wolfgang (2009): Jugendreisen auswerten: Methodik und ausgewählte Ergebnisse der Evaluation von Gruppenfahrten. In: LINDNER, Werner (Hrsg.): *Kinder- und Jugendarbeit wirkt*. Wiesbaden, S. 261-277.

ILG, Wolfgang (2013a): Jugendarbeit – Grundlagen, Prinzipien und Arbeitsformen. In: RAUSCHENBACH, Thomas/BORRMANN, Stefan: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Jugend und Jugendarbeit, Arbeitsfelder der Jugendarbeit*, Weinheim und Basel.

ILG, Wolfgang (2013b): Reisen. In: DEINET, Ulrich/STURZENHECKER, Benedikt (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 4. Auflage. Wiesbaden, S. 477-482.

INSTITUT FÜR ERZIEHUNG, FÜR PÄDAGOGISCHE THEORIE, FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND ARBEITSSTELLE FÜR AUSLÄNDERPÄDAGOGIK (1978): Probleme der pädagogischen Führung (Problemmaterial zur Vorbereitung des VIII. Pädagogischen Kongresses vom Januar 1978), S. 1–4. Archiv der APW, in: FUCHS, Hans-Jürgen/PETERMANN, Eberhard (1991): *Bildungspolitik in der DDR 1966-1990. Dokumente*, Wiesbaden.

JEWTEJEWA, M. (1953): *Pionierlager der Gewerkschaften*, zweite ergänzte Auflage, Berlin.

JUGENDMINISTERKONFERENZ (Hrsg.) (2002): *Bildung fängt im frühen Kindesalter an*, Weimar, im Internet unter: <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/TOP%20%20-%20Beschluss.15475542.pdf>, abgerufen am 02.08.2012.

KAMMER, Hilde/BARTSCH Elisabeth (Hrsg.): *Jugendlexikon Nationalsozialismus*, Artikel *Hitlerjugend*, Rowohlt, Reinbek 1982, S. 91.

KAUFMANN, Günter (1943): *Das kommende Deutschland. Die Erziehung der Jugend im Reich Adolf Hitlers*, 3. Vollständig verbesserte und erweiterte Auflage, Berlin.

KELLER, Reiner (2018): *Michel Maffesoli. Eine Einführung*, Köln.

KENTLER, Helmut (1963): *Urlaub auf Sizilien – Beobachtungen eines Psychologen in einem Jugendferiendorf am Mittelmeer*. In: Deutsche Gesellschaft für Internationalen Jugendaustausch e.V. und Studienkreis für Tourismus (Hrsg.): *Jahrbuch für Jugendreisen und internationalen Jugendaustausch*, Bonn, S. 31-74.

KENTLER, Helmut/LEITHÄUSER, Thomas/LESSING, Helmut (1969a): *Jugend im Urlaub*, Band 1, Weinheim, Berlin und Basel.

KENTLER, Helmut/LEITHÄUSER, Thomas/LESSING, Helmut (1969b): *Jugend im Urlaub*, Band 2, Weinheim, Berlin und Basel.

KEUPP, Heiner (2003): *Identitätskonstruktion. Vortrag der 5. bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik am 22.09.2003 in Magdeburg*, Magdeburg, Institut für Praxisforschung und Projektberatung (IPP), S. 5; online:

[https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahU-KEwjzva\\_l6TSAhWFDpoKHVbJCccQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ipp-muenchen.de%2Ftexte%2Fidentitaetskonstruktion.pdf&usq=AFQjCNGv3yFbUAQmZCWA-UKkdtARejdyAw&sig2=-6AhO0f5Zsr1TkiftbRVTA&cad=rja](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahU-KEwjzva_l6TSAhWFDpoKHVbJCccQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ipp-muenchen.de%2Ftexte%2Fidentitaetskonstruktion.pdf&usq=AFQjCNGv3yFbUAQmZCWA-UKkdtARejdyAw&sig2=-6AhO0f5Zsr1TkiftbRVTA&cad=rja), abgerufen am 22.03.2019.

KEY, Ellen (1902): *Das Jahrhundert des Kindes*, Berlin.

KIEFL, Walter/BACHLEITNER (2005): *Lexikon zur Tourismussoziologie*. München und Wien.

KINDT, Werner (Hrsg.) (1986): *Die Wandervogelzeit. Quellenschrift zur deutschen Jugendbewegung 1896-1919*, Düsseldorf/Köln.

KINDT, Werner (Hrsg.) (1974): *Die deutsche Jugendbewegung 1920 bis 1933. Die bündische Zeit. Quellenschriften*, Düsseldorf/Köln.

