

03

Thesis_PÄDAGOGIK

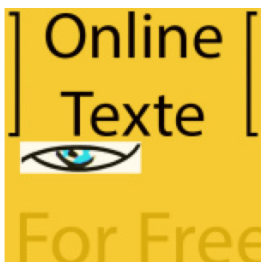
Wiss. Hausarbeiten/Abschlussarbeiten

auf

www.fabrico-verlag.com

Herausgeber /Editor:

Michael Meier ([michael.meier at uni-flensburg.de](mailto:michael.meier@uni-flensburg.de))





Auf der Web-Seite <http://www.fabrico-verlag.de/online-texte/thesis-paedagogik/> erscheinen in unregelmäßigen Zeit-abständen für interessierte Leser*innen kostenfrei wissenschaftliche Hausarbeiten, BA-Thesis, MA-Thesis, Diplomarbeiten und Examensarbeiten aus der Pädagogik, geschrieben an unterschiedlichen europäischen Hochschulen.

Die Vision ist, dass diese Sammlung allmählich wächst, so dass ein großes Spektrum der Vielfalt dessen, was an europäischen Hochschulen geschrieben wird (und leider meist unsichtbar bleibt) anderen als Denkanstöße dienen kann. So kann hier vielleicht allmählich eine Vielfalt des Denkens im Feld der Pädagogik sichtbar werden, das die bestehenden Publikationsformate erweitert.

Die Rechte für die hier erscheinenden Texte verbleiben bei den Autorinnen und Autoren.

Die Klärungen, Kennzeichnungen und ggf. Einholung der Bildrechte liegen bei den Autorinnen und Autoren. Für die Abbildungen und die damit verbundenen Rechte sind ausschließlich die Autorinnen und Autoren verantwortlich. Der Herausgeber der Reihe übernimmt dafür keinerlei Haftung. Diese liegt mit der Freigabe der Texte im Einvernehmen zwischen Herausgeber und Autor/innen ausschließlich bei den Autor/innen.

Es gilt darüber hinaus der Disclaimer auf der Seite <http://www.fabrico-verlag.de/impressum-disclaimer/>

Europa-Universität Flensburg
Institut für Erziehungswissenschaften
Auf dem Campus 1a
24943 Flensburg

Diplomarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades eines Diplom-Pädagogen

Bildung, Reisen und Mobilität – „je beweglicher, desto edler“?

*Die Arbeit wurde 2015 mit dem Preis für
herausragende Leistungen der Fördergesellschaft
der Europa-Universität Flensburg ausgezeichnet.*

Vorgelegt von: Sebastian Zick
Erstgutachterin: Prof. Dr. Beatrix Niemeyer-Jensen
Zweitgutachter: Dr. Thore Prien

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Bildung	6
2.1 Bildung und Renaissance	6
2.2 Bildung als Prozess	11
2.3 Bildung als Bewegung	16
2.3.1 Bildung bei Wilhelm von Humboldt	17
2.3.2 Bildung und Halbbildung bei Theodor W. Adorno	22
2.4 Bildung – ein Resümee	29
3. Reisen	31
3.1 Vorbemerkungen	32
3.2 Reisen in der Renaissance	35
3.3 Inklusivität und Exklusivität des Reisens	40
3.3.1 Reisen in Antike, Mittelalter, Renaissance und beginnender Moderne	43
3.3.2 Ideologisches Reisen	48
3.3.3 Touristisches Reisen	49
3.4 Reisen – ein Resümee	52
3.5 Bildung und Reisen – ein Zwischenfazit	54
3.6 Die (bürgerliche) Bildungsreise	56
4. Mobilität	62
4.1 Begriffliche Annäherungen	63
4.2 Verwendungsweisen von Mobilität	64
4.3 Mobilität und Mobilisierung – Bewegung als Technologie des Selbst	68
4.4 Die Bewegung der Bildung und des Reisens: Mobilität – ein Resümee	74
5. Apodemik – oder: Wer rät mir den richtigen Weg?	81
6. ERASMUS	86
6.1 Inklusivität und Exklusivität von Erasmus	88
6.2 Reisen und Erasmus	94
6.3 Mobilität und Erasmus	100
6.4 Bildung und Erasmus	107
7. Fazit und Ausblick	113
Literaturverzeichnis	

1. Einleitung

„Mobilieriora, nobiliora! Je beweglicher, desto edler!“ (Ernst zit. nach: Berns 1988, 156)¹. Das dem brandenburgisch-bayreuthischen Kronprinzen Christian Ernst zugeschriebene und auf das Ende des 17. Jahrhunderts zu datierende Zitat kann als frühneuzeitliche Devise der Gestaltung des eigenen Lebens gelesen werden. Die darin hervortretende Konzeption von Beweglichkeit, welche sich auf die Bewegung des Individuums und nicht auf die der Dinge bezieht, bildet darin einen Maßstab zur qualitativen Bewertung des menschlichen Charakters. Eine hohe Beweglichkeit ist dabei Ausdruck besonders edlen Gemüts und bezeugt scheinbar eine prinzipielle Hochschätzung jedweder Bewegung, ungeachtet ihrer Ausrichtung, ihres Zwecks und ihres Resultats. Gleichzeitig legt der Begriff der *Beweglichkeit* nahe, dass, wie dies über den Ausdruck der *Bewegbarkeit* hätte geschehen können, nicht Bewegung als passive Reaktion auf äußere Impulse hier den Charakter erhellt, sondern die aktive Bewegung des Subjekts dieses dazu befähigt, sich selbst veredeln zu können. Die Gestaltungspotenziale des Subjekts werden hier über die Kategorie der Bewegung angerufen. Das Subjekt tritt auf als sein „eigener, frei entscheidender schöpferischer Bildhauer“ (Pico della Mirandola 1990, 5).

Dieses Denken, und dies ist der erste Ansatz der vorliegenden Diplomarbeit, erscheint mir in höchstem Maße anschlussfähig an eine Thematisierung des Zusammenhangs von Bildung und Reisen, welcher beispielsweise in der Form der bürgerlichen Bildungsreise als explizite Zusammenführung der Kategorien seine direkte Artikulation erfährt. Dabei wirkt es zunächst nicht sonderlich lohnenswert, diese Relation zu betrachten. Dass Reisen Bildung evoziert, mag niemanden so recht verwundern. Die Produktivität der Reise für Belange der Bildung erscheint über die Betonung des Neuen und Un-Erfahrenen, zu dem die Reise die Reisenden einlädt, evident. „Reisen bildet!“ erscheint als Pauschalurteil, welches keiner Erklärung bedarf.

Ich werde versuchen einen Blick hinter diese Evidenz zu werfen und dabei eine Anschlussfähigkeit der Kategorien *Bildung* und *Reisen* nachzuzeichnen, welche sich nicht mit der spontanen Verknüpfung begnügt, wonach Bildung Neues braucht und Reisen, da es schließlich Neues bietet, ja nun zwangsläufig der Bildung zuträglich sein müsse. Das grundlegende Vorhaben richtet sich dementsprechend darauf, den Zusammenhang von Bildung und Reisen zu rekonstruieren, um zu einem präziseren Bild gelangen zu

¹ Im Original: „Je beweglicher, ie edler!“ Aus Gründen der Eingängigkeit und Nachvollziehbarkeit habe ich im Titel eine Art Aktualisierung der Formulierung gewählt.

können, unter welchen Voraussetzungen die Zusammenführung von Bildung und Reisen erst möglich wird. Innerhalb der vorliegenden Arbeit möchte ich der Frage nachgehen, wie Reisen zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten mit dem Ideal der Bildung verknüpft wurde und wodurch gleichzeitig das so konzipierte Reisen seine Attraktivität gewinnen konnte. Die Evidenz, mit welcher der Bezug von Reisen auf Reisen sinnvoll erscheint, die Schlüssigkeit der Verbindung von Bildung und Reisen bilden den Ansatzpunkt für die Beforschung der Thematik.

Wie lässt sich die scheinbare Evidenz der Verbindung von Bildung und Reisen erklären? Anhand welcher begrifflich-struktureller Parallelen lassen sich Anchlüsse zwischen Bildung und Reisen herstellen, welche die Subjekte in der Hoffnung der Bildung auf Reisen schickt?

Ein Hauptaugenmerk wird dabei auf der Kategorie der Bewegung liegen, welche einerseits als notwendige Voraussetzung Reisen erst herstellt und andererseits sich als in spezifische bildungstheoretische Konzeptionen eingelassen darstellen lässt. So weist die klassische neuhumanistische Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts in der Bestimmung der Wechselwirkung von Ich und Welt als *rege* (vgl. Humboldt 1793/1980, 235) kategorialen Bezug zu Vorstellungen auf, welche Bildung in erster Linie als Bewegung verstehen lassen. Dabei wird darauf zu achten sein, ob Bewegung, welche den Anschluss von Bildung und Reisen herstellt, hier tatsächlich stets in der Form der prinzipiellen Hochschätzung jeglichen Bewegens auftritt bzw. in welcher Form Bewegung hier als Mittel der Relationierung von Bildung und Reisen gedacht werden muss.

Die Beforschung der Kombination aus Bildung und Reisen erscheint hier insofern vielversprechend, als dass die Vorstellung einer sich über das Absolvieren von Reisen vergrößernden, vervollkommnenden oder verbessernden Bildung sich gewissermaßen als pädagogisches Kontinuum der Moderne verstehen lässt. Dabei kann einerseits historisch anhand spezifischer Reiseformen nachverfolgt werden, wie die Bezugnahmen von Bildung auf Reisen sich in unterschiedlichen Kontexten dargestellt hat. Andererseits ist es auch Ziel dieser Arbeit, aktuelle Formen der sich mit dem Bildungsversprechen schmückenden Reisen betrachten zu können. Zu diesem Zweck wird der Begriff der Mobilität als dritte zentrale Kategorie der Arbeit eingeführt. Dies bildet einen Übergang in der

Untersuchung. Wo zunächst vor allem eine idealistisch-romantischen Form des Zugangs zur begrifflich-strukturellen Relation von Bildung und Reisen vollzogen wird, möchte ich danach durch die Hinzunahme von Mobilität auch aktuelle Phänomene der über die Kategorie der Bewegung nachzuvollziehenden (Bildungs-)Reisen thematisieren. Konkret möchte ich mich dabei dem Phänomen der Studierendenmobilität im Rahmen von Erasmus widmen. Dabei wird zu befragen sein, in welcher Form die Kernkategorien dieser Arbeit sich im für den Bildungssektor zentralen Programm europäischer Mobilitätspolitik wiederfinden.

Wie vollzieht sich die Bezugnahme von Bildung und Reisen im Kontext von Erasmus? Was ist das Reisen von Erasmus? Was ist die Mobilität von Erasmus? Was ist die Bildung von Erasmus?

Inhaltlich möchte ich mit einer Beschäftigung mit dem Begriff der *Bildung* die Arbeit beginnen (2.). Dabei werde ich zunächst die Epoche der *Renaissance* betrachten (2.1), um vor ihrem Hintergrund die Grundlegung eines Subjekts der Bildung und seiner Anrufung nachvollziehbar zu machen. Daraufhin werde ich in einer zweiten Annäherung an *Bildung*, diese in einem Verständnis von *Bildung als Prozess* (2.2) fokussieren, wobei es hier darum gehen wird, Bildung nicht hinsichtlich der von ihr zu erwartenden Resultate und den mit ihr verbundenen Zielen, sondern bezüglich ihrer prozessualen Struktur zu befragen. Dabei werde ich mit Reiner Kokemohr und Winfried Marotzki auf theoretische Annäherungen an Bildung eingehen, welche Bildung als Kategorie verstehen, welche sich im Rahmen ihrer Prozesshaftigkeit in einer mehr oder weniger transformativen Wirkung auf die Subjekte der Bildung bezieht. Zu einer näheren Bestimmung des Prozesses, in welchem sich Bildung vor diesem Hintergrund vollzieht, werde ich im Anschluss *Bildung als Bewegung* (2.3) thematisieren, um damit auch eine Hinwendung zu einer späteren Relationierung mit dem Phänomen des Reisens einleiten zu können. Dabei versuche ich anhand der Beschäftigung mit zwei theoretischen Modellen von Bildung herauszustellen, wie Bildung sich mit dem Begriff der Bewegung als ihrer prozessbestimmenden Kategorie verbinden lässt. Dies soll mit Wilhelm von Humboldts *Theorie der Bildung des Menschen* (2.3.1) und mit Theodor W. Adornos *Theorie der Halbbildung* (2.3.2) gelingen. Es folgt ein kurzes *Resümee*, der Beschäftigung mit dem

Bildungsbegriff (2.4), bevor mit dem *Reisen* die zweite zentrale Kategorie der Arbeit untersucht wird (3.).

Nach einigen kurzen einschränkenden Vorbemerkungen zu den Möglichkeiten der Fokussierung des *Reisens* (3.1) soll dabei erneut die Epoche der *Renaissance* in den Blick genommen werden (3.2), um an ihr, wie bereits bei *Bildung* geschehen, auf einen spezifischen historischen Wandel zu verdeutlichen, über den die Bezugnahme von Bildung und Reisen als Herausbildung eines bildenden Charakters des Reisens erst möglich wird. Daraufhin werde ich spezifische historische Reisetypen hinsichtlich der in ihnen vollzogenen Praxen des Reisens mit ihren je unterschiedlichen normativen Setzungen betrachten und dabei auf die Frage achten, wie bereits über die Organisation der *Gewährung* oder *Verwehrung* des Reisens Möglichkeiten der Erfahrung und Bildung auf Reisen hergestellt und eingeschränkt werden. Dies soll anhand der Verwendung der Analysekatoren *Inklusion* und *Exklusion* geschehen (3.3). Zunächst werde ich hier einen sehr groben historischen Zeitraum und eine große Vielzahl an Reisetypen betrachten, bei welchen gezeigt werden kann, dass die Mechanismen der Öffnung und Schließung des Reisens sich hier entlang sozialer Kategorien der Zugehörigkeit zu spezifischen *Klassen*, *Schichten* oder *Milieus* vollzieht (3.3.1). In einem Folgekapitel möchte ich dann die von Karin Hlavin-Schulze als *Ideologisches Reisen* (vgl. Hlavin-Schulze 1998, 62ff.) bezeichneten Reisetypen betrachten (3.3.2), welche die Legitimation des Reisens nicht mehr alleine anhand sozialer Zugehörigkeiten vollziehen, sondern *politische Weltanschauungen* zum Gegenstand von Inklusion und Exklusion erheben. Zuletzt soll dann noch auf das *touristische Reisen* (3.3.3) aufmerksam geachtet werden, bei dem sich Gewährung und Verwehrung von Reisen in erster Linie *nach Maßstäben des Kapitals* vollziehen. Bei all diesen unterschiedlichen Reiseformen wird jeweils auch darauf zu achten sein, mit welchen Motiven Reisen sich hier verknüpft und ob, und wenn ja, wie sich diese Motiv mit der Kategorie der Bildung verknüpfen lassen können.

Nach einem kurzen *Resümee* der Beschäftigung mit dem Reisen (3.4) werde ich eine erste Zusammenführung der bisher über den *Zusammenhang von Bildung und Reisen* gewonnen Erkenntnisse abliefern (3.5), bevor dann das Kapitel zum Reisen mit der Thematisierung der *bürgerlichen Bildungsreise* (3.6) als der Form des Reisens schließt, welche das implizite Versprechen der Bildung auf Reisen expliziert und nach wie vor als konkrete Gestalt der sich auf Reisen verwirklichenden Bildung eine Art Vorbildfunktion aufzuweisen scheint.

Daraufhin möchte ich mich dem Begriff der *Mobilität* zuwenden (4.), der zunächst über eine *etymologische Annäherung* erschlossen werden soll (4.1). Die Thematisierung der *Verwendungsweisen von Mobilität* (4.2) versucht im Anschluss einerseits die *Diversität* der Einsatzfelder von Mobilität abzubilden, soll aber andererseits auch darauf abzielen, Mobilität als ein *Problem des Regierens* kenntlich zu machen, welches das Denken einer *Mobilitätspolitik* als gestaltende Organisation von Bewegung erst ermöglicht. Die Struktur des Mobilitätsbegriffs, welche unterschiedliche Einlassungen von Aktivität und Passivität offenbart, soll daran anschließend als *Technologie des Selbst* (4.3) begriffen werden, womit in erster Linie der Charakter der an das Subjekt gestellten Anforderungen zu begreifen versucht wird. Das Kapitel zur Mobilität endet wiederum damit, die hier gewonnen Erkenntnisse im Rahmen ihrer *Bedeutung für Bildung und Reisen* zu reflektieren (4.4).

In einem Zwischenschritt wird dann mit der literarischen Gattung der *Apodemik* eine reisespezifische Form der *Anrufung* vorgestellt (5.), bei welcher die These vertreten wird, dass sie als *Anweisung des richtigen Reisens* sowohl für die Möglichkeit der Gestaltung von Bewegung als auch von Bildung auf Reisen von Bedeutung ist. Diese Argumentation der Rahmung der auf Reisen verwirklichtbaren Formen von Bewegung und Bildung dient als Übergang zu einer abschließenden Betrachtung des europäischen Mobilitätsförderungsprogramms *Erasmus* (6.).

Erasmus soll dabei zunächst ebenfalls anhand der bereits im Kapitel zum Reisen angewandten Analysekategorien Inklusion und Exklusion hinsichtlich der Gewährung, Verwehrung und Gestaltung von studentischen Auslandsaufenthalten befragt werden (6.1). Daraufhin, und dies soll diese Arbeit abrunden, möchte ich Erasmus bezüglich der vorfindbaren Implikationen für die Begriffe von Reisen (6.2), Mobilität (6.3) und schließlich Bildung (6.4) untersuchen. Dabei werde ich mich an offiziellen Dokumenten europäischer Institutionen sowie an Grußworten politischer Akteure anlässlich eines Jubiläumsbandes zu Erasmus orientieren, um an diesen Dokumenten herausstellen zu können, wie in ihnen Bildung, Reisen und Mobilität auf den Gegenstand der Studierendenmobilität bezogen werden. Welche Form der Bildung, des Reisens und der Bewegung wird hier jeweils hochgeschätzt? Auf welche Art und Weise werden Subjekte als Sich-Bildende, Reisende und Mobile adressiert?