KIRCHHÖFER, Dieter (2005): *Grenzen der Entgrenzung: Lernkultur in der Veränderung*, Frankfurt am Main.

KIRCHHÖFER, Dieter (2005): Informelles Lernen in der Freizeit. In: BRINKMANN, Dieter/FREERICKS, Renate/THEILE, Heike (Hrsg.): *Nachhaltiges Lernen in Erlebniswelten? Modelle der Aktivierung und Qualifizierung. Tagungsdokumentation*, Bremen, S. 123-132.

KLAFKI, Wolfgang (1967): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim/Basel, 8./9. Auflage.

KLATT, Fritz (1929): *Freizeitgestaltung. Grundsätze und Erfahrungen zur Erziehung des berufsgebundenen Menschen*, Stuttgart.

KLEIN, Matthias (2011): *Jugendpolitik, Erziehung und Bildung in der DDR*, o.O., online unter: <https://freidenker.cc/jugendpolitik-erziehung-und-bildung-in-der-ddr/3909>, abgerufen am 12.09.2018.

KLÖNNE, Arno (1956): *Hitlerjugend. Die Jugend und ihre Organisation im dritten Reich*, Hannover und Frankfurt am Main.

KLÖNNE, Arno (1957): *Geschichte der Jugendbewegung*, Münster.

KLÖNNE, Arno (1982): *Jugend im Dritten Reich: Die Hitler-Jugend und ihre Gegner*, Düsseldorf und Köln.

KLUCHERT, Gerhard (2006): Schule, Familie und soziale Ungleichheit in Zeiten der Bildungsexpansion: Das Beispiel der Weimarer Republik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 52, Heft 5, S. 642-653.

KNEIP, Rudolf (1967): *Wandervogel – Bündische Jugend. 1905 bis 1943. Der Weg der Sächsischen Jungenschaft zum großen Bund*, Frankfurt am Main.

KNOLL, Joachim (1988): *Jugendbewegung: Phänomene, Eindrücke, Prägungen; ein Essay*. Opladen.

KNOLL, Manfred (1975): *Auf Entdeckungsfahrt. Ein Reisebuch für junge Leute*. Berlin (Ost).

KOEBNER, Thomas/JANZ, Rolf-Peter/TROMMLER, Frank (Hrsg.) (1985): *„Mit uns zieht die neue Zeit“. Der Mythos Jugend*, Frankfurt am Main.

KÖHLER, Günter (1987): Darstellung und Charakterisierung der Entwicklung des Wandervogels bis zum ersten Weltkrieg. In: ILLE, Gerhard/KÖHLER, Günter: *Der Wandervogel. Es begann in Steglitz*, Berlin, S.86-98.

KOSELLECK, Reinhart (1990): Einleitung zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: KOSELLECK, Reinhart (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 2: Bildungsgüter und Bildungswissen*, Stuttgart, S. 11-46.

KORBUS, Thomas/NAHRSTEDT, Wolfgang (1997): Eine Idee wird Realität: RuF-Reisen Bielefeld. In: KORBUS, Thomas u.a.: *Jugendreisen. Vom Staat zum Markt*, Bielefeld.

KORBUS, Thomas u.a. (Hrsg.) (1997): *Jugendreisen – Vom Staat zum Markt. Analysen und Perspektiven*, Bielefeld.

KOSMALE, Jens (2000): Kinder- und Jugendtourismus in Deutschland. In: Bundesforum Kinder- und Jugendreisen e.V. (Hrsg.): *Leitfaden zum Kinder- und Jugendtourismus in Deutschland*, Berlin.

KOSMALE, Jens (2003): Ist die Pädagogik des Jugendreisens erledigt? In: Thomas-Morus-Akademie Bensberg in Zusammenarbeit mit dem Bundesforum Kinder- und Jugendreisen (Hrsg.): *Jahrbuch für Jugendreisen und Internationalen Jugendaustausch*, Bensberg, S. 53-56.

KÖSTER, Markus (2009): „Aus grauer Städte Mauern“: Jugendliche als Pioniere des Massentourismus. In: REULECKE, Jürgen/ STAMBOLIS, Barbara (Hrsg.): *100 Jahre Jugendherbergen. Anfänge- Wandlungen- Rück- und Ausblicke. 1909-2009*, Essen, S. 137-149.

KRAUSE, Detlef (1996): *Luhmann-Lexikon, Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann mit 25 Abbildungen und über 400 Stichworten*, Stuttgart.

KRAUSE, Eva (2009): Jugendherbergswerk und Nationalsozialismus. In: REULECKE, Jürgen/ STAMBOLIS, Barbara (Hrsg.) *100 Jahre Jugendherbergen. Anfänge- Wandlungen- Rück- und Ausblicke. 1909-2009*, Essen, S. 175-185.

KRÖGER, Sarah/VETTER, Andrea (2009): Beobachtungen zum Backpacking. In: KRÖGER, Sarah (Hrsg.): *Weltweitweg: Beobachtungen zum Backpacking*, Münster u.a., S. 7-16.

KROHN, Claus-Dieter (2015): Bündische Jugend der 1950er Jahre im ‚kommunikativen Gedächtnis‘. In: STAMBOLIS, Barbara (Hrsg.): *Die Jugendbewegung und ihre Wirkungen: Prägungen, Vernetzungen, gesellschaftliche Einflussnahmen*, Göttingen, S. 61-84.

KROLLE, Stefan (1986): Bündische Umtriebe. Die Geschichte des Nerother Wandervogels vor und unter dem NS-Staat. Ein Jugendbund zwischen Konformität und Widerstand, 2. Auflage, Münster.

KÜHNE, Josef (1976): *Der Begriff der Bildsamkeit und die Begründung der Ethik bei Johann Friedrich Herbart*, Zürich.

LANGEWAND, Alfred (1994): Bildung. In: LENZEN, Dieter (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*, Reinbek bei Hamburg 1994, S. 69-99.

LAQUEUR, Walter (1962): *Die deutsche Jugendbewegung*, Köln.

LICHTENSTEIN, Ernst (1966): *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhard bis Hegel*, Heidelberg.

LIßNER, Hans (1911) (Hrsg): Satzung des Alt- Wandervogels. In: *Wandervogel. Monatschrift für deutsches Jugendwandern*, Heft 11, S.293-2914.

LOEFFELMEIER, Rüdiger (2009): Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 55, Heft 3, S. 345-355.

LOHMAR, Ulrich (1995): Die Arbeitende Jugend im Spannungsfeld der Organisation in Gesellschaft und Staat. In: SCHELKY, Helmut (Hrsg.): *Arbeiterjugend gestern und heute*, Heidelberg, S.175-262.

LÖWENSTEIN, Kurt (1976): *Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919-1933*, herausgegeben von BRANDECKER, Ferdinand/FEIDEL-MERTZ, Hildegard, Bonn.

LÜDERS, Christian/RIEDLE, Stephanie (2018): Außerschulische Jugendbildung. In: TIPPELT, Rudolf/SCHMIDT-HERTHA, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, 4. Auflage, Wiesbaden, S. 549-563.

LÜDKE, Hartmut (1986): Einführung. In: LÜDKE, Hartmut (Hrsg.): *Methoden der Freizeitforschung*, Opladen, S. 9-17.

LUHMANN, Niklas (1993): *Das Recht der Gesellschaft*, Frankfurt am Main.

LUHMANN, Niklas (2017): *Einführung Systemtheorie*, 7. Auflage, Heidelberg.

LUHMANN, Niklas (2018): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, 17. Auflage, Frankfurt am Main.

MALZACHER, Florian/DAENSCHER, Matthias (1993): *Jugendbewegung für Anfänger*, Witzhausen.

MARKS, Stephan (2011): *Warum folgten sie Hitler? – Die Psychologie des Nationalsozialismus*, 2. Auflage, Ostfildern.

MARWEDE, Peter (1976): *Funktionalismus und Herrschaft: die Entwicklung eines Theorie-Konzepts von Malinowski zu Luhmann*, Köln.

MEDER, Norbert (1999): Action, fun oder Sinn. Möglichkeiten und Grenzen des Pädagogischen bei der Reisegestaltung. In: in: MEDER, Norbert, SYCHOWSKI, Gaja (Hrsg.): *Spektrum Freizeit. Forum für Wissenschaft, Politik & Praxis*. Schwerpunkt: S. 74 Heft 2.

MEDER, Norbert (2001): Nicht informelles Lernen, sondern informelle Bildung ist das gesellschaftliche Problem. In: MEDER, Norbert, SYCHOWSKI, Gaja (Hrsg.): *Spektrum Freizeit. Forum für Wissenschaft, Politik & Praxis*. S.8-17 Heft 1.

MEDER, Norbert (2007): Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelnem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs. In: MEDER, Norbert, SYCHOWSKI, Gaja (Hrsg.): *Spektrum Freizeit. Forum für Wissenschaft, Politik & Praxis*. Schwerpunkt: Zukunftskonferenz – Berufsfeld Freizeit. I & II/2007, S.119-136.

MEYER-DRAWE, Käte (1999): Zum metaphorischen Gehalt von ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, S.161-175.

MIKL-HORKE, Gertraude (2011): *Soziologie – Historischer Kontext und soziologische Theorie-Entwürfe*, München.