2. Bildung

Im ersten Kapitel steht eine Beschäftigung mit dem Begriff der Bildung im Mittelpunkt des Interesses. Dabei wird eine Art Dreischritt vollzogen. Zuerst wird in Kürze eine historische Hinführung an die Thematik erfolgen, welche vor allem die Renaissance in den Blick nimmt und als erste Vorbemerkung der später folgenden ideengeschichtlichen Perspektivierung zu lesen ist. Darauf folgt über einen alltagssprachlichen Zugang eine erste Annäherung an den Begriff, der durch die Einführung des bildungstheoretischen Denkens von Reiner Kokemohr und Winfried Marotzki erste Konturen hinsichtlich eines Verständnisses von Bildung als Prozess bzw. als Bewegung erhalten soll. Dies kann als zweite Vorbemerkung gelesen werden, bevor dann in einer Rezeption des Bildungsbegriffs bei Wilhelm von Humboldt und Theodor W. Adorno die „eigentliche“ Auseinandersetzung mit dem Begriff beginnt. Das Verhältnis von Vorbemerkungen und „eigentlicher“ Beschäftigung soll hier jedoch nicht als hierarchisch aufgefasst werden. Die Betrachtung von *Bildung und Renaissance* sowie *Bildung als Prozess* dienen eher als Vorbereitung einer theoretischen Perspektive, welche sich der Kategorie der *Bewegung* nähert, die im späteren Verlauf der Arbeit bezüglich sowohl der Themenkomplexe Reisen als auch Mobilität wieder aufgegriffen wird. Bei Humboldt und Adorno wird im Anschluss an diese Präparierung des Gegenstands dann vor allem darauf geachtet werden können, auf welche Art und Weise der Prozess des Sich-Bildens in den jeweiligen Theorien dargestellt wird, d.h. im Konkreten, wie sich das subjektive Bildungsverhalten in Bezug auf Kategorien wie Aktivität und Passivität und Bewegung und Stillstand ausdrückt.

2.1 Bildung und Renaissance

Die folgende Beschäftigung mit dem Begriff der Bildung erfolgt unter einer ideengeschichtlichen Perspektivierung, welche die Renaissance, und hier vor allem den Renaissance-Humanismus, als Voraussetzung für bildungstheoretisches Denken versteht. Das Heranziehen der Renaissance dient damit argumentativ vor allem als Möglichkeit der Beschreibung von Voraussetzungen, von denen aus Bildung erst möglich wird. Ich beziehe mich hier nicht auf die Renaissance in dem Glauben, mit ihr einen historischen Zeitpunkt zu identifizieren, der Bildung „erfindet“, sondern unter der Prämisse, dass anhand der Renaissance ein Wandel in der Bestimmung des Menschen sichtbar wird,

welcher das Denken von Bildung als Deutungsmuster menschlichen Daseins erst zur Verfügung stellt. Diese Neujustierung des Subjekts möchte ich anhand einer Passage eines klassischen Texts des Renaissance-Humanismus, der Rede *Über die Würde des Menschen* von Giovanni Pico della Mirandola, darstellen.

Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass Bildung als Motiv oder Idee über konkrete Belange der Lebensführung bereits zu früheren historischen Zeitpunkten vorfindbar ist. So finden sich bereits in der Antike, prominent durch das pädagogische Evergreen des *Platonischen Höhlengleichnisses*, Vorstellungen über den Bildungsprozess, welcher nach Käte Meyer-Drawe dort als „schmerzliche Umkehr aus der Welt der Schatten und des Scheins zu der Idee des Guten bestimmt“ (Meyer-Drawe 2007, 85) wird. Eine weitere starke Traditionslinie bildungstheoretischen Denkens lässt sich anhand der auf das Buch Genesis im Alten Testament zurückzuführenden *Imago-Dei-Lehre* nachvollziehen. Die versuchte Herstellung von Gottesebenbildlichkeit wird dabei zum Ausgangspunkt für den dahingehend gerichteten und somit zweckbestimmten Bildungsprozess. Motiv dieses Verständnisses war es den „Ort zu bereiten, an dem Gott im Inneren des Menschen erscheinen konnte“ (ebd., 88).

Hier soll nun aber mit der Renaissance eine spezifische Epoche als Ausgangspunkt genommen werden, deren Innovationen als grundlegend für ein „modernes“ Denken über Bildung betrachtet werden können. Ich werde an dieser Stelle allerdings darauf verzichten in besonderem Maße über die Renaissance als allgemeine Epoche zu sprechen. Wichtig erscheint mir für eine ideengeschichtliche Perspektivierung hierbei jedoch vor allem darauf hinzuweisen, dass sich die Entscheidung, die Analyse der Ideengeschichte des Bildungsbegriffs mit der Renaissance beginnen zu lassen, aus einer Perspektive auf jene Epoche begründet, welche den für sie charakteristischen Zug des Rückbesinnens auf antike Traditionen einerseits, wie auch die Reflexion dieser Tradierungen und ihre Reformulierungen hinzu der Produktion neuer Gewissheiten andererseits hervorhebt. Dabei wird davon ausgegangen, dass die unterschiedlichen Entwicklungen, welche sich im ästhetischen, literarischen, philosophischen oder architektonischen Bereich nachvollziehen lassen und häufig unter der Epochenbezeichnung Renaissance begriffen werden, als paradigmatisch für einen Wandel innerhalb der europäischen Denktradition verstanden werden können. Zudem kann die durch die Renaissance initiierte Entwicklung als grundlegend für die historisch später folgende Epoche der Aufklärung betrachtet werden, in der Bildung die Idee als an alle Individuen gerichtetes Muster der Lebens-

führung erst verliehen wurde. Ebenso verhält es sich mit dem Neuhumanismus, welcher explizit auf den Renaissance-Humanismus (vgl. exemplarisch Mertens 1998) zurückführbar ist und im späteren Verlauf dieses Kapitels mit Wilhelm von Humboldts *Theorie der Bildung des Menschen* genauer in den Blick genommen werden wird.

Von großer Bedeutung erscheint es mir im Kontext der Beschreibung der Renaissance auf die Verwobenheit der in unterschiedlichen Bereichen parallel verlaufenden Entwicklungen hinzuweisen. So kreuzen und überschneiden sich im Zeitalter der Renaissance technische Innovationen, wie die Fortentwicklung der Nautik, welche das Entdecken neuer Welten erst ermöglichte, oder die Erfindung des Buchdrucks, durch welchen reformatorische Bewegungen erst entstehen konnten, mit formal „geistigen“ Entwicklungen.² Die Verbindung von Technik und Wissen lässt sich beispielsweise am europäischen Buchhandel verdeutlichen, welcher erst durch die Entwicklung und Verbreitung des Buchdrucks entstehen konnte und somit den Transfer jener neuen renaissancehumanistischen Ideen ermöglichte, die zuerst hauptsächlich in Italien entstanden waren (vgl. Musolff 2003, 21). Die unzähligen Erfindungen und geistigen Strömungen entwerfen ein umwerfend positives Bild der Epoche der Renaissance (frz.: Wiedergeburt), in welches Dietrich Schwanitz, grundsätzlich ja eher selten verlegen um hochtrabende Statements zu historischen Begebenheiten, einstimmt: „[...] [W]as da wiedergeboren wurde, waren der Genuß am Diesseits, die Sinnlichkeit, die Farben, das Licht und die Schönheit des menschlichen Körpers. Der Mensch kehrte aus dem Jenseits zurück und entdeckte das Paradies auf Erden. Es war ein Paradies von Formen und Farben. Diese Entdeckung löste einen Taumel aus. Die Renaissance erlebte sich als Fest, als Überschwang und als Exzeß [...]“ (Schwanitz 1999, 93).

Für den Renaissance-Humanismus charakteristisch ist dabei, und hierauf kommt es im Kontext dieser Arbeit an, vor allem die Herausbildung von Vorstellungen über die Bedeutung und das Wirken von pädagogischer Praxis als Vorläufer erziehungswissenschaftlichen Denkens. Dieser Prozess beginnt nach Hans-Ulrich Musolff bereits im 14. Jahrhundert. „Pädagogik als Reflexion der Erziehung trennt sich seit dem Quattrocento

² Wenn in diesem Teil der Arbeit von der Renaissance innerhalb Europas gesprochen wird, soll damit nicht eine Analogie der Entwicklung von Christentum und Europa assoziiert werden. Ganz im Gegenteil: Gerade in Bezug auf technische Innovationen profitierten die christlich geprägten Staaten Europas zu dieser Zeit enorm von den Fortschritten der muslimisch-europäischen Wissenschaftler, welche vor allem im damaligen Al-Andalus, was heute weite Teile Spaniens und Portugals umschließt, bereits in den Jahrhunderten vor der Renaissance erhebliche wissenschaftliche Neuerungen hervorbrachten, auf welche gerade in technischer Hinsicht andere, im christlichen Europa im Zeitalter der Renaissance entstehende Entwicklungen zurückzuführen sind. Hierzu exemplarisch: Borgolte 2005.

von anderen Formen kultureller Tätigkeit und bildet eine eigene kulturelle Gattung“ (Musolff 2003, 21). Das Denken über Erziehung tritt somit in reflexive Distanz zu ihrem Wirken. Voraussetzung für jene Transformation ist dabei das Entstehen einer humanistischen Anthropologie, welche den Menschen und dessen Veredlung und Vervollkommnung in den Blick nimmt. In den Fokus gerät das schöpferische Potenzial des Individuums mit der beginnenden Abkehr von religiösen Vorstellungen, welche das irdische Leben lediglich als Vorläufer des kommenden Jenseits verstehen und dabei gleichsam individuelle Tätigkeit auf Erden wie den Menschen selbst mit nur wenig Achtung versehen. In Giovanni Pico della Mirandas populärer posthum veröffentlichter Renaissancerede *Über die Würde des Menschen* wird die neue Anerkennung für den Menschen deutlich, wenn von ihm zu Beginn bemerkt wird, dass es „nichts Wunderbareres als den Menschen“ (Pico della Mirandola 1990, 3) gebe, der Mensch „ein großes Wunder“ (ebd., 3) sei. Gleichsam tritt in jenem Text auch eine „göttliche“³ Rollenzuschreibung des Individuums auf, welche geradezu ein Plädoyer für Bildung in Form der aktiven Gestaltung des eigenen Lebens zum Zwecke des individuellen Voranschreitens und Verbesserns darstellt:

„Endlich beschloss der höchste Künstler, dass der, dem er nichts Eigenes geben konnte, Anteil habe an allem, was die einzelnen jeweils für sich gehabt hatten. Also war er zufrieden mit dem Menschen, stellte ihn in die Mitte der Welt und sprach ihn so an: »Wir haben dir keinen festen Wohnsitz gegeben, Adam, kein eigenes Aussehen noch irgendeine besondere Gabe, damit du den Wohnsitz, das Aussehen und die Gaben, die du selbst dir ausersiehst, entsprechend deinem Wunsch und Entschluß habest und besitzt. Die Natur der übrigen Geschöpfe ist fest bestimmt und wird innerhalb von uns vorgeschriebener Gesetze begrenzt. Du sollst dir deine ohne jede Einschränkung und Enge, nach deinem Ermessen, dem ich dich anvertraut habe, selber bestimmen. Ich habe dich in die Mitte der Welt gestellt, damit du dich von dort aus bequemer umsehen kannst, was es auf der Welt gibt. Weder haben wir dich himmlisch noch irdisch, weder sterblich noch unsterblich geschaffen, damit du wie dein eigener, in Ehre frei entscheidender schöpferischer Bildhauer dich selbst zu der Gestalt ausformst, die du bevorzugst. Du kannst zum Niedrigeren, zum Tierischen entarten, du kannst aber auch zum Höheren, zum Göttlichen wiedergeboren werden, wenn deine Seele es beschließt.« (ebd. 5;7)

Von diesem Punkt aus kann exemplarisch ersichtlich gemacht werden, wie sich in der Renaissance Vorstellungen über die richtige Führung des Lebens mit der Herausbildung eines „modernen“ Bildungsbegriffs verbinden lassen. Die Hochschätzung der individuellen Freiheit, gestalterisch wirken zu können, die Welt durch das eigene Wirken sich

³ An dieser Stelle wäre eine Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern die Idee der Gottebenbildlichkeit in der Form der Imago-Dei Lehre anschlussfähig an Pico della Mirandas Rede ist lohnenswert. Auf diese Abschweifung wird hier allerdings aus Platzgründen verzichtet.

aneignen und verändern zu können, erfährt hier eine in dieser Form neue Betonung, welche von Pico della Mirandola zum größten Glück erklärt und mit der pathetischen Formel „[d]em gegeben ist zu haben, was er wünscht, zu sein, was er will“ (ebd., 7) versehen wird.

Diese bildungstheoretische Vorannahme begründet den Blick auf den Renaissance-Humanismus als Grundstein für eine weiterführende Beschäftigung mit dem Terminus der Bildung. Mit Pico della Mirandola wird ersichtlich, wie Bildung als Prinzip der irdischen Lebensgestaltung erst erscheint. „Der Renaissance-Gedanke der menschlichen Selbsterschaffung [...] – dynamische Freiheit als wollbare Selbstbestimmung“ (Ricken 1999, 40) ermöglicht das Denken von Bildung als Leitmotiv menschlichen Handelns. Die Vorstellung, die Welt nach selbstgesetzten Prinzipien und Maßstäben einrichten und anordnen zu können, findet ihre konkrete Figur in der Anrufung eines Subjekts- „wie dein eigener, in Ehre frei entscheidender schöpferischer Bildhauer dich selbst zu der Gestalt ausformst, die du bevorzugst“ (Pico della Mirandola 1990, 7). In diesem Verständnis findet, so die relativ simple Erkenntnis, das Subjekt der Bildung in der Renaissance seine Grundlegung (vgl. Pongratz/ Bünger 2008, 111). Hierzu noch eine Anmerkung zum Begriff des Subjekts: Im Fortlauf der Arbeit werden an einigen Stellen Formulierungen auftreten, welche die gleiche Struktur wie das hier verwendete „das Subjekt der Bildung in der Renaissance“ aufweisen werden. Ich werde beispielsweise auch vom Subjekt des Reisens und vom Subjekt der Mobilität sprechen. Es könnte sich dabei der Verdacht aufdrängen, dass der Begriff des Subjekts hier in einer Weise verwendet wird, in welcher er als konkrete Beschreibung sozialer Realität empirische Personen im Kontext bestimmter Umstände beschreibt. Damit wäre allerdings eher das Verständnis eines Objekts begriffen, wonach, im Beispiel der Renaissance, ein Individuum zu Zeiten der Renaissance auf eine bestimmte Art und Weise war bzw. gewesen sein muss. Menschen werden so als absolut durch soziale Umstände determiniert konzipiert. Gegen diese *Verobjektivierung des Subjektbegriffs* möchte ich mich klar verwehren. Wenn im Folgenden vom Begriff des Subjekts die Rede sein wird, so stets unter einer Perspektive, welche sowohl die Autonomie als auch die Unterworfenheit des Subjekts betont: „Das Wort »Subjekt« hat zwei Bedeutungen: Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist“ (Foucault 1987, 246f). Gleichzeitig, und dies ist die zweite Komponente des in dieser Arbeit verwendeten Subjektbegriffs, legt ein „objektives Sub-

jektverständnis“ den Schluss der Identität von Beschreibung und empirischer Wirklichkeit von Subjektivität nahe. Auch hier möchte ich widersprechen: Es geht nicht darum, mit dem Begriff des Subjekts Anspruch über die Beschreibung der tatsächlichen Lebensweisen aller Subjekte zu erheben. Mit dem Begriff des Subjekts soll darauf verwiesen werden, auf welche Art und Weise Subjekte als Subjekte angerufen, d.h. in Bezug auf ein spezifisches Bild von Subjektivität herausgefordert werden. Anrufung stellt dabei mit Louis Althusser (vgl. Althusser 1977)⁴ die Praxis dar, durch welche Individuen sich in der Anerkennung ihrer Unterworfenheit selbst als aktive, handlungsfähige Subjekte erkennen. Subjekte sind dementsprechend immer als im Kommen konzipiert. „Ein Subjekt im Gerundivum – nicht vorfindbar, sondern hervorzubringend“ (Bröckling 2007, 47). Die These von der Grundlegung des Subjekts der Bildung in der Renaissance meint dementsprechend, dass mit der Renaissance eine historische Epoche identifiziert wird, in welcher der Imperativ der Bildung an das Subjekt herangetragen wird und somit sich Bildung als Prinzip der Subjektivierung erst entwickeln kann. Bildung dient nicht als Beschreibung des Subjekts, sondern als Anrufung für zukünftige Handlungen. Das Subjekt ist nicht per se gebildet, sondern soll sich im Verständnis seiner eigenen Bildsamkeit selbst bilden.

2.2 Bildung als Prozess

Nach der Beschäftigung mit Bildung in der Epoche der Renaissance soll nun ein aktuellerer und zunächst etwas unspezifischerer Zugang gewählt werden. Dies erfolgt mit der Zielführung der Klärung, welcher Blick auf Bildung in dieser Arbeit gelegt wird bzw. *von welcher Bildung gesprochen wird*. Nachdem zuerst ideengeschichtlich auf die Bedingungen der Möglichkeit bildungstheoretischen Denkens eingegangen wurde, soll nun anhand eine Setzung im Verständnis von Bildung vollzogen werden, die das Reden von Bildung als Prozess von anderen Formen der möglichen Thematisierung des Bildungsbegriffs abgrenzt.

Dabei ist es zunächst keineswegs selbstverständlich, in welcher Form, durch Bezüge auf welche Felder Bildung *gemeint* wird. „[K]aum ein anderes gesellschaftliches Thema kann sich derzeit einer solch verdichteten, breit gestreuten und inzwischen auch durchaus anhaltenden Aufmerksamkeit erfreuen; und kaum ein anderes Thema provoziert

⁴ Ich werde hierauf im Verlauf der Arbeit zu einem späteren Zeitpunkt noch näher eingehen.

soviel Streit und Ermüdung zugleich“ (Ricken 2006, 9). Bildung stellt im Ringen um seine richtige Auslegung dementsprechend einen „Kampfbegriff“ dar. „Kaum ein pädagogischer Grundbegriff ist so strittig wie der der Bildung“ (Pongratz/ Bünger 2008, 110). Unter dieser Vorannahme der Diffusität des Bildungsbegriffs möchte ich im Folgenden nur einzelne Züge des Denkens von Bildung aufgreifen und nicht den Versuch unternehmen, ein ganzheitliches Bild der gesellschaftlichen (alltäglichen und wissenschaftlichen) Diskurse um den Begriff der Bildung herzustellen.