MOGGE, Winfried (1985): Wandervogel, Freideutsche Jugend und Bünde. Zum Jugendbild der bürgerlichen Jugendbewegung. In: KOEBNER, Thomas/JANZ, Rolf-Peter/TROMMLER Frank (Hrsg.): *„Mit uns zieht die neue Zeit“*. *Der Mythos Jugend*, Frankfurt am Main, S.174-199.

MOGGGE, Winfried (1998): Jugendbewegung, in: KREBS, Diethart/ REULECKE, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Deutscher Reformbewegungen 1880- 1993*, Wuppertal, S. 181- 196.  
MUCHOW, Hans Heinrich (1953): *Jugend im Wandel. Die anthropologische Situation der heutigen Jugend*, Schleswig.

MÜLLER, Werner (1987): *Von der „Völkerverständigung“ zum „Interkulturellen Lernen“*. *Die Entwicklung des Internationalen Jugendaustauschs in der Bundesrepublik Deutschland*, Starnberg.

MÜLLER, Werner (2014): Die Geschichte. In: DRÜCKER, Ansgar/FUß, Manfred SCHMITZ, Oliver (Hrsg.): *Wegweiser. Kinder- und Jugendreisepädagogik*, Schwalbach, S. 23-27.

NAHRSTEDT, Wolfgang (1990): *Leben in freier Zeit. Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik*, Darmstadt.

NAHRSTEDT, Wolfgang u.a. (1994): *Bildung und Freizeit. Konzepte freizeitorientierter Weiterbildung*, Bielefeld.

NAHRSTEDT, Wolfgang/BRINKMANN, Dieter/THEILE, Heike/RÖCKEN, Dieter (2002): *Lernort Erlebniswelt. Neue Formen informeller Bildung in der Wissensgesellschaft*, Bielefeld.

NATIONALSOZIALISTISCHE DEUTSCHE ARBEITERPARTEI/REICHSJUGENDFÜHRUNG (Hrsg.) (1943): *Das Junge Deutschland: amtliches Organ des Jugendführers des Deutschen Reichs: sozialpolitische Zeitschrift der deutschen Jugend*, München.

NEUBER, Nils (2010): *Informelles lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*, Wiesbaden.

NEUMANN, Christine (2005): Deutschland-Tourismus und seine Entwicklung. In: *Trier Tourismus Bibliographien*, Band 15, Trier.

NIEKRENZ, Yvonne (2012): Gemeinschaft und Traditionen als Anachronismen? Pfade finden und sich verorten jenseits der Moderne. In: WIITTE, Matthias D./CONZE, Eckart (Hrsg.): *Pfadfinden. Eine globale Erziehungs- und Bildungsidee aus interdisziplinärer Sicht*, Wiesbaden, S. 144-159.

NS- DOKUMENTATIONSZENTRUM DER STADT KÖLN (Hrsg.) (o. J.): Bündische Jugend – Einleitendes. In: *Jugend! Deutschland 1918-1945*, online unter: <http://www.jugend1918-1945.de/thema.aspx?s=3447>, abgerufen am 25.11.2014.

OELKERS, Jürgen (1992): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim/München.

OPASCHOWSKI, Horst (1969): Phänomenologie des jugendlichen Touristen. In: Studienkreis für Tourismus (Hrsg.): *Jahrbuch für Jugendreisen und Internationalen Jugendaustausch*, Starnberg, S. 87-94

OPASCHOWSKI, Horst W. (1970): *Jugendauslandsreisen. Geschichtliche, soziale und pädagogische Aspekte*, Neuwied/Berlin.

OPASCHOWSKI, Horst (1990): *Pädagogik und Didaktik der Freizeit*. 2. Auflage, Opladen.

OPASCHOWSKI, Horst (1994): *Einführung in die Freizeitwissenschaft*, 2., völlig neubearbeitet Auflage, Opladen.

OPASCHOWSKI, Horst (2006): *Einführung in die Freizeitwissenschaft*, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden.

O.V. (1981) Einflußnahme der Kirche auf die Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen- dargestellt am Beispiel des Kreises Fürstenwalde (Spree), in: FUCHS, Hans-Jürgen/PETERMANN, Eberhard (1991): *Bildungspolitik in der DDR 1966-1990. Dokumente*, Wiesbaden.

O. V. (1988): Zum Bild der heutigen Jugend in der DDR (Aus dem Standpunktmaterial zur pädagogischen Arbeit in der Schule vom 30. September 1988), Archiv APW, in: FUCHS, Hans-Jürgen/PETERMANN, Eberhard (1991): *Bildungspolitik in der DDR 1966-1990. Dokumente*, Wiesbaden.

OVERWIEN, Bernd (2010): Zur Bedeutung informellen Lernens. In: NEUBER, Nils (Hrsg.): *In-formelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*, Wiesbaden, S. 35-52.

PAGENSTECHE, Cord (2003): *Der bundesdeutsche Tourismus. Ansätze zu einer Visual History. Urlaubsprospekte, Reiseführer, Fotoalben 1950-1990*, Hamburg.

PAULSEN, Friedrich (1903): Bildung. In: REIN, W. (Hrsg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 2. Auflage. Langensalza, S. 658-670.

PACHEISER, F. (1962): Wo verbringt die Hamburger Schuljugend ihre Sommerferien? In: Studienkreis für Tourismus (Hrsg.): *Jahrbuch für Jugendreisen und Internationalen Jugendaustausch*, Starnberg.

PEUKERT, Detlev (1980): *Die Edelweißpiraten. Protestbewegung jugendlicher Arbeiter im Dritten Reich*, Köln.

PEUKERT, Detlef (1987): *Die Weimarer Republik: Krisenjahre der Klassischen Moderne*, Frankfurt am Main.

PERLE, Udo (1961): *Urlaub in Port Issol*. München.

PERLE, Udo (1965): Jugendurlaub: eine neue pädagogische Aufgabe. In: HAHN, Heinz: *Jugendtourismus. Beiträge zur Diskussion über Jugenderholung und Jugendreisen*, München, S. 123-136.

PESTALOZZI, Johann Heinrich (1950): *Die Abendstunde eines Einsiedlers, Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz*, Pädagogische Quellentexte 1, Oldenburg.

PIEPER, Jana (2012): Das Vertrauen der Eltern gewinnen – durch zertifizierte Qualität? Rost – und Bremsencheck für Jugendreiseveranstalter. In: KORBUS, Thomas u.a.: *Jugendreisen 2.0. Analysen und Perspektiven*, Bielefeld, S. 284-291.

PLETICHA, Heinrich (2009): Johann Wolfgang von Goethe. Wilhelms Wanderjahre oder Die Entsagenden. In: BÖHM, Winfried/FUCHS, Birgitta/SEICHERT, Sabine (Hrsg.): *Hauptwerke der Pädagogik*, Paderborn, S. 165-168.

POHL, Werner (1933): *Die bündische Erziehung*, Weimar.

PONGRATZ, Ludwig/BÜNGER, Carsten (2008): Bildung. In: *Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs*, Reinbek bei Hamburg, S.110-130.

POSSELT, Franz (1795): *Apodemik oder die Kunst zu reisen. Ein systematischer Versuch zum Gebrauch junger Reisenden aus den gebildeten Ständen überhaupt und angehender Gelehrten und Künstlern insbesondere*, Bd. I, Leipzig.

PORWOL, Bernhard (2001): *Qualität im Jugendtourismus: die zentrale Bedeutung der Kundenzufriedenheit. Eine empirische Untersuchung*, Bielefeld.

PRAGER, Manfred (2012): Freiheit, Flirt und Fun – die Evergreens. Urlaubsbedürfnisse Jugendlicher im Spiegel der Zeit. In: KORBUS, Thomas/FREERICKS, Renate/PORWOL, Bernhard (Hrsg.): *Jugendreisen 2.0. Analysen und Perspektiven*, Bielefeld, S. 52-61.

RADCLIFFE- BROWN, Alfred (1952): *Structure and Function in Primitive Society*, London.

REINDERS, Heinz (2006): *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit*. Münster u. a.

REMOLD, Josef (1943): *Handbuch für die Hitler-Jugend*, 3. Verbesserte Auflage, München.

REULECKE Jürgen (1980): „Veredlung der Volkserholung“ und „edle Geselligkeit“. Sozialreformerische Bestrebungen zur Gestaltung der arbeitsfreien Zeit im Kaiserreich in: HUCK G. (Hrsg.): *Sozialgeschichte der Freizeit*, Wuppertal, S.141-160.

REULECKE, Jürgen (2009): Horizonte und Organisationen: Jugend und junge Generation in den zwanziger Jahren im Umfeld des Jugendherbergswerks. In: REULECKE, Jürgen/ STAMBOLIS, Barbara (Hrsg.) *100 Jahre Jugendherbergen. Anfänge- Wandlungen- Rück- und Ausblicke. 1909-2009*, Essen, S. 83-98.

RICKEN, Norbert (2007): Das Ende der Bildung als Anfang – Anmerkungen zum Streit um Bildung. In: HARRING, Marius/PALENTIN, Christian/ROHLFS, Carsten (Hrsg.): *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*, Wiesbaden., S. 15-40.

RÖHR, Hermann (2001): *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalen Aspekten*, 6. Auflage, Weinheim und Basel.