Wenn von Bildung die Rede ist, so kann angenommen werden, dass der allgemeine Tenor des Sprechens von einer positiven Grundstimmung geprägt ist, wenngleich dies häufig mit einer Kritik an den bestehenden Zuständen der Bildung bzw. des Bildungswesens zusammenfällt. So stellt Norbert Ricken zu Beginn seines 2006 erschienen Buchs *Die Ordnung der Bildung* fest: „Wo auch immer man hinhört, von Bildung, ihrer gegenwärtigen Misere und dringlich erforderlichen Zukunft ist unablässig die Rede“ (Ricken 2006, 9). Gerade aus dem Bemängeln einer unvollständigen, kaputten oder falschen Bildung wird jedoch ersichtlich, dass Bildung ein grundlegend positiver Wert zugesprochen wird. Bildung gilt als erstrebenswertes Ziel, als lohnenswerter Zweck, als Gut für die Erreichung anderer Güter, als Gut an sich. Bildung erscheint manchen gar als *god-term*, „als ein Begriff, der, ähnlich wie „Freiheit“, „Gerechtigkeit“ oder eben „Gott“, im herrschenden Begriffsverständnis zwar weit überwiegend positiv besetzt ist, von dem aber nur wenige sagen können, was sie konkret hierunter verstehen und was der Terminus eigentlich ganz genau bedeutet“ (Lederer 2011, 11). Dabei lassen sich diese Verlautbarungen über die Verwendung des Ausdrucks *Bildung* sowohl in alltags sprachlichen, politischen, ökonomischen oder wissenschaftlichen Redeweisen⁵ treffen. So kann von einem weit verbreiteten Bildungsoptimismus ausgegangen werden, mit welchem nicht ein Optimismus gegenüber dem sozialen Nutzen einer vermehrten Verbreitung von Bildung, sondern eine grundsätzliche Hochschätzung des individuellen Potenzials von Bildung verstanden werden soll. Dieser Optimismus schlägt sich auch im Bereich der quantitativen empirischen Bildungsforschung nieder, welche spätestens durch PISA zum prominentesten Feld der Beschäftigung mit dem Themenkomplex *Bildung* geworden ist, und darin selbst noch auf klassisch bildungstheoretische Begriffsfassungen verwiesen ist bzw. sich zumindest auf diese Tradition beruft. „Kanonbildend wirkt [...] der *reflexive* Zugang zu unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierba-

⁵ Eine Einblick in mögliche Verwendungszusammenhänge auf der Grundlage einer Google-Suche (Stand 19. Januar 2011) liefert ebenfalls: Lederer 2011, 11.

ren Modi der Welterfahrung“ (Baumert/ Stanat/ Demmrich 2001, 21). Das PISA-Konsortium beruft sich hier im Folgenden direkt auf Humboldt und die mit seinem Namen verbundene Institutionalisierung von Bildung im Rahmen der Herausbildung bildungstheoretisch fundierter Schulpläne (vgl. Humboldt 2002).

Wilhelm von Humboldt selbst, und hierauf wird im Fortlauf dieses Kapitels noch verstärkt geachtet werden, stellt den Optimismus bezüglich Bildung und den mit ihr verbundenen Zwecken in den Vordergrund seiner *Theorie der Bildung des Menschen*, indem er Bildung gar als „letzte Aufgabe unseres Daseyns“ (Humboldt 1793/1980, 235) apostrophiert, womit zum Ausdruck gebracht wird, dass Bildung und das, was aus ihr idealerweise erwachsen möge, als absolut Gutes betrachtet wird. Dieser sich durch große Teile auch erziehungswissenschaftlicher Bildungsphilosophie und Bildungsforschung ziehende Optimismus hat auch noch heute Bestand. Dabei behält Bildung seinen Nimbus des Guten unabhängig davon, ob Bildung als Ermöglichung eines Zugangs zur Welt, als Qualifikation im Sinne institutionalisierter formaler Bildungsabschlüsse oder als Zugewinn von Wissen verstanden wird. Bildung scheint als Kategorie eine im Begriff festgeschriebene Positivität anheim zu sein. In diesen Vorbemerkungen zur Untersuchung des Bildungsbegriffs soll dieser normativen Falle des Bildungsversprechens entgangen werden. Mit dem Begriff des *Versprechens* soll hier jedoch nicht auf die soziale Verheißungen von Bildung im Sinne einer Ermöglichung gesellschaftlichen Aufstiegs durch Bildung eingegangen werden, sondern auf den grundsätzlichen positiven Gestus gegenüber des Prozesses, wonach ein Mehr an Bildung zwangsläufig eine Verbesserung individueller Leben(-squalität) darzustellen scheint. Bildung verspricht bereits eine Verbesserung, bevor es durch das Hinzutreten der Anderen als Mittel des Vorrankommens und Dagegenhaltens im Konkurrenzkampf eingesetzt werden kann. Dabei erscheint es lohnenswert mit Rainer Kokemohr und Winfried Marotzki zwei Bildungstheoretiker in Kürze heranzuziehen, welche den Begriff der Bildung dieser positiven Unangreifbarkeit zu entziehen versuchen, indem sie sich Bildung auf einer analytischen Ebene nähern, auf der sie Bildungsprozesse weniger als Ziel eines normativen Anspruchs der Verbesserung verstehen, sondern deren Entstehung an jenen Orten und Zeiten verorten, „wo Erfahrungen nicht in die Grundfiguren jener lebensgeschichtlich aufgebauten Ordnung integriert werden können, die meine alltäglichen Interpretationen leiten“ (Kokemohr 2007, 14). Ziel dieses Einschubs ist es, neben der Abwendung von Bildung als etwas zwangsläufig Gutem, klarzustellen, dass, wenn im Folgenden von Bildung die Rede sein wird, diese als Analysekategorie verstanden werden soll, welche

vor allem auf ihre Prozesshaftigkeit und die Schilderungen des Prozesses hin befragt werden soll.

Im Sinne von Kokemohr und Marotzki⁶ wird Bildung dabei in erster Linie als Kategorie des Umgangs mit neuen, fremden Informationen aufgefasst, durch die bisher Selbstverständliches irritiert werden und fragwürdig erscheinen kann. Zur Abgrenzung dieses Bildungsverständnisses von anderen Formen des Umgangs mit Fremdem bietet sich mit Kokemohr und Marotzki die Unterscheidung von subsumptiver und tentativer Informationsverarbeitung an: Unter einer subsumptiven Aneignung wird dabei eine Haltung zum Fremden verstanden, welche das Neue, das Fremde den schon vorhandenen Deutungsmustern von Sachverhalten ein- und unterordnet. Dabei wird das Fremde als Fremdes verkannt, indem die auftretenden Differenzen zugunsten einer Affirmation des Bestehenden nivelliert werden. „Erfahrung – über dieses Muster angeeignet – vermag den status quo kognitiver Selbst- und Weltbilder immer nur zu bestätigen. Eine solche Verarbeitungsweise reduziert das Neue auf das Bekannte“ (Marotzki 1991, 83). Subsumptive Informationsverarbeitung steht damit jenem Bildungsmodell gegenüber, welches im vorherigen Schritt mit der Infragestellung bisher gewohnter Muster der Ordnung und Kategorisierung assoziiert und im Folgenden im Anschluss an Kokemohr und Marotzki als *tentativ* bezeichnet wird. Etymologisch stammt die Bezeichnung *tentativ* vom Lateinischen *tentare*, was mit *prüfen*, *erproben*, *versuchen* übersetzt werden kann (vgl. Langenscheidts Taschenwörterbuch 1903). Im Kontext dieser Arbeit erscheinen die Übersetzungen des Verbs *tentare* insofern interessant, als dass in all ihren Formen eine Bewegung vorausgesetzt wird, welche auf etwas zu bzw. zu etwas hin ausgerichtet ist und dabei dem Neuen offen gegenüber steht. Die Eindrücke, welche das Subjekt macht, werden nicht zwangsläufig in ihrer Fremdheit negiert und dadurch in die schon vorhandenen Ordnungsmuster eingeschrieben, sondern bieten dem Subjekt die Möglichkeit, die vorhandenen Schemata der Verarbeitung von Erfahrungen zu überdenken, zu erweitern oder umzustrukturieren. Somit kann bereits in dieser Facette des Bildungsbegriffs eine Betonung der Rolle der Bewegung im Bildungsprozess ausgemacht werden, auch wenn, oder gerade da die Ausrichtung der Bewegung auf etwas Bestimmtes sich nicht aus der *tentativen* Haltung ergibt, sondern unbestimmt bleibt. Die Abgrenzung in *subsumptiv* und *tentativ* dient nicht dazu, bestimmte materiale Inhalte als besonders bildungstauglich oder – untauglich zu unterscheiden. Jedoch kann in Abgren-

⁶ Wenn hier im Folgenden von Kokemohr und Marotzki die Rede ist, beziehe ich mich auf Kokemohr 2007 und Marotzki 1991.

zung zum subsumptiven Verständnis von Informationsverarbeitung konstatiert werden, dass die tentative Haltung der Erfahrung von Fremden, der Konfrontation mit Differenz „offen“ gegenüber steht, im Sinne einer Haltung, die sich selbst in ihrem Ordnungsgefüge hinterfragt und ggf. modifiziert. Die tentative Haltung kann dadurch als potentiell transformativ betrachtet werden, da „die mir zu-handenen Kategorien, Typiken und Muster sich als nicht (mehr) geeignet erweisen, neue Erfahrungen zu ordnen, zu interpretieren und zu verarbeiten“ (Marotzki 1991, 83). Bildung erscheint dabei als Entsaugung des Subsumptiven, „als Prozess der Be- oder Verarbeitung solcher Erfahrungen [...], die der Subsumption unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widerstehen“ (Kokemohr 2007, 21).

Die vorliegende Betrachtung der bildungstheoretischen Konzepte von Kokemohr und Marotzki soll im Kontext dieser Arbeit dazu dienen, Voraussetzungen für die nun folgende weitergehende Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff herausstellen zu können. Dabei können mehrere Aspekte bilanziert werden:

Es soll im Folgenden nicht darum gehen, durch den Verweis auf den Begriff der Bildung ein Plädoyer für diesen zu halten. Bildung gilt im Rahmen dieses Kapitels in doppelter Hinsicht nicht als zu erreichendes Ziel.

Einerseits möchte ich den Begriff der Bildung hier nicht teleologisch als Kategorie zur Erreichung spezifischer Zwecke verstehen, wobei daran anschließend auch geklärt werden müsste, von welchen Zielen hier gesprochen wird – worauf zielt Bildung ab? Andererseits soll mit der Setzung von Bildung als Prozess nicht darauf abgezielt werden, diese Form des Denkens von Bildung anderen Arten normativ überzuordnen. *Bildung als Prozess* ist nicht die „wahre“ Bildung, sondern eine spezifische analytische Perspektive, mit der der Fokus auf die prozessuale Struktur von Bildung gelegt werden soll.

Dies entspricht auch der Konzeption dieser Arbeit, in welcher, mit dem Versuch der Herstellung von Anschlüssen und Brüchen zwischen den Kategorien *Bildung*, *Reisen* und *Mobilität*, Vorstellungen über eine sich im Zuge von *Bewegung* verwirklichende Bildung betrachtet und auf ihre normativen Implikationen hin untersucht werden sollen. Mit Kokemohr wird dabei der Ausdruck des *Bildungsprozessbegriffs* (vgl. ebd.) nahegelegt, durch welchen ersichtlich wird, dass das Hauptaugenmerk in diesem Kontext nicht darauf gelegt werden kann, was Bildung *begreift*, sondern was mit dem Prozess des Sich-Bildens *begriffen wird*. Wenn von Bildung die Rede sein wird, dann jeweils mit einer Perspektive, welche Bildung als subjektiven Prozess des Sich-Bildens versteht,

wobei zu diesem Punkt noch ungeklärt ist, mit welchen Kategorien dieser Prozess gefüllt wird. Die schlichte Rede von der Prozesshaftigkeit von Bildung wiederum offenbart das Problem, dass hierüber lediglich der Aspekt der Entwicklung betont wird, nicht jedoch, durch welche Schritte, durch welche und von welchen Akteuren in welchem Verhältnis sich der Prozess vollzieht. Die Unterscheidung in Subsumptives und Tentatives legt allerdings bereits den Schluss nahe, dass hier der Versuch der Differenzierung von *Haltungen* vollzogen wird, durch welche Bildungsprozesse ermöglicht bzw. verunmöglicht werden. Die tentative Haltung zeichnet sich demnach durch das Potenzial zur Bewegung, die Möglichkeit sich auf Prozesse des Affiziert-Werdens einlassen zu können, aus. Mit der Kategorie der Bewegung kann hier auf die Notwendigkeit einer näheren Bestimmung des Prozesshaften im Sich-Bilden eingegangen werden. Mit einem Verständnis von Bildung als Prozess nach Kokemohr und Marotzki kann zwar ein bestimmter Zugang zum Begriff der Bildung gelegt werden, der aber bisher an einer prozessbestimmenden Kategorie ermangelt. Diese Lücke soll im Folgenden, ausgehend von einer Betrachtung Wilhelm von Humboldts *Theorie der Bildung des Menschen* und Theodor W. Adornos *Theorie der Halbbildung*, über die Kategorie der Bewegung gefüllt werden.

2.3 Bildung als Bewegung

Nachdem im vorherigen Kapitel eine Setzung des Verständnisses von Bildung auf *Bildung als Prozess* vollzogen wurde, möchte ich nun versuchen dieses Denken von Bildung hinsichtlich seiner prozessbestimmenden Kategorie zu betrachten. Ich gehe dabei davon aus, dass dies über die Kategorie der *Bewegung* gelingen kann. Vorstellungen von Bildung als Prozess drücken sich demgemäß konkret in Praktiken der subjektiven Bewegung aus. Der Vollzug von Bildung setzt die Bewegung des Subjekts voraus. Diese Thesen möchte ich anhand einer exemplarischen Auseinandersetzung mit zwei unterschiedlichen theoretischen Modellen der Fokussierung von Bildung darlegen. Zunächst wird mit Wilhelm von Humboldts *Theorie der Bildung des Menschen* ein klassisch-idealistischer Bildungsbegriff eingeführt, bei dem über die zweite Bestimmung der Wechselwirkung von Ich und Welt als *rege* auf die theorieimmanente Betonung von Bewegung als prozessbestimmender Kategorie von Bildung aufmerksam gemacht werden soll. Daran anschließend werde ich mit Adornos *Theorie der Halbbildung* aufzeigen, wie gerade über das Scheitern von Bildung, dessen Gestalt die Halbbildung ist, ex

negativo auf Implikationen des zugrundegelegten Bildungsbegriffs hingewiesen werden kann, die sich ebenfalls über das Moment der Bewegung nachvollziehen lassen.

2.3.1 Bildung bei Wilhelm von Humboldt

Im nun folgenden Abschnitt soll eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Bildungstheorie von Wilhelm von Humboldt folgen. Dabei soll vorausgeschickt werden, dass Humboldt hier lediglich als Theoretiker behandelt wird und sein konkret politisches Wirken als Bildungsreformer für den Fortgang der Argumentation nicht von Relevanz ist. Zudem spielt auch der reiche Fundus der sprachtheoretischen Schriften Humboldts, so eng seine Vorstellung von Sprache als bildendem Organ des Gedanken auch mit Bildung verknüpft erscheint (vgl. Zöllner 1989), ebenfalls eine untergeordnete Rolle. Von Interesse ist es hier, Humboldts Bildungstheorie daraufhin zu befragen, wie in ihr der konkrete Prozess des Sich-Bildens dargestellt wird. Dabei wird ein verstärkter Fokus auf die Frage nach der Rolle der Bewegung als kategoriale Bestimmung von Bildung gelegt. Bewegung dient dabei in der Darstellung einerseits als Grundfigur der Prozesshaftigkeit von Bildung, andererseits als Bindeglied zur späteren Thematisierung des Reisens und den Zusammenhangssetzungen beider Kategorie.

Dabei schließt dieses Vorhaben aus zweierlei Gründen an die bisherige Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff an: Einerseits lässt sich Humboldts Denken als Vertreter des Neuhumanismus in starkem Maße auf die im Zuge des Renaissance-Humanismus vorgestellte Herausbildung einer Vorstellung von Bildung als individueller Gestaltungsaufgabe zurückführen. Andererseits wird durch die vorherige Darstellung, dass Bildung hier nicht als Ziel, sondern als Prozess verstanden wird, ersichtlich, auf welche Art und Weise das Humboldtsche Bildungsideal gelesen werden soll, wobei hier Humboldts Betonung der für den Bildungsprozess notwendigen Wechselwirkung von Ich und Welt paradigmatisch für dieses Verständnis steht. Die Beschäftigung mit Humboldt soll hier nicht für dessen Bildungsbegriff plädieren, sondern vielmehr analytisch hervorheben, wie Bildung mit Humboldt zu denken ist.

Die Wahl für die Bildungstheorie von Humboldt fiel dabei ebenfalls aus zweierlei Gründen. Auf der einen Seite eignet sich die Theorie selbst durch ihre starke Betonung der Wechselwirkung, in welche das Subjekt sich zum Zweck der Bildung begeben

muss, außerordentlich gut, um die Frage der Prozesshaftigkeit von Bildung zu betrachten.

Auf der anderen Seite erschien es mir sinnvoll für eine Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff eine möglichst „klassische“ und diskursleitende Perspektive auszuwählen. Dafür steht Wilhelm von Humboldt erziehungswissenschaftlich wie kein anderer. Dies zeigt sich bereits im Status der Humboldts Bildungstheorie in erziehungswissenschaftlicher Einführungsliteratur zugeschrieben wird. So bezeichnet Hans-Christoph Koller Humboldts Bildungsbegriff als „besonders folgenreich“ (Koller 2008, 73), Dörpinghaus, Poenitsch und Wigger zählen sein Werk zu den „bedeutendsten und wirkungsreichsten Bildungskonzeptionen“ (Dörpinghaus/ Poenitsch/ Wigger 2006, 67), Dzierzbicka, Bakic und Horvath nennen Humboldts Bildungstheorie neben dem Platonischen Höhlengleichnis als Beispiel für pädagogische Klassiker (vgl. Dzierzbicka/ Bakic/ Horvath 2008, 13). Über die Bedeutung von Humboldt scheint aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive weitestgehend Konsens zu bestehen.

Dennoch stellt sich die Frage, wodurch Humboldts Bildungsbegriff heute noch von Relevanz ist. Flitner pointiert diesen Zweifel an Humboldt folgendermaßen: „Was veranlasst uns, 200 Jahre nach Humboldt, der kein ‚System‘, keine ‚Pädagogik‘, keine Pragmatik, keine eigentliche Dichtung hinterlassen hat, sondern nur eine schwer erschließbare ‚Theorie der Bildung‘, uns immer wieder aufs Neue mit ihm zu befassen?“ (Flitner 2002, 295) Schlüssig erscheint mir hier das Fortleben des Klassikers Humboldt über das Fortleben der durch ihn prominent gemachten Problemstellung der Bildung, ihres Zwecks und ihres Prozesses, zu begründen, auch wenn Humboldts theoretische Vorgaben heute nicht mehr in konkrete Maßnahmen zur Strukturierung institutioneller Bildungssysteme übersetzbar scheinen.⁷ Ich schließe mich hier Niklas Luhmann in seiner Einschätzung von Klassikern an: „Klassisch ist eine Theorie, wenn sie einen Aussagenzusammenhang herstellt, der in dieser Form später nicht mehr möglich ist, aber als Desiderat oder als Problem fortlebt. [...] Der Text bleibt aktuell, solange seine Problemstellung kontinuierbar ist. Er bleibt maßgebend in einem ambivalenten Sinne: Man kann an ihm ablesen, was zu leisten wäre; aber nicht mehr: wie es zu leisten ist“ (Luhmann 1977, 17f).

⁷ Es spielt für den Fortlauf der Arbeit hier auch keine Rolle, ob dies jemals Humboldts Vorhaben war. Es geht darum, die Theorie als solche unabhängig von den Intentionen des Autors zu befragen. Die Diskussion der Wechselwirkung von Humboldt als politische, kulturelle und öffentliche Person und seiner Theorie der Bildung des Menschen wäre eine andere Arbeit.

Im Folgenden soll nun ein kurzer allgemeiner Überblick über Humboldts Textfragment *Theorie der Bildung des Menschen* von 1793 erfolgen. Dieser soll dann im Speziellen auf die theorieimmanente Figur der Wechselwirkung untersucht werden.

Humboldt leitet seine Bildungstheorie ein, indem er einige Defizitfelder im Feld der Bildung und der Wissenschaft markiert. Diese möchte ich, hierin Monika Witsch folgend, als Fragmentarisierung, Pragmatisierung und Gesinnungslosigkeit des Wissens bezeichnen (vgl. Witsch 2010, 8). Diese drei Problemlagen bilden für Humboldt den Ausgangspunkt für eine Beschäftigung mit dem Begriff der Bildung. Bildung wird dabei als Kategorie gedacht, welche die drei einschränkenden Bedingungen des Umgangs mit Wissen auflöst. Dafür wählt Humboldt zunächst einen anthropozentrischen Zugang. „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will“ (Humboldt 1793/1980, 235). Hierin zeigt sich einerseits ein ideengeschichtlicher Anschluss an die Ideen des Renaissance-Humanismus, andererseits offenbart sich hier eine anthropologische Setzung, welche das Subjekt in den Mittelpunkt des Geschehens rückt. Zudem lässt sich ein dieser Setzung eingeschriebener Imperativ der Verbesserung konstatieren. Die dem Menschen durch Humboldt zugeschriebenen Kräfte geraten dabei anthropologisch zur strukturgebenden Substanz menschlichen Handelns und damit gleichzeitig zur für den Bildungsprozess verantwortlichen Instanz. Menze folgend kann der Begriff der *Kraft* als „Bildungstrieb, der den formlosen Stoff bestimmt und meistert“ (Menze 1965, 97, zit. nach Witsch 2010, 9) bestimmt werden. Der Bildungsprozess wird im Folgenden in seiner Konzeption zur normativen Gattungsbestimmung des Menschen: „Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen [...]“ (Humboldt 1793/1980, 235). An dieser Stelle, an der Bildung in Humboldts Theorie den Anschein erweckt, hauptsächlich einer Zweckbestimmung zu unterliegen, vollzieht sich jedoch eine Verschiebung der Aufmerksamkeit auf die Prozesshaftigkeit von Bildung. Die im vorherigen Zitat beschriebene Aufgabe, so Humboldt, „löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (ebd., 235f). Dabei tritt mit der Welt ein neuer Akteur im Bildungsgeschehen auf, von welcher das sich bildende Subjekt versucht „soviel [...], als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu

verbinden [...]“ (ebd., 235). Der Mensch benötigt die Welt, d.h. das, was er nicht ist, um sich tätig zu entwickeln, seine Kräfte entfalten zu können. Durch diese Setzung, welche den gestalterischen Umgang mit der Welt zum Anspruch erhebt, lässt sich Humboldts Bildungsbegriff mit der Kategorie der Selbstbestimmung verbinden, welche sich im Selbstvollzug entwickelt (vgl. Witsch 2010, 9). Im Folgenden soll nun die Wechselwirkung als prozessbestimmende Kategorie der Bildung betrachtet werden, wobei im Zuge der Betrachtung von Bildung als Bewegung vor allem auf die Bestimmung *rege* geachtet werden wird.

Humboldt unterteilt die Wechselwirkung in drei Bestimmungen – allgemein, frei und *rege*. Während sich das Allgemeine als Gegenpol zur Spezialisierung im Sinne einer nur rudimentären Aneignung von Welt lesen lässt und die Idee der Freiheit von Bildung sich hauptsächlich gegen äußere Restriktionen des Bildungsprozesses wendet, tritt im Wort *rege* die Verquickung von Bildung und Bewegung zu Tage. Die mit *rege* beschriebene Komponente der für die Verwirklichung der Bildung des Menschen notwendigen Wechselwirkung stellt klar, dass es für den sich-Bildenden unerlässlich ist, sich in einem steten Austausch mit der Welt zu befinden. Es ist dabei die Verantwortung des Einzelnen, diesen Austausch aktiv zu gestalten und nicht in einer passiven, abwartenden Haltung zu verharren. Bildung muss von diesem Punkt aus betrachtet als lebendiges Tun verstanden werden, in welchem das Subjekt seine Bildung selbst in die Hand nimmt und sich damit selbst in Bewegung versetzt. Bildung kann somit nicht als dem Subjekt gegenüberstehende Entität aufgefasst werden, welche sich das Subjekt zu Eigen macht. In einer solchen Denkweise der Wechselwirkung wäre die *Welt* als materialer Bezugspunkt des Menschen mit Bildung identisch. Der Prozess, durch den das Subjekt auf diese Welt Bezug nimmt, wäre begrifflich von dem der Bildung zu unterscheiden. Humboldt jedoch dreht dieses Modell um, indem Bildung zur Bezeichnung der Bewegung des Menschen auf die Welt hin wird. *Bildung vollzieht sich im Vollzug*. Dementsprechend kann die Welt formal nicht ebenfalls mit dem Begriff der Bildung begriffen, d.h. als Element begrifflicher Abstraktion verstanden werden. Bildung und Welt können nicht miteinander identisch sein. Dennoch ist die Welt in Humboldts Bildungskonzeption elementarer Bestandteil. Die Nicht-Identität von Bildung und Welt meint hier allerdings nicht nur, dass Bildung nicht in der Welt (vorfindbar) sein kann, sondern auch umgekehrt, dass die Welt nicht als einfach als Teil von Bildung verstanden werden kann. *Welt* ist nicht mehr oder weniger gehaltvoller Inhalt von Bildung, sondern ihr Gegenstand, die Möglichkeit ihres Einwirkens, d.h. jene Entität, auf welche der oder die

Sich-Bildende im Prozess der Bildung verwiesen ist. „Was also der Mensch nothwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich mache“ (Humboldt 1793/1980, 237). An diesem Gegenstand kann nun der Mensch seine Kräfte entfalten. Die Welt als Summe aller dem sich bildenden Subjekt zugänglichen Gegenstände spiegelt dabei die Allheit und Vielfalt des Bildungsbemühens wider. „Allein, wenn dieser Gegenstand genügen soll, sein ganzes Wesen in seiner vollen Stärke und seiner Einheit zu beschäftigen; so muss er der Gegenstand schlechthin, die Welt seyn [...]“ (ebd.).

Bewegung wiederum wird hier als Ausdruck für die dem Bildungsprozess nötige Auseinandersetzung mit der Welt verwendet. Hierdurch wird auch ersichtlich, weshalb Humboldt den Gedanken der Bildung häufig mit einer Metaphorik der Bewegung illustriert (z.B. Bildung als „unverrücktes Fortschreiten“ (ebd., 236) oder Bildung als „höchster Schwung“ (ebd.)). Allerdings wird Bewegung nicht ausschließlich als physisch-räumliches Voranschreiten begriffen. Worum es hier vor allem geht, ist die innere Bewegung des „Geistes“, welche allerdings gewisser Reize bedarf, für die sich das Individuum in Bewegung versetzen muss. Ob das Individuum zu diesen Reizen durch die Erfahrungen einer Reise oder durch das reflexive Zurückschreiten in Gedanken gelangt, ist für den Gedanken der Bildung nur insofern relevant, als dass nur durch die Erfahrung von Differenz Bildung überhaupt ermöglicht werden kann. Wiederum an Marotzki und Kokemohr anknüpfend kann hier konstatiert werden, dass eine tentative Haltung zum Fremden bzw. zum Neuen notwendig ist, um jene Ausgestaltung der Humboldtschen Wechselwirkung in Form eines gelingenden Bildungsprozesses zu erreichen. In Folge einer subsumptiven Informationsverarbeitung würde sich der in der Wechselwirkung stattfindende subjektive Kontakt mit der Welt lediglich in Form eines Aufenthalts ausdrücken, bei dem das Subjekt die ihn umgebenden Gegenstände in die schon vorhandenen Muster einordnet und sich dabei nicht auf eine Auseinandersetzung mit der Welt einlässt.

Zusammenfassend kann mit Humboldt klar gemacht werden, dass sich Bildung in zwei unterschiedlichen Ausformungen von Bewegung artikulieren kann. Bildung meint demnach sowohl die notwendige Form der Bewegung, um sich in eine Auseinandersetzung mit der Welt zu begeben, als auch das Moment der Reflexion, durch welche das Subjekt das Erfahrene im Bewusstsein rückblickend einordnen kann. In der Kategorie der Bewegung gesprochen bildet jene Reflexion, welche auf die aktive Bewegung des Sub-

jekts auf die Welt hin folgt, die Rückkehr, welche notwendig für das transformative Moment im Bildungsprozess ist. Humboldts Theorie weist somit in Form der Wechselwirkung an zentraler Stelle kategorialen Bezug zur Idee der Bewegung auf, welche zudem offen legt, dass Bildung bei Humboldt formal als Prozess verstanden werden muss.⁸ Man kann nicht gebildet sein, man kann sich nur bilden. Der Bildungsbegriff erhält dabei mit Humboldt einen offensiven Charakter, indem er vom Subjekt ausgehend einen Angriff, einen Vorstoß forciert, welcher auf die Welt zugeht, um sie zu bearbeiten, sie sich anzueignen. Bildung ist angriffslustig.

In Bezug auf die dem Bildungsbegriff zugrunde liegende Subjektkonzeption kann hier noch angefügt werden, dass Humboldts Bildungssubjekt für die Annahme des bewegten Prozesses, welches es im Zuge seines Sich-Bildens durchläuft, das Postulat der prinzipiellen eigenständigen Beweglichkeit unterstellt werden muss. Nur so lässt sich die Verquickung von Bildung und Bewegung nachvollziehen. Nur wenn das Subjekt als ein zur Bewegung begabtes Wesen gedacht wird, wenn ihm die Fähigkeit sich in Bewegung zu versetzen zugestanden wird, kann sich eben jene im Bildungsprozess angelegte rege Wechselwirkung verwirklichen, durch welche sich die subjektive Kraft als substanzgebende Instanz des Humboldtschen Bildungsprozesses mit der Welt in Auseinandersetzung begeben kann.

2.3.2 Bildung und Halbbildung bei Theodor W. Adorno

Die Betrachtung von Adornos Theorie der Halbbildung schließt an die vorhergehende Beschäftigung mit Humboldts Bildungsbegriff an. Hier sollen nun ebenfalls die Grundzüge der Theorie aufgegriffen werden, um dann im Anschluss zu betrachten, wie sich

⁸ An diesem Punkt kann angemerkt werden. Humboldt folgend darf der Gedanke der Bewegung im Kontext von Bildung hierbei aber nicht ausschließlich als individualistische Praxis verstanden werden, in welcher der oder die sich-Bildende nur seinen eigenen Vorteil sucht, sondern muss in einem größeren Rahmen betrachtet werden. Dabei tritt der Begriff der Menschheit auf den Plan, welcher nicht als Sammelbegriff aller Menschen, sondern eher als Ideal der bestmöglichen Repräsentation des Menschen betrachtet werden sollte. „Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen [...]“ (Humboldt 1793/1980, 235). Die Idee der Repräsentation der Menschheit ist hierin mit ihrer Vervollkommnung verbunden. Dabei geht die Theorie hier „vom Kleinen ins Große“. Klassisch humanistisch erfordert die Veränderung der Gesellschaft zuvörderst eine Veränderung der Individuen. Diese bilden das Zentrum des Glaubens „an eine bessere Welt“. Auch diese Rangfolge der Veränderungen lässt sich in Begriffen der Bewegung darstellen. Dabei folgt Humboldts Bildungsbegriff der Vorstellung, über die Bewegung des Geistes zur Bewegung der Menschheit zu gelangen. Die Mobilität des Individuums ist der Schlüssel für die Mobilität der Gesellschaft.

der Bildungsbegriff in Kategorien der Bewegung ausdrücken lässt. Dabei werde ich auch Adornos vielfältiges Werk nicht in Gänze darstellen können, sondern ich beschränke mich auf lediglich einen Text, um an ihm exemplarisch nachvollziehbar machen zu können, inwiefern sich auch hier spezifische Elemente des Bildungsbegriffs in Bewegungskategorien übersetzen lassen. Zudem möchte ich Adorno hier auch nicht exemplarisch als Vertreter einer bestimmten wissenschaftlichen Schule verstanden wissen, wobei sowohl *das Insistieren auf* wie auch *die Kritik an* den idealtypischen Grundbegriffen von Neuhumanismus und Aufklärung ein zwar mitreflektiertes, aber dennoch theoretisch-hinderliches Merkmal der Kritischen Theorie Frankfurter Schule bildet, was sich am deutlichsten an der Auseinandersetzung mit dem Begriff der *Aufklärung* selbst zeigt, die trotz ihrer Wandlung zum Mythos, „zum totalen Betrug der Massen“ (Horkheimer/ Adorno 1944/2010, 44) nach wie vor von Horkheimer und Adorno als Begriff nicht verworfen, sondern hochgehalten wird. Die Doppelung von Verheißung und Niedergang der Aufklärung bildet dementsprechend auch den Einstieg in Horkheimers und Adornos Dialektik der Aufklärung: „Seit je hat Aufklärung im umfassendsten Sinn fortschreitenden Denkens das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen. Aber die vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils“ (ebd., 9). Im Verständnis dieser Denktradition kann auch Adornos Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff betrachtet werden. Bildung weist strukturell immer schon das Potenzial zur Halbbildung werden zu können auf und bleibt dennoch als Möglichkeit der Kritik an eben jener unersetzlich. Dies nur als Vorbemerkung.

In der konkreten Vorgehensweise ergibt sich jedoch ein argumentatives Problem. Während in der Rekonstruktion von Humboldts Begriff der Bildung der Versuch unternommen wurde, aus den idealtypischen Gelingensvorstellungen von Bildung die Charakteristika des Bildungskonzepts abzulesen, ist dieser Weg bei Adornos *Theorie der Halbbildung* auf den ersten Blick verstellt. Der erstmals 1959 veröffentlichte Text versucht nicht das Wesen des Bildungsprozesses grundständig aufzuzeigen oder ein neues Bildungsideal zu erheben. Den Ausgangspunkt stellt hier vornehmlich die Kritik an der Degenerierung des „alten“ Bildungsideals dar, in Folge derer jene Symptome entstehen konnten, welche Adorno als Halbbildung bezeichnet. Dabei kann hier auf Adornos bekannte Klarstellung verwiesen werden, wonach Halbbildung „nicht die Vorstufe der Bildung sondern ihr Todfeind“ (Adorno 1972, 111) ist. Für das weitere Vorgehen bedeutet diese Differenzierung zwischen Halbbildung und Bildung in erster Linie, dass

Adornos Implikationen des Bildungsbegriffs ex negativo herauszuarbeiten sind, indem versucht wird aus den Explikationen über Halbbildung in ihrer Umkehrung zu Schlüssen über Adornos Bildungsverständnis zu gelangen. Wo Adorno von Bildung selbst spricht, ergibt sich dieses Problem selbstverständlich nicht.

In der Hinwendung zu Adornos Theorie kann zuerst festgestellt werden, dass Bildung und ihr „Todfeind“ Halbbildung in stärkerem Maße als noch bei Humboldt auf Fragen der sozialen Ordnung, der gesellschaftlichen Umstände verwiesen sind. Wird bei Humboldt Bildung lediglich im abstrakten Begriff der Menschheit sozialtheoretisch präsent, so tritt der Komplex von Halbbildung und Bildung bei Adorno bereits von Grund auf als gesellschaftliches Gefüge auf, wobei Adorno anhand der Halbbildung das Scheitern von Bildung in sozialem Rahmen deutlich macht. Hier ist hinzuzufügen, dass Bildung bei Adorno zumindest expliziter als bei Humboldt mit dem Begriff der Autonomie verbunden ist. „Zweifellos ist in der Idee der Bildung notwendig die eines Zustands der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert, und sobald sie davon etwas sich abmarkten läßt und sich in die Praxis der als gesellschaftlich nützliche Arbeit honorierten partikularen Zwecke verstrickt, frevelt sie an sich selbst“ (ebd., 97). Die Ausdrucksgestalt dieses Frevels bildet die Halbbildung, welche dabei sowohl die Rolle eines Symptoms als auch eines Verstärkers der sie hervorbringenden Gesellschaftsordnung übernimmt. So weist Adorno zu Beginn darauf hin, dass das Problem dessen, was aus Bildung werden konnte, nicht als rein pädagogisches zu begreifen ist, sondern „aus gesellschaftlichen Bewegungsgesetzen“ (ebd., 93) einerseits, und weiterführend „aus dem Begriff von Bildung“ (ebd.) abzuleiten ist. Damit ist die Programmatik für Adornos Vorgehen gesetzt. Sowohl die Auseinandersetzung mit pädagogischer Praxis, als auch die isolierte Betrachtung der gesellschaftlichen Umstände oder der formalen Struktur des Bildungsbegriffs greifen zu kurz, da alle drei Phänomene miteinander verbunden und aufeinander verwiesen sind. Dementsprechend verläuft Adornos Blick auf den Bildungsbegriff immer entlang der ihn rahmenden und hervorbringenden Gesellschaftsstrukturen. Was Bildung war, ist und werden konnte, muss als sozial produziert betrachtet werden. Hierdurch wird auch ersichtlich, dass Halbbildung nach Adorno nicht als Statuszuschreibung für bestimmte Personen oder soziale Gruppen verstanden werden darf, sondern das Scheitern der Idee der Bildung und das in ihr begründete Hervorkommen der Halbbildung ein Phänomen beschreibt, welches „tendenziell sich auf alle ausbreitet“ (Tischer 1989, 9). Wenn im Folgenden Begriffe scheinbar isoliert auf ihre Struktur befragt werden, muss dieser Umstand jeweils mitbedacht werden.

Werfen wir zunächst einen Blick auf Adornos Bestimmung des Bildungsbegriffs, so liefert er mit der Bezeichnung von Bildung als „Synthesis des Erfahrenen im Bewußtsein“ (Adorno 1972, 116) die wohl prägnanteste Kennzeichnung dessen, was hier als Bildung verstanden werden kann bzw. „was Bildung einmal meinte“ (ebd.). Dabei fällt auf den ersten Blick eine Ähnlichkeit mit Humboldts Bildungskonzept auf. Die Verwendung des Terminus *Erfahrung* legt nahe, Bildung in seiner „Reinform“ als subjektiven Aneignungsprozess von Welt aufzufassen. Mit der Betonung der *Synthesis* wird zudem deutlich, dass sich dieser Prozess nicht in einer reinen Addition von neuen Eindrücken, wie beispielsweise einem Zugewinn von Wissen erschöpft, sondern neue Erfahrungen mit bereits vorhandenen Denkschemata, Ordnungsvorstellungen oder Überzeugungen zusammenfließen und dabei sowohl das Vorhandene als auch das Neue reflektiert werden müssen. Dementsprechend verwehrt sich Adornos Denken über Bildung einer subsumptiven Haltung der Informationsverarbeitung, wie sie bei Kokemohr und Marotzki als Verunmöglichung von Bildung aufgetreten war. Die subsumptive Weltaneignung kennt keine Synthesis und, streng genommen, auch keine Erfahrung, da sie alles, was das Potenzial zur Veränderung der aktuellen Haltungen hätte, negiert und den vorhandenen Deutungsmustern unterordnet. Das Bewusstsein als letztes Element in Adornos Beschreibung bildet dabei die Instanz, welche den Schauplatz des Bildungsprozesses darstellt. Hier findet Bildung statt. Bildung vollzieht sich im Bewusstsein.