ROSENAU, Renate (2014): Das ‚Seminar junger Bünde‘. Rückblicke und Einschätzungen aus der Distanz von fünfzig Jahren. In: REULECKE, Jürgen (Hrsg.): *50 Jahre danach – 50 Jahre davor. Der Meißnertag von 1963 und seine Folgen*, Göttingen, S. 81-102.

ROTH, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Ders.: *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung*. Hannover, S.113-126.

ROTH, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie, Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*, Hannover.

RUDOLPHI, Paul (2007): *Studienreisen in der Erlebnisgesellschaft: eine Untersuchung zu den Implikationen der Erlebnisorientierung in der Touristik*, Paderborn.

RUF Reisen (2013): *Young Traveller Studie 2013*, online unter: <http://www.jugendreise-news.de/wp-content/uploads/2013/03/ruf-Studie-Young-Traveller-2013.pdf>, abgerufen am 07.08.2018:

SANDER, Uwe (2002): 100 Jahre Jugend in Deutschland. II. Sichtweise der Jugend im 20. Jahrhundert. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, S. 1, online unter: <http://www.bpb.de/apuz/25608/100-jahre-jugend-in-deutschland?p=1>, abgerufen am: 26.3.2013.

SAUER, Walter (Hrsg.) (1978): *Rückblicke und Ausblicke. Die deutsche Jugendbewegung im Urteil nach 1945*, Heidenheim.

SAUERWEIN, Tessa (2006): Hitlerjugend (HJ), 1926-1945. In: *Historisches Lexikon Bayerns*, online unter: <http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Hitlerjugend> (HJ), 1926-1945, abgerufen am 11.04.2019.

SCHÄFER, Karl Heinz (1995): *Reisen um zu lernen: zur Funktion von Studienreisen in der Erwachsenenbildung; dargestellt an Beispielen der Volkshochschule*, Paderborn.

SCHMEER, Marie-Luise (1985): Tourismuskritik und Jugendtourismus. In: *Freizeitpädagogik* 1985, H. 1-2, S. 87-88.

SCHMEER, Marie-Louise (1984): *Handbuch Reisepädagogik. Didaktik und Methodik der Bildungsreise am Beispiel Italien*, München.

SCHONIG, Bruno (1998): Reformpädagogik. In: KREBS, Diethart/REULECKE, Jürgen: *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933*, Wuppertal, S. 319-331.

SCHUBERT-WELLER, Christoph (2012): Internationale Orientierung und nationale Aufgabe: Pfadfinderpädagogik der Gründungsphase. In: WITTE, Matthias D./CONZE, Eckart (Hrsg.): *Pfadfinden. Eine globale Erziehungs- und Bildungsidee aus interdisziplinärer Sicht*, Wiesbaden, S. 25-36.

SCHÜTZENMEISTER, Jörn (2012): Interkulturelle Pädagogik im Pädagogikunterricht. In: FÜRSTENAU, Sara (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*, Wiesbaden, S. 183-200.

SCHWANITZ, Dietrich (2010): *Bildung – Alles, was man wissen muß*, 27. Auflage, Frankfurt am Main.

SCHELSKY, Helmut (1975): *Die skeptische Generation*, 7. Auflage, Düsseldorf.

SEIDELMANN, Karl (1966) (Hrsg.): *Die deutsche Jugendbewegung*, Bad Heilbronn.

SEIDELMANN, Karls (1955): *Bund und Gruppe als Lebensform deutscher Jugend*, München.

SEIDEL, Heinrich Ulrich (2009): Der Weg zur ersten Jugendherberge im westfälischen Altena. In: REULECKE, Jürgen/STAMBOLIS, Barbara: *100 Jahre Jugendherbergen. Anfänge – Wandlungen Rück- und Ausblicke. 1901-2009*, Essen, S. 43-57.

SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hrsg.): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*, Frankfurt am Main.

SIEGFREID, Detlev (2008): Sound und Revolte. Konsumkultur und alternativer Alltag. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): *Dossier*, online unter: <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/68er-bewegung/51803/sound-und-revolte>, abgerufen am 11.10.2014.

SMEETS, Michael (1999): Jugendreisen auf der ITB 1999. In: Thomas-Morus-Akademie Bensberg in Zusammenarbeit mit dem Bundesforum Kinder- und Jugendreisen (Hrsg.): *Jahrbuch für Jugendreisen und Internationalen Jugendaustausch*, Bensberg, S. 114-117.

SOMMER, Ingo (1993): *Die Stadt der 500 000. NS-Stadtplanung und Architektur in Wilhelmshaven*, Wiesbaden.

SCHORB, Bernd (2014): Identität und Medien. In: TILLMANN, Angela/FLEISCHER, Sandra/HUGGER, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien*, Wiesbaden, S. 171-181.