Das synthetische Verständnis, aus welchem sich Bildung für Adorno speist, kann dabei prinzipiell mit einem Fortschrittsgedanken versehen werden, wobei Fortschritt hier auf kein spezifisches Ziel außerhalb der Bildung verwiesen ist. Das Bewusstsein bildet hierbei den Ort, an dem alte und neue Erfahrungen miteinander in Konflikt geraten können und reflexiv aufeinander zu einer möglicherweise veränderten Haltung zum Gegenstand der Betrachtung, dem Erfahrenen, bezogen werden. Aus der Schilderung dieser Haltung wird auch deutlich, wie Bildung hier als nicht abschließbarer Prozess konzeptualisiert wird, da neue Erfahrungen jeweils neue Provokationen für das aktuelle Verständnis bilden und somit neue Synthetisierungsprozesse anregen. Die Synthese ist insofern nicht als Versöhnung im Sinne eines dialektischen Modells zu denken, sondern als Verarbeitungsmodus, der keine Gerichtetheit und keinen Fortschritt kennt. Dabei impliziert die potentielle Offenheit im Sinne einer tentativen Haltung für neue Erfahrungen jedoch auch die Möglichkeit des Revidierens von bisher Bekanntem. Bildung ist hier somit prinzipiell sowohl vorwärts als auch rückwärts gerichtet, kennt keine ausschließliche Gerichtetheit. Auch hier ähnelt Adornos Perspektive derjenigen Humboldts, indem

auch dessen Bildungsbegriff sich aus zweierlei Bewegungen speist. Das Sammeln von Erfahrungen benötigt dabei wie bei Humboldt ein aktives auf-die-Welt-Zugehen, was vom Subjekt aus betrachtet eine vorwärtige Ausrichtung aufweist. Demgegenüber lässt sich im Moment der Synthesis auch eine rückwärtige Bewegung nachvollziehen, mit der das Subjekt auf die ihm bekannten Deutungsmuster zurückgreift und diese mit Neuem konfrontiert. Zudem lässt sich bis zu diesem Punkt zwar keine Auskunft über die Gerichtetheit der dem Bildungsprozess immanenten Bewegung machen, aber es wird deutlich, dass Bewegung auch bei Adorno als notwendiges Element des Sich-Bildens offenbar wird. Bildung unterliegt fortwährender Bewegung, wobei das Hochhalten von Bewegung hier eher als Prinzip einer stets zur Bewegung bereiten Haltung betrachtet werden muss und nicht zwangsläufig Momente der Entsagung von Bewegung als bildungsuntauglich disqualifiziert.

Diese lassen sich jedoch mit Adorno vom Moment des Stillstandes als konstitutive Haltung der Halbbildung abgrenzen. Mit diesem kann für Adorno nun die Kategorie der Halbbildung als Surrogat von Bildung (vgl. ebd., 108) am vielleicht besten charakterisiert werden. Während sich Bildung durch ein ständiges Bewegt-Sein auszeichnet, verharrt Halbbildung im Stillstand. Das Scheitern der Idee der Bildung ist dabei verbunden mit einer Fixiertheit des Denkens. „Erstarrt das Kraftfeld, das Bildung hieß, zu fixierten Kategorien, sei es Geist oder Natur, Souveränität oder Anpassung, so gerät jede einzelne dieser isolierten Kategorien in Widerspruch zu dem von ihr Gemeinten und gibt sich her zur Ideologie, befördert die Rückbildung“ (ebd., 96). Die Erstarrung des subjektiven Bildungsanspruchs lässt sich wiederum anhand Humboldts Wechselwirkung von Ich und Welt vor allem an der bereits vorhin behandelten Kategorie *rege* aufzeigen. Die Halbbildeten⁹ verweigern sich beinahe jeder Regung, indem sie die Welt als gegeben nehmen. „Ihre Haltung ist die des taking something for granted“ (ebd., 118). Wer jedoch alles als gegeben hinnimmt, verweigert sich jeder Möglichkeit tentativen Denkens, subsumiert alles unter das bereits Bekannte.

Dabei findet hier im Vergleich von Adorno und Humboldt terminologisch eine Verschiebung des „Gegenstands“ der Bildung statt. Nicht der abstrakte Begriff der Welt, sondern die Kultur stellt in Adornos Konzeption den manifesten Stoff dar, an welchem

⁹ Konsequenterweise müsste mit Adorno, um begrifflich nicht lediglich auf das Ergebnis, sondern auch auf den konkreten Prozess der Aneignung achten zu können, vom Sich-Halbbildenden die Rede sein.

sich der Bildungsprozess vollziehen kann,¹⁰ „[d]enn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung.“ Adornos Kulturbegriff verengt sich hier allerdings zumindest formal nicht auf die Festschreibung spezifischer Kulturgüter, denen ein besonderer Bildungsgehalt unterstellt wird.¹¹ In einem derartigen Verständnis könnte sich Bildung damit begnügen, Wissen über jene Bereiche zu erlangen, denen ein besonders hohes Bildungspotential oder ein bedeutender kultureller Wert zugeschrieben wird, um zu einer „vollendeten“ Bildung zu gelangen. Kultur lässt sich mit Adorno jedoch weiter fassen, indem sie hier all jenes beschreibt, was dem Menschen zuerst äußerlich ist und somit einer subjektiven Zueignung bedarf. Somit lässt sich hier strukturell eine Ähnlichkeit zwischen Adornos Begriff der Kultur und Humboldts Weltbegriff konstatieren. Halbbildung verfehlt allerdings jene Aneignung von Kultur und transformiert sie zu einem „Bescheidwissen“ (ebd., 116) über die Dinge. Wenn die zur Halbbildung verkümmerte Bildung sich nur noch darüber ausdrückt, eine Ahnung von den Gegenständen in der Welt zu haben, misslingt ihr die im Begriff der Zueignung mitgedachte Komponente des sich-etwas-zu-eigen machen. Der oder die Halbgebildete stellt keinen Bezug zwischen sich und der Kultur her, die Kultur wirkt nicht auf das Subjekt zurück, enthält damit keinen „Funken von Selbstbesinnung“ (ebd.) mehr. „Die Attitüde, [...] ist die des Verfügens, Mitredens, als Fachmann sich Gebärdens, Dazu-Gehörens“ (ebd., 115). Diese Haltung zur Welt negiert damit jede Möglichkeit der Erfahrung. „An die Stelle der lebendigen Erfahrung und Aneignung von Kultur tritt das protzerhafte So tun als ob“ (Tischer 1989, 8). Wo Bildung mit Adorno und Humboldt in Kategorien der Bewegung jeweils sowohl das vorwärts gerichtete Zugehen auf die Welt als auch das rückgewandte Moment der Reflexion meinte, degradiert Halbbildung ihr Bildungsbestreben lediglich zum Mittel des Vorankommens und überführt es damit in die Sphäre der Nützlichkeit bzw. der reinen Vernutzung. So wird auch Kritik, jene an sozialen Umständen oder auch jene Haltung, mit welcher sich Subjekte im Bildungsprozess selbst kritisch hätten hinterfragen können, umgedeutet. Gerade für Adorno, der im Unterschied zu Humboldt explizit Kritik als notwendige Bestimmung eines reflektierten Bildungsbegriffs versteht, erhält Halbbildung hierin ihre vielleicht gefährlichste Komponente „Kritik aber ist zur puren Schlaueit erniedrigt, die sich nichts vormachen läßt und den Kontrahenten drankriegt, ein Mittel des Vorwärtskommens“ (Adorno

¹⁰ Auf Adornos Festschreibung des Doppelcharakters von Kultur zwischen den von ihr ausgehenden Befähigungen zu sowohl Autonomie als auch Anpassung wird hier aus Platzgründen verzichtet.

¹¹ Auch wenn die Nennung von Adornos Beispielen für den Verfall von Bildung diesen Verdacht nahe legen, wenn er die beispielsweise die Unkenntnis über klassische Musik als Symptom des Niedergangs von Bildung beklagt. vgl. ebd., 106.

1972, 115). Die grundlegenden Eigenschaften der Halbgebildeten lassen sich mit Adorno dementsprechend als Ressentiment und Voreingenommenheit begreifen. Hierdurch wird nicht nur die bildungstheoretische Idee des Hinterfragens von Welt abgestreift, sondern die Welt, wie sie ist, durch ihre Bestätigung reproduziert. Für Halbbildung gilt dabei mit Adorno: „[D]ie Bejahung und geistige Verdoppelung dessen, was ohnehin ist, wird zu ihrem eigenen Gehalt und Rechtsausweis“ (ebd.).

Während Bildung dadurch gekennzeichnet ist, sich auf die Welt einzulassen, sie zu ergreifen, auf sie zuzugehen, dreht Halbbildung dies um, wenn sie in ihrer Haltung verharrt und sich gegenüber der Welt verschließt. Der Halbgebildete „meidet die Anstrengung, eine Sache erkennen und begreifen zu wollen, da sie ihm schon bekannt ist und ihm dieses Kennen genügt“ (ebd.). Dabei, und hierfür muss mit der strikten Trennung von Bildung als Bewegung und Halbbildung als Stillstand etwas gebrochen werden, nimmt der oder die Halbgebildete, wodurch eben nicht nur einzelne empirische Personen adressiert, sondern eine grundsätzliche Haltung von Adorno markiert wird, zumindest so viel Bewegung auf sich, wie es von Nöten ist, um die Haltung der Voreingenommenheit und den Jargon des Bescheidwissens nicht abändern zu müssen. Hatten wir mit Humboldt Bildung als offensiv beschrieben, findet sich in der Halbbildung die umgekehrte Auffassung wieder. „Halbbildung ist defensiv; sie weicht den Berührungen aus, die etwas von ihrer Fragwürdigkeit zutage fördern könnten“ (ebd., 117). Zumindest formal lässt sich hier im Ausweichen ein Bewegungsmoment in der Sphäre der Halbbildung verorten, welches sich jedoch nicht im Sinne des Humboldtschen Verständnisses einer regen Wechselwirkung verstehen lässt, sondern im Gegenteil dazu nur eine notwendige Bewegung zur Bewahrung des Stillstandes darstellt. Die Bewegung des Halbgebildeten dient nicht dem bildungsimmanenten Anspruch in Bewegung zu bleiben, sondern zur Erhaltung des subjektiven wie gesellschaftlichen status quo. In Bezug auf die geistige Haltung der Halbbildung lässt sich hierfür ihr Zustand der Unbeweglichkeit verantwortlich machen, durch welchen die Subjekte der Halbbildung, größtenteils im Stillstand verharrend, das reflexive Moment des Bildungsprozesses verpassen und es durch die ewige Bestätigung des schon Vorhandenen ersetzen. Bildung im Zustand der Halbbildung lässt sich mit Adorno nicht als subjektiv und gesellschaftlich transformativ, sondern vielmehr als reproduktiven Prozess begreifen.

2.4 Bildung – ein Resümee

Die Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff endet an diesem Punkt vorerst. Das Kapitel bietet keine abschließende Festlegung auf einen spezifischen Begriff von Bildung, kein Plädoyer für bestimmte inhaltliche Ausgestaltungen des Bildungsprozesses – dies war auch nicht das Anliegen der Auseinandersetzung mit Bildung. Vielmehr ging es darum, den Bildungsbegriff mit bestimmten Voraussetzungen zu versehen, welche einerseits von Nöten sind, um zu klären, in welcher Form im Rahmen dieser Arbeit überhaupt mit Bildung umgegangen werden soll. Andererseits sollte mit der Annäherung an einen Begriff von Bildung, welcher das Moment der Bewegung als elementares, und dabei notwendiges, aber nicht hinreichendes Kennzeichen im Bildungsprozess markiert, der Vorgriff auf einen Anschluss an den zweiten im Rahmen dieser Arbeit zentralen Begriff *Reisen* vollzogen werden. Zudem wurden mit der Bezugnahme auf den Renaissance-Humanismus, Humboldts neuhumanistischer Bildungstheorie, Adornos der Kritischen Theorie zuzuordnende Diagnose sowie den aktuellen Bildungsmodellen von Kokemohr und Marotzki Einblicke in unterschiedliche Entwürfe von Bildung gewährt, welche historisch an unterschiedlichen Zeitpunkten zu verorten sind. Damit soll einerseits vermieden werden, einen spezifischen historischen oder aktuellen, klassischen oder modernen Bildungsbegriff zum Kanon zu erheben. Andererseits soll auch eine gewisse Parallelität in den verwendeten Konzepten verwiesen werden, welche sich in einem Verständnis des Subjekts als ein im Zuge des Bildungsprozesses welt- und selbstgestaltendes Wesen artikuliert. So könnte ein Konsens der bisherigen Auseinandersetzung Bildung, mit Koller, als „Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (Koller 2012, 15) verstehen.

Dabei wurde im konkreten Vorgehen zunächst der historische Ausgangspunkt der Renaissance gewählt, um einen Blick für die Entwicklungen spezifischer Motive zu gewinnen, welche bildungstheoretisches Denken erst ermöglichen. Der Renaissance-Humanismus bildet dabei eine Hintergrundfolie, auf der das Subjekt als Gestalter von Welt in den Mittelpunkt philosophischer Reflexion rückt und damit den Grundstein für einen Begriff von Bildung legt, in dem das Subjekt als Pico della Mirandolas „frei entscheidender schöpferischer Bildhauer“ (Pico della Mirandola 1990, 3) des eigenen Lebens in den Blick gerät.

Im Anschluss daran wurde, nach einer kurzen Auseinandersetzung mit der größtenteils positiven Grundstimmung, welche das Sprechen über Bildung umgibt, mit Marotzki

und Kokemohr die begriffliche Verwendung von Bildung auf ein Verständnis als Prozess verengt, um klarstellen zu können, dass, wenn im Rahmen dieser Arbeit von Bildung die Rede ist, davon ausgegangen wird, die sich vollziehenden Momente des sich-Bildens zu betrachten und nicht den Fokus auf Bildung als Resultat oder Zweck zu richten. Dabei konnte die Differenz von subsumptiver und tentativer Informationsverarbeitung eingeführt werden, welche sich anhand des transformatorischen Potentials, das dem tentativen Modell zufällt und dem subsumptiven verfehmt ist, unterscheiden lassen. Bildungsprozesse können dabei mit Koller in Rezeption Kokemohrs grob als „Lernprozesse höherer Ordnung“ (Koller 2012, 15) klassifiziert werden.

Der Charakterzug der Bildung als Prozess wurde dann schließlich anhand der Auseinandersetzung mit Wilhelm von Humboldts *Theorie der Bildung des Menschen* und Theodor W. Adornos *Theorie der Halbbildung* auf das Element der Bewegung zuge-spitzt.

Dabei konnte ausgehend von der Bestimmung *rege* in der von Humboldt konzipierten Wechselwirkung von Ich und Welt Bildung als bewegter Prozess herausgearbeitet werden. Der subjektive Vollzug des Sich-Bildens verläuft dabei über die offensive, nach Außen gerichtete Aneignung von Welt, welche ihre Vollendung über die reflexive Rückkehr zum Subjekt erfährt. Mit dem Begriff der Vollendung soll hier jedoch nicht suggeriert werden, dass Bildung als abschließbares Projekt verstanden werden soll, sondern lediglich ein Blick auf die Struktur einzelner bewegter Bildungsprozesse ermöglicht werden. Bildung als Ganzes hingegen bleibt ein unabschließbares lebenslanges Unterfangen.

Mit Adorno konnte aus dem Scheitern von Bildung als Ideal und als Prozess über die Bestimmungen, mit welchen die Gestalt des Scheiterns – die Halbbildung – versehen wird, ebenfalls die Kategorie der Bewegung als im Bildungsprozess verankert nachvollzogen werden. Halbbildung tritt dabei als Verweigerung der Bewegung, als Stillstand auf und verliert damit jenes transformative Potential, welches für Bildung charakteristisch zu sein schien.

Wie sich dieses Verständnis von Bildung als über Bewegung bestimmter Prozess nun mit der Praxis des Reisens verbinden lässt und wie konkrete Setzungen des Zusammenhangs von Bildung und Reisen sich in spezifischen sich auf Bildung beziehenden Reisen darstellen lassen, soll nun über eine Beschäftigung mit dem Phänomen des Reisens analysiert werden.

3. Reisen

Das folgende Kapitel soll sich mit dem Begriff des Reisens beschäftigen. Orientiert man sich zunächst an einer lexikalischen Definition des Reisens, so kann dieses als „räumliche Bewegung von Personen [verstanden werden], die aus dem alltäglichen Lebensbereich vorübergehend herausführt“ (Brockhaus 2006, 761).¹² Hieran fällt bereits auf, dass auch in Bezug auf Reisen die Kategorie der *Bewegung*, welche bereits hinsichtlich des Bildungsbegriffs als paradigmatisch betrachtet wurde, charakteristisch für eine Beschreibung des Phänomens zu sein scheint. Zudem lässt sich aus dem angegebenen Begriffsverständnis ablesen, dass in der Bewegung sowohl eine Abkehr vom ursprünglichen Standort als auch eine Rückkehr impliziert zu sein scheinen, was sich hier über das „vorübergehend“ nachvollziehen lässt. Somit scheint bereits in dieser ersten Annäherung an den Begriff des Reisens eine gewisse Analogie zum Bildungsbegriff aufzufallen. Beide Elemente werden im Laufe der Betrachtung des Reisens erneut zur Sprache kommen.

Zunächst werde ich, nach einigen kurzen Vorbemerkungen zur Möglichkeit der Betrachtung des Reisens, wie bereits in Bezug auf Bildung die Epoche der *Renaissance* als historischen Ausgangspunkt nutzen. Von ihr ausgehend möchte ich auf einen Wandel eingehen, welcher auch für die „Wirklichkeit“ des Reisens einen veränderten Sicht bezeugt, die in der Betonung der Erfahrung als normativ-positiv aufgeladenem Versprechen des Reisens bis heute nachwirkt. In einem zweiten Teil der Beschäftigung mit Reisen möchte ich dann über die Analysekategorien *Inklusion* und *Exklusion* unterschiedliche historische Reisetypen vorstellen und dabei jeweils auf die Art und Weise achten, nach welchen Kriterien, mit welchen Legitimationen und zu welchen Zwecken der Zugang zu Reisen gewährt oder verwehrt wurde. Dabei kann auch fokussiert werden, ob, und wenn ja, in welcher Form, in den einzelnen Reisetypen Arten von Bildungsaspirationen vorhanden sind.

3.1 Vorbemerkungen

In der Untersuchung des Reisens werde ich im Folgenden zunächst ebenfalls versuchen eine ideengeschichtliche Betrachtung vorzunehmen. Da, anders als beim Terminus der

¹² Im Zitat wurden aus Gründen der Leserlichkeit einige im Lexikon verwendete Abkürzungen ausgeschreiben.

Bildung, das Reisen bereits begrifflich stärker auf die ihr zu Grunde gelegte Praxis verwiesen ist, kann der Schwerpunkt hier allerdings nicht darauf gelegt werden, aus dem Hervorkommen eines spezifischen Begriffs die mit dem Begriffenen verknüpften Ideen abzuleiten. Während sich bei einer ideengeschichtlichen Betrachtung des Bildungsbegriffs aus den theoretischen Begriffsbestimmungen die konkreten Ideen, Motive und Gegenstände der Bildung aus der Theorie nachvollziehen lassen können, misslingt dieser Versuch beim Begriff des Reisens aufgrund des Mangels einer theoretischen Fundierung. Deshalb kann das Folgende eher als Versuch gelesen werden, das Reisen, und d.h. hier wie gereist wird, warum gereist wird, wer reist und wie über das Reisen gedacht wird, an unterschiedlichen historischen Zeitpunkten darzustellen. Die formale Analogie zur Analyse des Bildungsbegriffs besteht dabei darin, dass auch hier die Epoche der Renaissance einer der Gegenstände der Betrachtung der historischen Entwicklung des Reisens bilden wird. Gleichzeitig wird gezeigt werden können, dass auch auf einer inhaltliche Ebene entlang der Beschäftigung mit der Renaissance Parallelen zwischen Bildung und Reisen bestehen.

Bevor die historische Einordnung des Reisens in Bezug auf die Renaissance folgt, erscheint es mir an dieser Stelle jedoch sinnvoll, einige Beobachtungen vorweg zu schicken.

Wenn mit dem Begriff der Reise lediglich die von Menschen geplante vollzogene Veränderung ihres Standortes gemeint ist, lässt sich konstatieren, dass Reisen seit Anbeginn der Menschheit zur konkreten Praxis menschlichen Lebens gehört. So lassen sich vielfältige Bewegungsmomente wie Nomadenkulturen, Völkerwanderungen oder Fluchtbewegungen in einem weiten Sinn als Reisen begreifen. Führt man jedoch die Kategorie der Freiwilligkeit bzw. Selbstbestimmung der Reise als Entscheidungskriterium der Klassifikation, ob eine Reise vorliegt, ein, fallen bereits eine Vielzahl dieser „Reisen“ durch das so erstellte Raster. Wer in Ermangelung eines festen Wohnsitzes, durch Hunger oder durch politischen Druck auf die Reise geschickt wird, stellt keinen von sozialen Umständen unabhängigen Entschluss zu reisen und vollzieht die Reise aus diesem Grund nicht wegen der Reise selbst und den mit ihr verbundenen Hoffnungen, den erwünschten Erlebnissen, welche der Reise als Reise damit einen eigenen Wert zusprechen. Jene Formen der Bewegung ordnen das Reisen gewissermaßen einem hinter dem Reisen (Abkehr vom Herkunftsort, Hoffnung eines besseren zukünftigen Orts) liegenden Ziel unter. Der oder die „Reisende“ reist auf etwas zu oder von etwas weg. Er oder

sie reist jedoch nicht des Reisens willen, welche Versprechen auch immer mit der Reise selbst verbunden werden. Zudem sollen unter Reisen hier jene Bewegungen verstanden werden, welche prinzipiell von einer Rückkehr ausgehen.¹³

Mit diesen Einschränkungen soll hier eine erste Setzung in Bezug auf das Sprechen über das Reisen getroffen werden, wodurch viele subjektive Bewegungen für die Kategorie der Reise im Voraus disqualifiziert werden. Gleichzeitig entfällt damit auch eine Vielzahl jener „Reisen“, welche sich in der frühen Menschheitsgeschichte, der Antike oder dem frühen und mittleren Mittelalter historisch verorten lassen. Hier waren in den meisten Fällen soziale Umstände ausschlaggebend für die subjektiven Bewegungsentscheidungen. Direkte oder indirekte Zwänge bestimmen dabei größtenteils über die Frage von Verbleib oder Fortkehr bzw. Rückkehr. Demzufolge soll nun davon ausgegangen werden, dass gerade jene Reisen für den Fortgang der Arbeit von Relevanz sind, welche auf freiwilligen Wahlentscheidungen von Subjekten beruhen. Dabei erscheint mir die Frage interessant, ob die Geschichte des Reisens in ihrer scheinbaren Entwicklung vom Zwang zur Autonomie als Fortschrittsentwicklung gelesen werden kann, wie Bausinger, Beyrer und Korff zu Beginn ihrer umfassenden Herausgeberschaft *Reisekultur – Von der Pilgerfahrt zum modernen Tourismus* suggerieren: „Die Geschichte des Reisens kann als eine fortschreitende Befreiung geschrieben werden: immer mehr, immer weiter, immer schneller – und immer weniger Zwang“ (Bausinger/ Beyrer/ Korff 1991, 9). Tatsächlich trifft die These von Bausinger et. al. in großen Teilen zu. Die bloße Anzahl der Reisen selbst und die Anzahl jener Personen, die sich auf Reisen begeben, ist im Verlauf der letzten Jahrhunderte enorm gestiegen, die zurückgelegten Distanzen werden dabei immer größer und durch die technischen Innovationen des Mobilitätssektors können große Distanzen in einer früher für unmöglich gehaltenen Geschwindigkeit zurückgelegt werden. Insofern lässt sich hieran durchaus die Idee eines Fortschritts ablesen. Ob dieser Fortschritt jedoch zwangsläufig auch als Befreiungsgeschichte gelesen werden muss, erscheint mir trotz eines zu konstatierenden Rückgangs von externem Zwang zumindest fragwürdig, was im Rahmen der zum Ende der Arbeit zu betrachtenden europäischen Mobilitätspolitik im Bildungssektor in größerem Maße von Bedeutung sein wird. Ich halte hier vorerst den vorsichtigeren Begriff der Freiwilligkeit für vorzuziehen, auch wenn selbstverständlich auch das Postulat des freien Willens außerordentlich konfliktbehaftet ist und gerade die Anrufung von Subjekten als selbstbestimmte Akteure

¹³ Ob Reisende im Prozess des Reisens den Entschluss fassen auf die Rückkehr zu verzichten und an einem bereisten Ort langfristig verweilen möchten, spielt dabei jedoch keine Rolle.

von der Paradoxie der Freiwilligkeit zeugt. Zu Beginn der Schilderung unterschiedlicher Reisen werde ich zudem auch auf historische Formen der physisch-räumlichen Bewegung eingehen, welche nicht mit dem Postulat der Freiwilligkeit übereinstimmen, aber dennoch in der Vorbereitung eines Reiseverständnisses dienlich erscheinen, welches sich immer mehr jenem Postulat verschreibt.

Dennoch erscheint mir obiges Zitat für den Fortlauf der Argumentation hilfreich, da hier mit der In-Bezug-Setzung von Reisen und Freiheit eine normative Grundlage für die Ermöglichung des Reisens geschaffen wird, welche im Verlauf der Arbeit weiter im Fokus bleiben wird.

Zusätzlich kann hier noch vorweg genommen werden, dass die folgende Betrachtung des sozialen Phänomens des Reisens aus einer stark eurozentrischen Perspektive bzw. im späteren Verlauf aus einer Perspektive der Ersten Welt vollzogen wird. Dies begründet sich einerseits in Bezug auf die Renaissance daraus, dass diese als spezifisch europäische Epoche betrachtet werden kann. Andererseits kann in der Entwicklung des Tourismus, welcher in starkem Maße auf finanziell potente Kundinnen und Kunden angewiesen ist, nicht davon gesprochen werden, dass hier bezüglich des Reisens die Gesamtheit der Weltbevölkerung argumentativ eingefangen werden kann. Eine globale historische Geschichte des Reisens wäre eine andere. Sie kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.

Eine letzte Vorbemerkung noch: Auf die explizite Verbindung von Bildung und Reisen in Form der Bildungsreise wird nur an wenigen Stellen eingegangen. Dem konkreten Reisetypus der *bürgerlichen Bildungsreise* soll im späteren Verlauf ein eigener Raum zur Betrachtung gegeben werden.

3.2 Reisen in der Renaissance

Auch in Bezug auf Reisen soll es im Folgenden, wenn von der Renaissance die Rede ist, nicht darum gehen, eine möglichst umfassende Beschreibung jener Epoche darzulegen. Vielmehr möchte ich auch in Bezug auf Reisen mit der Renaissance bzw. dem Renaissance-Humanismus einen spezifischen historischen Zeitraum markieren, an welchen Vorstellungen sich Bahn brechen konnten, welche für eine Veränderung des Praxis des Reisens und des Denkens über das Reisen paradigmatisch erscheinen. Zunächst soll jedoch ein kurzer Blick auf das Phänomen des Reisens im Vorfeld der Renaissance ge-

worfen werden, damit klargestellt werden kann, von welchem Verständnis sich der Wandel des Reisens in der Renaissance überhaupt absetzt.

Die Euphorie, welche dem Reisen heute häufig zuteil wird, kann dabei historisch als eine relativ neue Erscheinung betrachtet werden. „Die ganze Antike hindurch bis weit ins Mittelalter hinein gilt: Reisen ist lästig, Reisen ist gefährlich und wenn es irgend geht zu vermeiden“ (Bilstein 2013, 265). Reisen erscheinen über eine lange Zeitspanne als unangenehme Lebensepisoden und stellen eine Rarität dar. Hlavin-Schulze folgend kann ein Blick auf das Reisen für die Zeit vor der Renaissance dementsprechend nur wenige bedeutsame Punkte markieren. So geraten vor allem einzelne „Hochkulturen“ in den Fokus. Im 3. Jahrtausend vor Christus lässt sich mit der kriegerischen Reise des Gilgamesch von Uruk eine erste Reisebeschreibung auffinden, in der griechischen Antike können vor allem die Wanderbewegungen zu den olympischen Spielen genannt werden. Zudem bildet Homers Odyssee eine erste große Form der Erzählung vom Reisen, wobei hier die Reise nicht mit Ideen von Bildung oder Selbstverwirklichung verknüpft wird, sondern als Wagnis oder Abenteuer auftritt. „Also steuerten wir mit trauriger Seele von dannen, Froh der bestandnen Gefahr, doch ohne die lieben Gefährten“ (Homer o.J., 114). Neben der frühen Entstehung von ökonomisch motivierten Handelsreisen tritt außerdem auch das Römische Reich im Kontext *Reisen* auf den Plan, welches durch großangelegte infrastrukturelle Projekte gekennzeichnet werden kann. Die Herstellung eines das ganze Imperium durchziehenden Straßennetzes kann dabei stellvertretend für rationale Planungen der Vereinfachung und Steigerung der Mobilität innerhalb eines bestimmten Bereichs betrachtet werden. Somit konnten große Distanzen relativ mühelos und in kurzer Zeit überbrückt werden, was vor allem für die Erreichung von ökonomischen, touristischen, wissenschaftlichen und militärischen Zwecken nützlich sein konnte (vgl. Hlavin-Schulze 1998, 22ff.). Reisen wurden in den großen Infrastrukturmaßnahmen Roms erstmals nicht auf ihren augenblicklichen, unmittelbaren Zweck, sondern hinsichtlich langfristiger Planung hin bedacht. Hier lässt sich eine erste Form der Mobilitätspolitik konstatieren.¹⁴

Blickt man nun auf das Mittelalter, welches historisch direkt vor der Renaissance zu verorten ist, lässt sich diese Epoche einerseits durch eine geringe Anzahl von freiwilligen Reisen darstellen. Andererseits wird die Frage, wer überhaupt reist bzw. reisen darf dabei in starkem Maße durch die Kategorie des sozialen Status bestimmt. „Im Mittelal-

¹⁴ Hierauf wird im Kapitel zum Begriff der Mobilität ein besonderes Augenmerk zu legen sein.

ter waren weitere Reisen in der Regel nur einem sehr eingegrenzten Personenkreis möglich: den jeweiligen Herrschern und ihrem Gefolge, hohen geistlichen Würdenträgern, Missionaren, Boten oder Kaufleuten“ (Herbers 1991, 23). An dieser Aufzählung kann ersichtlich gemacht werden, dass das Reisen hier jeweils mit der Erreichung spezifischer Zwecke verbunden wird – seien es politische, religiöse oder ökonomische. Aufträge, Ziele und Zwänge bestimmen die Ausgangsbedingungen des Reisens.

Ausgenommen werden kann hier die von Herbers auf das 12. Jahrhundert datierte beginnende Bewegung der Pilgerfahrten (ebd.). Pilgerfahrten kann hier insofern eine Art Sonderstatus zugesprochen werden, als dass diese prinzipiell eine Form des Reisens darstellen, welche allen Personen, zumindest allen gläubigen, gleichermaßen offensteht.

Die Pilgerreise, die sich im späten Mittelalter herausbildet, stellt dabei einen spezifischen Umgang mit der Fremde dar, welche sich darüber ausdrückt, dass der Entschluss zu reisen auf der Annahme fußt, in der Ferne ein bestimmtes „Heil“, ein in der Heimat nicht vorhandenes Gut erfahren zu können. Dabei kann die Entwicklung der Pilgerreise als schleichender Übergang von einer Jenseits- zu einer Diesseitsorientierung gelesen werden.¹⁵ Dabei verschiebt der Pilger (lat. *Peregrinus*, eigentlich der Fremde) das Motiv seiner Reise. Während in der frühen christlichen Kirchenbewegung eine Annäherung an das Heil Christi auf einer eher kontemplativen Auseinandersetzung mit dem Weg Jesu beruhte (*peregrinationes pro Christo*), innerhalb derer das Beschreiten des Wegs als Annäherung an das Leid Christi konzipiert wird und dementsprechend spezifische Orte eher von geringer Bedeutung sind, treten mit der Herausbildung der Pilgerreise die „heiligen“ Stätten mit den ihnen zugeschriebenen Bedeutungen auf den Plan. Gepilgert wird zu heiligen Orten (*peregrinationes ad loca sancta*) (vgl. Herbers 1991, 23). „[E]s entwickelte sich das Bedürfnis, auf den Spuren des Herrn zu wandeln und alle Orte zu besuchen, an denen der Erlöser leibhaftig gewirkt hatte“ (ebd.). Dabei tritt jedoch das Reisen in erster Linie als Überbrückung eines Weges auf, welcher schlussendlich mit

¹⁵ Rüdiger Hachtmann (vgl. Hachtmann 2007, 183 ff.) versteht die Pilgerreise, welche bei ihm als Vorform touristischen Reisens als Proto-Tourismus bezeichnet wird, zudem als elementar für die Herausbildung europäischer Identität. Dabei geht er davon aus, dass das Pilgern zu heiligen Orten ein Bewusstsein für Gemeinsamkeiten innerhalb eines spezifischen Kulturraums schaffen konnte, welche das Denken des „christlichen Abendlandes“ erst ermöglichte. In Folge dessen erscheinen ihm auch die Grand Tour und die bürgerliche Bildungsreise als wichtige Schritte zur Entstehung von europäischer Identität. Da die Schaffung eines gemeinsamen Kulturverständnisses durch die Praxis des Reisens zwar ein interessanter und eventuell folgenreicher, aber für die Entwicklung eines spezifischen Verständnisses des Reisebegriffs ein nur beiläufiger Prozess ist, sei dies nur randständig erwähnt. In Bezug auf die Verbindung von Reisen und Identität sei hier noch auf Zygmunt Baumann verwiesen, welcher die Entwicklung des Reisens beginnend mit frühen Formen des Pilgerns unter der Perspektive von Identitätsbildungen untersucht (vgl. Baumann 2012).

der Erreichung eines spezifischen Ortes endet. Dennoch lässt sich bereits ein Wandel in der Rolle der Bewegung konstatieren, indem diese hier als tatsächliches physisch-räumliches Unterwegssein in der Welt verstanden wird und sich nicht mehr nur in einer rein geistigen bzw. geistlichen Bewegung erschöpft.

Demgegenüber kann nun die Renaissance in den Blick genommen werden, mit welcher eine Verschiebung des Reiseverständnisses einhergeht. „Nicht mehr Auftrag und Ziel waren vorrangig, Reisen wurden um ihrer selbst willen angetreten“ (Hlavin-Schulze 1998, 33). Die Renaissance stellt in diesem Kontext einerseits einen grundsätzlichen gesellschaftlichen Wandel im Allgemeinen dar, sie „war die Epoche, wo der seit dem 15. Jahrhundert sich abzeichnende allmähliche Übergang von mittelalterlichen zu neuzeitlichen Vorstellungs-, Denk- und Darstellungsformen stattfand, eine Zeit also, in der man sich selbst, die Welt und den Menschen entdeckte“ (ebd.). Andererseits kann mit der Renaissance im Besonderen auf ein sich veränderndes Reisebild hingewiesen werden, wonach nicht länger, wie dies noch bei den Pilger- und Wallfahrten der Fall war, der Weg, welcher auf einer Reise zurückgelegt wird, dem Ziel untergeordnet wird. „Dieser Umbruch, der zuerst in Italien festzumachen ist, verdankt sich primär einem neuen Verständnis des Reisens, wie es Humanismus und Renaissance hervorgebracht haben. Nicht die Fixierung auf Ziel und Aufgabe einer räumlichen Distanzüberwindung wie bei der Wallfahrt, sondern die Erfahrung des Reisens selbst, die prozessuale Wahrnehmung des Unterwegsseins und aufmerksame Durchmessung verschiedener kultureller Räume bestimmt zunehmend das Erleben des Reisens“ (Tönnemann 2005, 502). Reisen wird dabei im Zuge der durch die Renaissance initiierten Veränderungen als Selbstzweck aufgefasst, mit eigenem Wert versehen. Die Welt wird dabei im Zuge ihrer potentiellen Bereisung zum Gegenstand der Erfahrung, die Renaissance erweckt die Kategorien „Weltentdeckung, Weltkenntnis, Welterwerb und –eroberung“ (Wuthenow 1980, 16) zum Leben. Wenn allerdings in diesem Kontext davon gesprochen wird, dass das potentielle Interesse am Reisen steigt und Reisen mit einem eigenen Wert versehen werden, so kann dieser Zustand nicht alleine aus der in der Renaissance sich vollziehenden Rückbesinnung auf die Antike verstanden werden, was sowohl die Orientierung an den literarischen und philosophischen Traditionen als auch das tatsächliche Bereisen der Stätten der Antike bedeutet. Grundsätzlich lässt sich die Entwicklung des Reisens nicht nachvollziehen, wenn der Blick vollständig auf die formale Entwicklung der sich verändernden Denktraditionen reduziert wird. Gerade in Bezug auf die sich im 15. Jahrhundert anbahnende Transformation des Denkens über das Reisen muss

hier zumindest erwähnt werden, dass diese mit einem enormen technischen Wandel einhergeht, die sich am deutlichsten in Bezug auf die Fortschritte des Schiffswesens zeigten (vgl. Zank 2000, 17), welche das Entdecken „neuer Welten“ erst ermöglichte. Die neugewonnene *Sehnsucht* nach der Ferne geht hier mit den Möglichkeiten, Ferne erfahren zu *können*, einher.