SPRANEGR, Eduard (1966): *Psychologie des Jugendalters*, 28. Auflage, Leipzig.

STAMBOLIS, Barbara (2013): Autonomie und Selbstbestimmung: der Wandervogel vor dem Ersten Weltkrieg. In: SELHEIM, Claudia (Hrsg.): *Aufbruch der Jugend. Deutsche Jugendbewegung zwischen Selbstbestimmung und Verführung*; Nürnberg: Germanisches Nationalmuseum, S. 36-42.

STEINBACH, Josef (2003): *Tourismus. Einführung in das räumlich-zeitliche System*, München.

STEINECKE, Albrecht (1990): Lernfeld Tourismus – Perspektiven der Pädagogik im Tourismus der 90er Jahre. In: STEINECKE, Albrecht: *Lernen. Auf Reisen? Bildungs- und Lernchancen im Tourismus der 90er Jahre*, Bielefeld, S. 7-31.

STEINECKE, Albrecht (1986): Reisen lernen – Lernen durch Reisen. Anmerkungen zu einer Pädagogik des Reisens. In: *Freizeitpädagogik* 1986, H. 3-4, S. 99-108.

STELLUNGNAHME DES BUNDESJUGENDKURATORIUMS DEZEMBER 2001: Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe: Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. In: MÜNCHMEIER, Richard/OTTO, Hans-Uwe/RABEKLEBERG, Ursula (Hrsg.) (2002): *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*, im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums, Opladen, online unter: [http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk\\_2001\\_stellungnahme\\_zukunftsfahigkeit\\_sichern.pdf](http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsfahigkeit_sichern.pdf), abgerufen am: 25.03.2012.

STOLLENWERK, Nicole (2009): *Aktuelle Forschungsvorhaben und -ergebnisse im Themenfeld Kinder- und Jugendreisen – Forscherinnen- und Forscher-Pool Kinder- und Jugendreisen*, Erfurt, online unter: [http://www.jugendreisearchiv.net/downloads/Stollenwerk\\_Bericht\\_Forscher-pool\\_Jugendreisen.pdf](http://www.jugendreisearchiv.net/downloads/Stollenwerk_Bericht_Forscher-pool_Jugendreisen.pdf), abgerufen am 08.08.2012.

STUDIENKREIS FÜR TOURISMUS (1967) (Hrsg.): *Grundsatzüberlegungen. Zur Pädagogik des gemeinnützigen Jugendtourismus*. Ausgearbeitet von GAYLER, Brigitte/KOSMALE, Jens/MTZSCHERLICH, Werner/VITT, Wolfgang, Starnberg.

TENORTH, Heinz-Elmar (1994): „Reformpädagogik“ – erneuter Versuch ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: *Zeitschrift für Pädagogen* 40, S. 585-604.

TENROTH, Heinz-Elmar (1986): Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung. Zum Thema dieses Bandes. In: TENROTH, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft*, Weinheim/München, S. 7-30.

TENROTH, Heinz-Elmar (1997): ‚Bildung‘. Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungs-wissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997), S.969-984.

THIEL, Felicitas (2011): Informelles Lernen. Versuch einer Standortbestimmung. In: POPP, Reinhold/PAUSCH, Markus/REINHARDT, Ulrich (Hrsg.): *Zukunft. Bildung. Lebensqualität*. Wien/Berlin, S. 85-116, S. 85.

THOMAS, Alexander/CHANG, Celine/ABT, Heike (2007): *Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*, Göttingen.

THUN, Johann (2016): Der Bund und die Bünde. Stefan George und die deutsche Jugendbewegung. In: CARSTENSEN, Thorsten/SCHMID, Marcel (Hrsg.): *Die Literatur der Lebensreform. Kulturkritik und Aufbruchstimmung um 1900*. Bielefeld, S. 87-104.

TREZIAK, Ulrike (1986): *Deutsche Jugendbewegung am Ende der Weimarer Republik. Zum Verhältnis von Bündischer Jugend und Nationalsozialismus*, Frankfurt am Main.

TUREK, Ludwig (1980): *Ein Prolet erzählt. Lebensschilderung eines deutschen Arbeiters*. München, (1. Aufl. Berlin (Ost) 1957).

UNGER, Alexander (2009): *Zur Hybridisierung der Lernkultur in der Wissensgesellschaft. Virtuelle Lernumgebungen und die neue Kultur des Lernens*, Berlin.

URSCHEL-SOCHACZEWSKI, Florian (2018): Wie frei war die Jugend in der DDR? o.O., online unter: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/adoleszenzforschung-wie-frei-war-die-jugend-in-der-ddr/20809888.html>, abgerufen am 12.09.2018.