Mit der Entdeckung bisher verborgener Welten tritt im Zuge der europäischen Geschichte eine neue Gestalt in den möglichen Reflexionswelten der Subjekte, was dafür sorgt, dass die Renaissance nicht mehr nur als Rückbesinnung auf die Antike verstanden werden darf. „[E]s gibt für den Europäer als mögliche Vergangenheit und neuen Fluchtpunkt eben nicht mehr einzig die bis dahin alle Vorstellungen beherrschende Antike“ (Wuthenow 1980, 17). Dabei apostrophiert Wolfgang Zank die ineinander greifenden Gegebenheiten, wozu er neben der Renaissance und der Entwicklung des Schiffbaus auch das Heraufkommen eines merkantilen Bürgertums zählt, gar zum Beginn der Globalisierung (vgl. Zank 2000, 17).

Gleichzeitig sollte das sich im Zuge der Renaissance verändernde Bild über das Reisen trotz seiner Einbettung in neue materiale Gegebenheiten nicht durch den Einbezug des sich herausbildenden Kapitalismus als bloße Suchbewegung nach Quellen größeren Wohlstands missverstanden werden. Bereits Alexander von Humboldt bemerkt dazu, dass „nicht Golddurst allein (wie man aus Unkunde des damaligen Volkslebens behauptet), sondern allgemeine Aufregung zu den Wagnissen ferner Reisen“ (Humboldt, A. 1847, zit. nach: Wuthenow 1980, 17) führte. Dementsprechend scheint ein grundlegender Wandel in jenen Kategorien konstatieren zu sein, welche überhaupt das Verhältnis des Subjekts zur Welt gestalten. „Die umschiffte, erkannte, die als erkannte zur Einheit strebende Welt kann dieselbe nicht mehr sein, deren Meere, Inseln und ferne Kontinente einst im sagenhaften Dämmer und gar im Dunkel lagen“ (Wuthenow 1980, 39). Diese Erkenntnis des Veränderten einerseits und der Drang zum weiteren Erkennen andererseits können als paradigmatisch für eine reisespezifische Charakterisierung der Renaissance gelten. Zieht man an dieser Stelle die im Kapitel zum Bildungsbegriff behandelte Rede *Über die Würde des Menschen* von Giovanni Pico della Mirandola erneut heran, kann daran erinnert werden, in welcher starker Form die Renaissance die subjektiven Gestaltungsmöglichkeiten- und aufgaben in den Vordergrund der Selbst- und Weltverhältnisse einschreibt. Erst aus der Kombination dieser beiden Facetten, das veränderte Rollenverständnis des Subjekts einerseits und die durch technische Innovationen tatsächli-

che Vorhandenheit von neuer Ferne, erklären, wodurch sich das Reiseverständnis innerhalb der Renaissance hin zu einer auf die materielle Welt zugehenden Ausrichtung verändern konnte. Dabei besteht die dieserart festgestellte Einheit der Renaissance nicht zwangsläufig in der Ausrichtung auf einen bestimmten Inhalt, sondern auf eine spezifische Haltung zur Welt, eine Bewegung. So gehört das 15. Jahrhundert nach Alexander von Humboldt „zu den seltenen Zeitepochen, in denen alle Geistesbestrebungen einen bestimmten und gemeinsamen Charakter andeuten, die unabänderliche Bewegung nach einem vorgesteckten Ziel offenbaren“ (Humboldt, A. 1847, zit. nach: Wuthenow 1980, 41). Dieses Ziel findet im sich verstärkenden Willen, die Welt erfahren, erleben und entdecken zu können, seinen Ausdruck, der mit Foucault als Ausdrucksgestalt als *Wille zum Wissen* (vgl. Foucault 1983) gelesen werden kann: „[E]in Wille zum Wissen, der dem erkennenden Subjekt (gewissermaßen vor aller Erfahrung) eine bestimmte Position, einen bestimmten Blick und eine bestimmte Funktion (zu sehen anstatt zu lesen, zu verifizieren anstatt zu kommunizieren) zuwies [...]“ (vgl. Foucault 2001, 15). Dabei verändert sich die Rolle des Subjekts insofern, als dass es im Zuge der Renaissance gewissermaßen in die Welt gesetzt wird (vgl. Wuthenow 1980, 34). Das Subjekt der Renaissance tritt dabei in Auseinandersetzung mit der Welt, welche für das Subjekt neben den Momenten der Wissensaneignung auch „als das Medium der Selbsterkenntnis“ (ebd.) auftritt.

An diesen Setzungen für die Entwicklung des Reisens im Zuge der Renaissance können in Bezug auf die Verfasstheit der Subjekte Parallelen zu jenen Veränderungen deutlich gemacht werden, welche auch im Zuge des durch die Renaissance auftretenden Bildungsverständnisses offenbart werden konnten. Die charakteristischen Schritte des Reisens als eine für Bildungsprozesse relevante Praxis lassen sich dabei im Anschluss an Schroeders bildungstheoretische Systematisierung des Reisens als *Unterbrechung*, *Überschreitung* und *Fremde* begreifen (vgl. Schroeder 2009, 65ff.). In diesem Zusammenhang erscheinen Unterbrechung und Fremde in erster Linie als formale Kategorien der Ermöglichung von Bildung, indem erst durch ein Bruch mit dem Alltag bzw. dem allseits Vertrauten der subjektive Blick für Neues geöffnet werden kann. Unterbrechung und Fremde stellen die Voraussetzungen für Bildung dar. Entlang des Begriffs der Überschreitung, welcher am ehesten mit dem „eigentlichen“ Prozess des sich-Bildens identifiziert werden kann, gerät hier erneut das Element der Bewegung in den Fokus. „Dabei geht es primär nicht um die Exploration des physikalischen Raums, sondern um ein Moment, das die reisende Bewegung mit der Bedeutung der Ausweitung der eige-

nen Lebenswelt versteht [...]“ (ebd., 72). Dies stützt die hier vertretene These, wonach die entscheidende Analogie zwischen den Prozessen von Bildung und Reisen entlang der Kategorie der Bewegung zu verlaufen scheint. Sowohl das sich bildende als auch das reisende Subjekt der Renaissance sind als bewegte und dabei vor allem als über ihre eigene Bewegung verfügende Wesen entworfen. Pico della Mirandolas Setzung des Menschen „in die Mitte der Welt“ (Pico della Mirandola 1990, 3) kann dabei erneut angeführt werden, wenn es darum geht, aufzuzeigen, wie die Welt dem Subjekt auf Grundlage dieser Setzung als Gegenstand der Bildung einerseits und als zu bereisende Möglichkeit andererseits zur Verfügung gestellt wird. Ähnlich wie dies bereits in Bezug auf den Bildungsbegriff gezeigt werden konnte, wird Reisen mit der Renaissance zur konkreten stilbildenden Form eines gestalterisch verstandenen Lebens. „Reisen tritt somit zunehmend aus der Tradition und Notwendigkeit eines zweckgerichteten Anlasses heraus und wird zu einem Moment der Lebensführung“ (Schroeder 2009, 46).

3.3 Inklusivität und Exklusivität des Reisens

Im nun folgenden Abschnitt soll das soziale Phänomen des Reisens anhand der Analysekategorien Inklusion und Exklusion betrachtet werden. Dabei wird die Form der Argumentation bzw. die Beobachtung der Kategorie *Reise* verändert. In der bisherigen Betrachtung ging es in erster Linie darum, durch einen Blick auf die Epoche der Renaissance verständlich machen zu können, wie sich ein Reiseverständnis Bahn brechen konnte, welches die Praxis des Reisens nicht länger den mit ihr verbundenen Zwängen, Zielen und Aufgaben unterordnet, sondern das Reisen als Selbstzweck begreift, es mit einem eigenen Wert versteht. Die sich vollziehende Transformation wurde dabei vor allem über ein sich in der Renaissance veränderndes Welt- und Selbstbild hergeleitet, welches, durch die damit einhergehende Verfasstheit des Subjekts als ein bewegtes, Anschlussfähigkeit an die vorherige Betrachtung des Bildungsbegriffs aufwies. Betrachtet wurden hier jedoch in erster Linie jene Faktoren, welche dafür sorgen konnten, das Reisen als Selbstzweck attraktiv machen zu können. Mit der Renaissance kann verdeutlicht werden, welche historischen Schritte es erst ermöglichten, das Reisen als Praxis der Lebensführung gesellschaftsfähig zu machen.

Damit ist alleine jedoch noch keine Aussage über die tatsächliche Verbreitung des Reisens innerhalb der jeweiligen Bevölkerungen getroffen. Diese Thematik soll nun in den

Fokus rücken, wobei dabei nicht die Aufmerksamkeit für die Gründe des Reisens aufgegeben werden soll. Nach der mit der Renaissance erfolgten Grundlegung für das hier zu behandelnde Reiseverständnis soll nun der Blick darauf gerichtet werden, nach welchen Kategorien Reisen zu unterschiedlichen historischen Punkten legitimiert und delegitimiert wurde bzw. nach welchen Maßstäben Subjekten das Reisen ermöglicht bzw. verweigert wurde.

In diesem Kontext erscheint es mir sinnvoll, die Unterscheidung Inklusion und Exklusion in die Arbeit einzuführen. Dabei beziehe ich mich hier auf die systemtheoretische¹⁶ Dichotomie der beiden Begriffe, mit deren Verwendung des Inklusionsbegriffs gleichsam auf einen gesellschaftlichen Wandel aufmerksam gemacht wird, der sich nicht mehr mit dem Begriff der Integration¹⁷, verstanden als Instanz der Zuweisung von Individuen zu spezifischen sozialen Positionen, denken lässt. „Die Gesellschaft bietet [...] keinen sozialen Status mehr, der zugleich das definiert, was der Einzelne nach Herkunft und Qualität >ist<“ (Luhmann 1997, 625, zit. nach: Thaa/ Linden 2013, 323). Funktionale Differenzierung löst das Modell vertikaler Stratifizierung ab und verändert damit sowohl die Art und Weise wie auch die Legitimation, mit welcher Inklusion und Exklusion sozial produziert werden können. Ich möchte jedoch an dieser Stelle davon absehen, Inklusion und Exklusion ausschließlich als Mittel der Verortung von Kommunikationen in Funktionssystemen zu betrachten. Dies setzt bereits die Herausbildung funktional differenzierter Gesellschaften historisch voraus. Da im Folgenden aber gerade ein historischer Überblick über unterschiedliche Formen der Inklusion und Exklusion in das Reisen folgen soll, würde dies die Analyse vor das Problem stellen, Inklusions- und Exklusionsmechanismen stratifizierter Gesellschaftsordnung mit Mitteln funktional differenzierter Gesellschaft betrachten zu wollen. Das Vorgehen dreht diese Analyse gewissermaßen um: Ich möchte im Folgenden versuchen anhand des Aufzeigens spezifischer Reiseformen auf die in ihnen auftretenden und ihnen zugrunde liegenden Mechanismen der Gewährung oder Verwehrung von Teilhabe am Reisen aufmerksam zu machen, woran, aber dies mehr als Nebenprodukt, ein Wandel gesellschaftlicher Struktur in Form einer Veränderung des Primats gesellschaftlicher Differenzierung sichtbar werden kann. Relevant ist die Differenzierung Inklusion/ Exklusion in dieser Arbeit vor allem, da mit ihr sichtbar gemacht werden kann, anhand welcher Kategorien Personen oder Personen-

¹⁶ Zu einer alternativen Betrachtung von Inklusion und Exklusion anhand einer Auseinandersetzung mit Foucault: vgl. Opitz 2007.

¹⁷ Zur Unterscheidung von Integration und Inklusion in der Systemtheorie: vgl. Thaa/ Linden 2013, 322.

gruppen im Reisen auftreten können oder nicht. „Inklusion (und entsprechend Exklusion) kann sich nur auf die Art und Weise beziehen, in der im Kommunikationszusammenhang Menschen bezeichnet, also für relevant gehalten werden. Man kann, an eine traditionale Bedeutung des Terminus anschließend, auch sagen: die Art und Weise, in der sie als „Personen“ behandelt werden“ (Luhmann 2005, 229). Damit kann ein Blick auf die Legitimationen des Einschlusses und Ausschlusses ins Reisen gelegt werden.

Hiermit wird zwangsläufig eine Perspektive der Beobachtung sozialer Ungleichheit eingenommen, auch wenn dies nur eine nachgeordnete Rolle spielen soll, da der entscheidende Fokus auf der Frage liegen soll, welche sozialen oder reisespezifischen Kriterien über Partizipation am Reisen historisch entscheiden und entschieden haben und wie dies mit konkreten Praxen jeweiliger Reiseformen verbunden werden kann. Inklusion und Exklusion kommen hier nur insofern als Mittel der Ungleichheitsforschung¹⁸ zum Einsatz, als dass mit dem Begriffspaar die Produktion von sozialer Differenzierung in der Form gesellschaftlicher Legitimation oder Delegitimation der Bewegung in der konkreten Gestalt des Reisens betrachtet werden soll.

Dabei geht es mir im Folgenden *nicht* in erster Linie darum, eine Abhandlung der Reisesgeschichte vorzulegen, anhand derer erkennbar wird, *welche spezifischen sozialen Gruppen* zu welchen Zeiten von welchen Formen des Reisens eingeschlossen oder ausgeschlossen wurden. Diese Informationen werden eher ein Nebenprodukt der Analyse bilden und auch unvollständig bleiben, da es nicht darum geht, ein repräsentatives Bild der Sozialgeschichte des Reisens darzustellen. So soll nun auch kein vollständiger Blick auf sämtliche historische Formationen des Reisens erfolgen, sondern anhand einzelner Reisetypen der Versuch unternommen werden, spezifische historische Differenzierungsmuster hinsichtlich der Entwicklung des Reisens sichtbar zu machen. Der Fokus der Analyse liegt dabei eher auf der Suche nach jenen *Kategorien, Strukturen und Maßstäben*, anhand derer historisch die Mechanismen von Öffnung und Schließung im Bereich des Reisens stattgefunden haben. Dabei bilden Inklusion und Exklusion formal zunächst keine normativen Kategorien, sondern dienen lediglich als Unterscheidungsmuster.

¹⁸ Zur Verbindung des systemtheoretischen Inklusionsbegriffs und des Exklusionsbegriffs der Ungleichheitsforschung: vgl. Thaa/ Linden 2013.

3.3.1 Reisen in Antike, Mittelalter, Renaissance und beginnender Moderne

In Bezug auf die Antike und das Mittelalter konnte bereits im Kapitel zum Reisen in der Renaissance festgestellt werden, dass die Praxis des Reisens als eine strikt anhand sozialer Kategorien reglementierte vorstellig wird. Die Gewährung reisen zu können oder zu dürfen hängt dabei mit der unterstellten Befähigung bzw. dem sinnhaften Einsatz der Subjekte zur Erreichung spezifischer Ziele zusammen. So erscheinen für einen Regenten Amtsbesuche bei anderen politischen Würdenträgern aus politischer Hinsicht, die Reise eines Kaufmanns in ferne Gebiete, unter der Prämisse mögliche neue Rohstoffe oder Handelspartner ausfinden machen zu können, aus ökonomischer Hinsicht sinnvoll, während ein Abstecher einer mittelalterlichen Magd zum Hofe Karl des Großen nur wenig unmittelbaren Nutzen zu versprechen scheint. Hieran lässt sich noch klar die Unterordnung des Reisens unter den von ihm erwarteten Nutzen erkennen. Auch auf frühe Formen der Pilgerreise trifft dies insofern zu, als dass diese anfangs vor allem geistlichen Würdenträgern vorbehalten war.

Im Zuge der Renaissance verändert sich, wie bereits beschrieben, die Betrachtung des Werts des Reisens hin zu der Vorstellung, die Reise als Selbstzweck zu verstehen. Auch wenn sich hierdurch die Motivlage des Reisens verschiebt, so hat dies in Bezug auf die Verteilung der Befugnis zu reisen gesellschaftlich vorerst nur wenig Auswirkung. Dabei kann jedoch für die historische Phase nach der Renaissance zunächst das Aufkommen einer Vielzahl von neuen Reiseformen konstatiert werden. So lassen sich einerseits durch die Fortschritte des Schiffsbaus und der damit einhergehenden Entdeckung Amerikas 1492 sowie der ersten Weltumsegelung 1522 ein verstärktes Auftreten von *Entdeckungs- und Forschungsreisen* feststellen (Wuthenow 1980, 41ff.). Dabei besteht die Besatzung der Expeditionsfahrten zumeist aus Forschern, Seemännern, sowie teilweise Köchen, Ärzten und anderen Berufsgruppen, welche zur Erreichung des intendierten Zwecks der Reise sinnvoll erscheinen (vgl. ebd.).

Als weitere sich im Anschluss an die Renaissance entwickelnde Reisetypen können erste Formen von Bildungsreisen sowie die *Grand Tour* genannt werden.

Was das Verfolgen eines spezifischen Bildungsanspruchs angeht, können hierbei zwei Gruppen identifiziert werden, welche von Hlavin-Schulze als „[w]andernde Kleriker und fahrende Schüler“ (Hlavin-Schulze 1998, 34) bezeichnet werden.

Das Reisen der Geistlichen setzt sich dabei insofern von vorherigen Pilgerfahrten ab, als dass hier weniger die Suche nach einer überirdischen Offenbarung, sondern vielmehr ein weltliches Bildungsideal im Mittelpunkt des Reiseinteresses steht (vgl. ebd.). In diesem Kontext treten auch Reisen von Gelehrten auf, welche, hierin dem humanistischen Ideal des *uomo universale* (ebd.) folgend, sich zumeist zu jenen Orten bewegten, von denen sie ein höchstmögliches Wissen erwarteten. Dadurch werden vor allem die sich zum Großteil in Italien befindlichen ersten Universitäten zu populären Reisezielen, welche zur Umsetzung des Bildungsideals dienlich erscheinen. „Um dieses Ideal zu erreichen, um seine Studien zu vervollkommen und sich zu qualifizieren, wurden *terra aliena* aufgesucht, es entstanden die *peregrinatio academica*“ (ebd.). Interessant erscheint mir hierbei die Analogie, welche die akademische Reise mit der Transformation der Pilgerreise zu Beginn der Renaissance hinsichtlich einer Hinwendung zu spezifischen Orten als Quelle einer erhofften Mehrung des erstrebten Gutes aufweist. Dabei scheinen die *terra aliena* (*fremde Erde*) zumindest formal den *loca sancta* (*heilige Orte*) zu entsprechen. Wichtiger jedoch in Hinsicht auf die hier zu behandelnde Frage ist der Umstand, dass in beiden Fällen, den Wanderungen der Kleriker und den Reisen der Gelehrten, klar zu identifizieren ist, wer über die Möglichkeit des Reisens verfügt und wer nicht. Werden im Falle der geistlichen Reise all jene Personen ausgeschlossen, welche nicht dem Stand des Klerus angehören, so obliegt das Privileg des Reisens im Falle der akademischen Reise nur einem studierten Publikum. Nimmt man die quasi nicht vorhandene soziale Mobilität der Zeit hinzu, so bleiben die Kategorien von Inklusion und Exklusion in Bezug auf das Reisen außerordentlich stabil.