VON DEN DRIESCH, Karls (1996): *Entwicklungen. Fernweh und Großfahrten Bündischer Jugend in der Nachkriegszeit*, Baunach.

VOß, Günter (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Jg. 31, H. 3, S. 473-487.

WAGNER, Thomas (o.J.): *Dokumentation: Hochlandlager Aidling/Riegsee 1934. Erstes Großzeltlager der Hitlerjugend im Oberland*, Riegsee.

WALTER, Michael (1997): *Die Freie Deutsche Jugend: Ihre Funktionen im politischen System der DDR*, Freiburg.

WEIHSMANN, Helmut (1998): *Bauen unterm Hakenkreuz. Architektur des Untergangs*, Wien.

WENDT, Wolf Rainer (1991): Jugendverbände im Kaiserreich. In: BÖHNISCH, Lothar/GÄNGLER, Hans/RAUSCHENBACH, Thomas (Hrsg.): *Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen*, Weinheim.

WERBER, Erich (1963): *Das Freizeitproblem. Anthropologisch-pädagogische Untersuchung*, München.

WICKLUND, Robert (1986): Orientation to the Environment vs. Preoccupation with Human Potential. In: SORRENTINO, Richard/HIGGINS, Edward Tory (Hrsg.): *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior*, New York, S. 64-95.

WITTE, Matthias D./CONZE, Eckart (2012): Pfadfinden. Interdisziplinäre Betrachtungen eines Erziehungs- und Bildungskonzepts. In: Dies. (Hrsg.): *Pfadfinden. Eine globale Erziehungs- und Bildungsidee aus interdisziplinärer Sicht*, Wiesbaden, S. 11-23.

WITTIG, Horst Erich (1964): *Schule und Freizeit. Ein Beitrag zum pädagogischen Problem der Jugendhilfe. Mit einer Dokumentation zur Freizeitpädagogik, 2.*, stark erweiterte Auflage, Bad Harzburg.

WOLFROM, Erich (1911): Was kann der Wandervogel bei der ‚Jugendpflege‘ tun? In: *Wandervogel. Monatsschrift für deutsches Jugendwandern*. 4. Jg., 1911, H. 3, S. 70-71.

WORLD TOURISM ORGANISATION (WTO) (Hrsg.) (1993): *Empfehlung zur Tourismusstatistik*, Madrid.

WEINERT, Franz (2001): *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim/Basel.

WEINRICH, Arnst (2013): *Der Weltkrieg als Erzieher. Jugend zwischen Weimarer Republik und Nationalsozialismus*, Essen.

YILDIZ, Safiye (2009): *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik: Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses*, Wiesbaden.

ZARNACK, Hulda (1920): Die Geschichte der Freizeiten. In: *Jugendweg. Zeitschrift der jungen evangelischen Frauengeneration/Evangelischer Reichsverband Weiblicher Jugend*, S. 6-7; Fortsetzung S. 13-14.

ZENTRALRAT DER FREIEN DEUTSCHEN JUGEND (1951) (Hrsg.): *Frohe Ferientage für alle Kinder*, Berlin.

ZENTRALRAT DER FREIEN DEUTSCHEN JUGEND (1952) (Hrsg.): *Das Pionierlager*, Berlin.

ZEUTSCHEL, Ulrich (2012): Ergebnisse der Wirkungsforschung zum internationalen Jugendaustausch. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.: *Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungs-ergebnisse im Überblick*, Köln, S. 128-132.

ZIELINSKI, Johannes (1954): *Freizeit und Erziehung. Zur Theorie und Praxis erzieherischen Gestaltung des Freizeitens*, München/Steinbach.

ZIMMER, Jochen/ZIMMERMANN, Axel (1976): *Seekamp. Die rote Kinderrepublik. Ein Buch von Arbeiterkindern für Arbeiterkinder*, Neuauflage, Stuttgart.

ZIMMERMANN, Julia/NEYER, J. Franz (2013): Reisen bildet ... und verändert? Persönlichkeitsentwicklung und internationale Mobilität. In: *Forschung und Lehre*. Jg. 20, H.7, S. 552-553.

ZINT, Günter (Hrsg.) (1985): *Begrabt mein Herz an der Auffahrt zur Autobahn. Geschichten, Graffiti, Tips. Tramper-Blues*. Hamburg.

# DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online



UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

*Offen im Denken*



ub | universitäts  
bibliothek

Diese Dissertation wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt und liegt auch als Print-Version vor.

**DOI:** 10.17185/duepublico/74164  
**URN:** urn:nbn:de:hbz:464-20210427-115942-7

Alle Rechte vorbehalten.