Eine weitere Reiseform, welche sich zum Anbeginn der Neuzeit herausbildet und in seinem Entstehen einen Fortlauf auf die *peregrinatio academica* darstellt (vgl. ebd.), ist die *Grand Tour* oder auch *Kavalierstour*.¹⁹ Ihre Funktion lässt sich über die „Ausbildung“ des jungen europäischen Adels bestimmen. „Reisen wurde Bestandteil des Erziehungsplans für Personen von Stand, die als Vorbereitung auf ihren kommenden Beruf auf die »herkömmliche Kreisfahrt durch das gesittete Europa« geschickt wurden, wie Goethe spöttisch bemerkte“ (ebd.). Dabei stellen Reisen von Adelligen prinzipiell keine Neuheit dar. Vielmehr lassen sich diese durch das gesamte Mittelalter hindurch verfolgen, wobei diese zu großen Teilen mit dem Ausfüllen politischer Funktionen verbunden waren. Innovativ hingegen ist eine sich im Zuge der Renaissance entwickelnde Institu-

¹⁹ Ich werde die *Grand Tour* nur in ihren für die Arbeit relevanten Grundzügen ansprechen. Dazu ausführlich: Babel/ Paravicini 2005.

tionalisierung dessen, was unter Reisen von Adeligen zu verstehen ist bzw. wie diese ablaufen haben.²⁰ Das Entstehen der Grand Tour als an europäischen Höfen allseits bekannte Praxis erleichtert damit prinzipiell das Reisen, da sie als organisierte Reiseformen weniger Gefahren ausgesetzt ist. „Die adlige Reise bildet im späten 14. und im 15. Jahrhundert sich vereinheitlichende Formen aus, die an allen Höfen bekannt sind und dem Reisenden von Stand ein beträchtliches Maß an Erwartungssicherheit verleihen. Die Grenze dieser stillschweigenden Übereinkunft ist gleichzusetzen mit der Grenze Europas“ (Paravicini 2005, 12).²¹ Die Grand Tour ist aus einer biographischen Perspektive dabei als Institutionalisierung eines Übergangs zwischen der Kindheits- und Jugendphase der jungen Adeligen und dem darauf folgenden Erwachsenenalter zu betrachten. „Die Reise stellte eine Initiationsform dar, wobei durch Anwesenheit bei höfischen Feierlichkeiten und die Erkundung der jeweiligen Regierungsart, der eigene Platz im Machtgefüge der europäischen Aristokratien ausgelotet wurde“ (Schroeder 2009, 47). Auch die Teilhabe an der Grand Tour ist dabei durch die ausschließlich höfische Ausprägung klar gestaltet. Wie auch die bisher betrachteten Reiseformen stellt die Grand Tour somit eine in höchstem Maße exklusive Reise dar.

Die letzte Reiseform, welche im Anschluss an die Renaissance betrachtet werden soll, ist die *Tour der Gesellen* (vgl. Wadauer 2005), welche Mobilität auch im Bereich des Handwerks ermöglichte. Die Wanderungen der Handwerksgesellen erfüllen dabei zweierlei Zwecke: Einerseits stellt sie eine Form der Mobilisierung des Arbeitsmarkts dar (vgl. Schroeder 2009, 47), andererseits, und dies nimmt eine bedeutendere Stellung ein, dient sie der Ausbildung der Handwerker und der Sozialisation in die Handwerkszunft. Die Gesellenwanderungen stellen wie die Grand Tour einen berufsspezifischen Initiationsritus dar, mit welchem der Übergang in eine neue Statuspassage (vgl. Lemmermöhle 2007) eingeleitet wird. „Die Bewegung in der Fremde soll Akkumulation von Kenntnissen und Kundigkeit sein, die Wanderschaft ein Gewinn und der Geselle letzten Endes bewandert“ (Wadauer 2005, 122). An Wadauers Ausdruck der erstrebten *Bewandertheit* der Gesellen lässt sich in diesem Kontext die Übersetzung des Reiseprozesses in das Subjekt sichtbar machen. Die durchgeführte Bewegung soll dem Subjekt als Kenntnis

²⁰ Zu grundsätzlicheren Überlegungen der Methodisierung des Reisens: vgl. Stagl 1989.

²¹ Auch im Kontext der Grand Tour tritt, wie bereits in Bezug auf die Pilgerfahrten bemerkt, eine Bezugsetzung von Reisebewegungen und der Herausbildung europäischer Identität auf, wobei auch hier die Konstitution eines gemeinsamen Raums bzw. die Kenntnis von diesem als grundlegend für das Bewusstsein von Identitärem betrachtet wird. An diesem Punkt wäre zu fragen, ob der geteilte Raum, welcher nachträglich als europäisch gekennzeichnet wird, nicht eher zuerst als christlich begriffen wird, wie dies in Bezug auf die Pilgerfahrten geschah.

seines Sich-bewegt-habens eingeschrieben sein. Der Wanderschaft der Gesellen ist damit auch ein Bildungsanspruch inhärent. Die Wanderung als institutionalisierte Form der Handwerksreise wird für die Gesellen dabei gleichsam zum Statusmerkmal nach außen wie zum Identitätsmerkmal nach innen (vgl. ebd., 24ff.). Auch hier ist klar definiert, wem die Teilnahme am Reisegeschehen offen steht – die Selektion vollzieht sich anhand der Zugehörigkeit zum Stand der Gesellen.

Nachdem nun einige Formen mittelalterlichen Reisens und einige Reisetypen, welche sich im Zuge der Renaissance entwickeln konnten, betrachtet wurden, kann in Bezug auf die zuvor entworfene Unterscheidungskategorie Inklusion und Exklusion bilanziert werden, dass in all jenen Reisen klar unterscheidbar wird, wer Subjekt des Reisens werden kann und wer nicht. Dabei vollziehen sich in allen Fällen klar zu durchschauende Differenzierungen, welche allesamt anhand von Kategorien des sozialen Status sichtbar werden und durch diese Legitimation erfahren. Dabei vollzieht sich die Inklusion ins Reisen anhand ständischer Maßstäbe bzw. lässt sich die Legitimation des Reisens anhand ständischer Maßstäbe nachvollziehen. Die feudale Gesellschaftsordnung entscheidet in ihrer gesetzten Zuordnung zu einzelnen Ständen über die subjektive Verfügbarkeit des Reisens. Die Mobilität in Bezug auf Reisen ist hier direkt auf die geringe soziale Mobilität der ständischen Gesellschaft verwiesen.

Eine Umdeutung der Mobilitätsmechanismen lässt sich dann im Fortlauf anhand der Umwälzungen der Französischen Revolution ablesbar machen, worauf im Kapitel zur Mobilität näher eingegangen werden soll. Hier geht es nun in einem nächsten Schritt lediglich darum, Reiseformen zu betrachten, welche historisch nach der Französischen Revolution zu verorten sind. Die Französische Revolution kann in diesem Kontext, wie zuvor die Renaissance, als Demarkationslinie einer sich verändernden Reisepraxis verstanden werden, wobei nicht alle Veränderungen auf die Umwälzungen des Juli 1789 zurückgeführt werden sollen, sondern die Französische Revolution als historischer Ansatzpunkt für eine sich im Wandel befindliche Gesellschaftsordnung verstanden werden soll. Zudem soll mit der Parallele von Renaissance und Französischer Revolution auch nicht zum Ausdruck gebracht werden, dass die Vorstellungen über den Zweck und die Bedeutung des Reisens durch die Französische Revolution einem ähnlich starken Wandel unterworfen waren, wie dies zuvor in der Renaissance markiert werden konnte. Der Wandel vollzieht sich hier unter einer anderen Perspektive. So kann die Französische Revolution historisch als paradigmatisch für die Ablösung der feudalen durch die bür-

gerliche Gesellschaft betrachtet werden. Damit einhergehend ist die Auflösung des strikten Ständesystems. „Alles Ständische und Stehende verdampft, alles Heilige wird entweiht, und die Menschen sind endlich gezwungen, ihre Lebensstellung, ihre gegenseitigen Beziehungen mit nüchternen Augen anzusehen“ (Marx/ Engels 1946, 35). Die Nüchternheit des Blicks, welche Marx und Engels in ihrer berühmten Modernisierungsformel konstatieren, lässt die starren Beziehungsgefüge der Gesellschaft erodieren.²² Dies muss entlang der bisherigen Ordnungen des Ein- bzw. Ausschlusses zwangsläufig auch Folgen für die Frage nach Inklusion und Exklusion in Bezug auf das Reisen haben.²³ Dabei kann davon ausgegangen werden, dass im Zuge der sich verändernden Gesellschaftsstruktur nicht mehr ausschließlich die soziale Positionierung ausschlaggebend für die Möglichkeiten des Reisens ist. Es soll im Weiteren nicht in Abrede gestellt werden, dass das Reisen nach wie vor in Abhängigkeit zur Kategorie der sozialen Ungleichheit steht, sondern lediglich betont werden, dass die objektiven Zwänge der Mobilität und der Immobilität im Zuge der Französischen Revolution nachlassen. Die Französische Revolution wiederum wird in Bezug auf Veränderungen der Verteilung des Reisens nicht als zwingend verstanden, sondern als Ermöglichungsstruktur, anhand derer Transformationen des Reiseverhaltens wie der Reiseverteilung möglich werden.

3.3.2 Ideologisches Reisen

Sichtbar gemacht werden können diese Umstrukturierungen in einer historisch späteren Phase, in der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, beispielsweise anhand des von Karin Hlavin-Schulze als *Ideologisches Reisen*²⁴ bezeichneten Spektrums an unterschiedlichen Reisebewegungen (vgl. Hlavin-Schulze 1998, 62ff.). Dabei geht sie in ihren Beispielen (*Alpenverein, Naturfreunde, Wandervogel, Kraft durch Freude* und *Camping*)

²² Ich versuche hier nicht, Marx und Engels bezüglich der Differenzierungen in Inklusion und Exklusion systemtheoretisch zu wenden, sondern beziehe mich hier auf das obige Zitat als historisches Dokument der Schilderung sozialen Wandels.

²³ Hier kann darauf hingewiesen werden, dass auch die Zeit der Aufklärung als spezifische Reiseform betrachtet werden könnte. Dabei verweist Hlavin-Schulze (vgl. Hlavin-Schulze 1998, 53 ff.) beispielsweise auf die Reisen zur Französischen Revolution, welche eine spezifische des politischen Tourismus darstellen. Da sich hier allerdings kein grundlegender Wandel im Reiseverständnis oder in den Kategorien von Inklusion oder Exklusion der Reisenden abzeichnet, werde ich hierauf nicht näher eingehen.

²⁴ Hlavin-Schulzes Begriff des *Ideologischen Reisens* dient hier in erster Linie dazu, bestimmte Reisetypen des 19. und 20. Jahrhunderts bezüglich den ihnen eigenen direkten politischen Bezugnahmen zusammenfassen zu können. Grundsätzlich bin ich dem Begriff hingegen skeptisch gegenüber, erweckt er doch den Eindruck, andere Reisetypen als nicht-ideologisch oder nicht politisch zu kennzeichnen. Diese Einschätzung teile ich nicht. Hlavin-Schulzes Begriff verwende ich hier in Ermangelung einer Alternative dennoch.

vor allem auf den deutschen bzw. deutschsprachigen Raum ein. In sämtlichen Fällen, so unterschiedlich ihre politischen Anschauungen auch sein mögen, liegen den einzelnen Reisebewegungen spezifische politisch-ideologische Überzeugungen zugrunde, welche einerseits die Form des Reisens und die Auswahl der bereisten Orte beeinflussen und andererseits die subjektive Teilhabe an den Reisen an eine Übereinkunft mit den ideologischen Grundlegungen knüpfen. Reisen erfährt hier gewissermaßen eine ideologische Indienstnahme, da „das Reisen [...] aufgrund seines demonstrativen Charakters hervorragend dazu geeignet, [...]“ war, „[...] gesellschaftspolitische Inhalte zu untermauern bzw. zu verbreiten“ (ebd., 62). Dabei lässt sich ein Wandel des Inklusions- bzw. Exklusionskriteriums konstatieren, welcher nun nicht länger alleine nach Maßstäben des Standes erfolgt, sondern anhand der sich im politisch-ideologischen Bereich vollziehenden subjektiven Positionierung verläuft. Es lässt sich zunächst eine grundsätzliche Öffnung konstatieren, da Subjekte nun nicht durch ihren Stand notwendigerweise auf Mobilität oder Immobilität festgelegt sind. Die Wahl der politischen Ideologie steht, überspitzt positiv formuliert, jedem offen. Gleichzeitig exkludieren die Formen des ideologischen Reisens auch all jene, deren Einstellung nicht mit den politischen Grundüberzeugungen der Reiseorganisationen übereinstimmen. Hieran wird auch deutlich, wie das Reisen als Organisationsform zur Erreichung spezifischer Zwecke erscheint, welche durch die Organisation vorgegeben werden und damit, zumindest in Bezug auf die Intentionen der Reiseveranstalter, nicht alleine dem subjektiven Reiseerleben offen stehen.

Grundsätzlich kann bezüglich des ideologischen Reisens konstatiert werden, dass dieses einen Wandel der Inklusions- bzw. Exklusionskriterien sichtbar werden lässt. Ständische Kategorien dienen spätestens seit der Französischen Revolution nicht mehr als soziale²⁵ Legitimationsfiguren der Gewährung oder Verwehrung von Mobilität. Während die Zugehörigkeit zu spezifischen sozialen Gruppen in der feudalen Gesellschaftsordnung im Allgemeinen im Voraus durch die Gesellschaftsordnung selbst festgeschrieben wurde, löst sich dieser absolute Zusammenhang in Folge dessen auf und wird

²⁵ Das Fortleben von Königshäusern bis in die heutige Zeit bezeugt, dass hier nach wie vor Ausnahmen möglich sind. Zudem lässt sich schnell einwenden, dass sich gerade bezüglich der Flüchtlingspolitik der „Ersten Welt“ durch und durch hierarchische Verhältnisse der Gewährung oder Verwehrung von Mobilität identifizieren lassen. Gerade hier wird jedoch klar, dass es sich in der Steuerung von Bewegung heutzutage nicht länger um ein feudales, sondern um ein gouvernementales Modell der Mobilitätspolitik handelt. Ich komme hierauf im Kapitel zur Mobilität noch genauer zu sprechen.

partiell durch die scheinbar subjektiv freie Wahl der Zugehörigkeit zu bestimmten politischen Ideologien ersetzt.²⁶

3.3.3 Touristisches Reisen

Als letzter Punkt soll nun noch kurz über den sich hauptsächlich im Laufe des 20. Jahrhunderts entwickelnden Tourismus gesprochen werden. Dabei taucht der Begriff des Tourismus im Kontext des Reisens erst im 19. Jahrhundert auf. Er bezeichnet dabei eine spezifische Organisationsform des Reisens, nach welcher „Pakete aus Fahrt, Unterkunft, Besuch von Sehenswürdigkeiten etc. entwickelt und verkauft werden“ (Schroeder 2009, 51). Tourismus bildet dementsprechend eine Unterkategorie der Reise, in welcher die Organisation des Reisens von der Teilhabe an Reisen differenziert werden kann. Zudem wird das Reisen im Rahmen seiner Organisation zur Ware, um die sich ein Industriezweig bilden konnte, welcher 2013 laut Angaben der Welttourismusorganisation der Vereinten Nationen 1,159 Billionen Dollar an Einnahmen aufweisen konnte (vgl. World Tourism Organization). Der Tourismus unterscheidet sich damit insofern von den bisher behandelten Reiseformen, als dass Subjekte hier weder nach ständischen noch nach ideologischen Maßstäben inkludiert oder exkludiert werden. Dies vollzieht sich nun nach Maßstäben des Kapitals. Reisen wird dabei in einem neuen Maße von ökonomischen Faktoren bestimmt, da die Entscheidung, ob gereist werden kann oder nicht, nun anhand der subjektiv verfügbaren monetären Ressourcen vollzogen werden kann. Technisch lässt sich das Phänomen des vor allem immer internationaler werdenden Tourismus dabei einerseits durch enorme Weiterentwicklungen auf dem Sektor der Personenbeförderung erklären. Hinzu kommen die unter dem Begriff der Globalisierung firmierenden verstärkten internationalen Vernetzungen, sowie die Entwicklung des Urlaubs als rechtlich verbürgtem Anspruch von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern (vgl. Schroeder 2009, 51). Das Motiv der „Erholung und Wiederherstellung der Arbeitskraft“ (ebd.) lässt sich dabei wiederum aus einer veränderten Struktur gesellschaftlicher Arbeitsorganisation ableiten. Wird touristisches Reisen demgemäß verstanden, „dann ist De-Realisierung des Alltagslebens das Funktionsprinzip des Tourismus“ (ebd.).

²⁶ Wobei hier angefügt werden muss, dass auch in Bezug auf ideologisches Reisen soziale Kategorien als Faktoren der Zugehörigkeit zu spezifischen sozialen Gruppen anwendbar sind. So scheint die Wahl eines Großindustriellen für die sich den „emanzipatorischen Bestrebungen der Arbeiterbewegung“ (Hlavin-Schulze 1998, 63) verpflichtenden Naturfreunde ähnlich unwahrscheinlich wie die Reise einer bekennenden Kommunistin im Rahmen der Angebote des Alpenvereins, welcher sich als „völkisch-romantische Bewegung“ (ebd., 62) versteht.

Historisch betrachtet tritt das Phänomen des Tourismus so als Konglomerat unterschiedlicher Faktoren auf. Dabei lässt die Facette des Tourismus, fremde Gebiete touristisch erschließbar zu machen, um ein sicheres und den jeweiligen Bedürfnissen entsprechendes Reisen ermöglichen zu können, die bereisten Orte nicht unberührt, was Karlheinz Wöhler von einer *Touristifizierung von Räumen* sprechen lässt (vgl. Wöhler 2011). Damit wird gleichzeitig die Frage aufgeworfen, inwiefern durch die Tourismusindustrie und die ihr inbegriffene Vorstrukturierung des „Urlaubsalltags“ den Reisenden noch jene Unmittelbarkeit der Erfahrung von Fremdheit offensteht, welche möglicherweise den bildenden Charakter von Reisen einst ausmachte. Auch wenn in diesem Zusammenhang zwischen Massentourismus als Form der vollständigen Strukturierung des Reisens durch die jeweiligen Tourismusanbieter und Individualtourismus als Reise, welche in erster Linie auf selbstorganisierter Ebene durchgeführt wird, unterschieden werden kann, lässt sich in einer Zeit, in welcher beinahe alle Gebiete der Erde bereits als vom Tourismus erschlossen betrachtet werden können, kaum verleugnen, dass die Form der Differenz, welche den Reisenden im Reisen offenbar werden kann, Gefahr läuft, durch jene strukturierenden Wirkungen des Tourismus vorgeformt zu werden. Dabei läuft die von den Reisenden ersehnte Fremdheit Gefahr, immer nur als touristische Präsentation verfügbar zu sein.

Gleichsam ist Reisen im Zuge ihrer ständigen und für (beinahe) alle möglichen Verfügbarkeit im Rahmen des Tourismus auch Ausdrucksgestalt einer Suche nach möglichen Fluchtpunkten. Dabei lässt sich möglicherweise anhand der Begriffe Reisen und Tourismus auch eine normative Unterscheidung festmachen, wobei dem Reisen hier in einem euphemistischen Sinne jenes unmittelbare Erfahren von Welt unterstellt wird, was in Bezug auf den Tourismus verloren zu gehen scheint. „Reisen wird heute, im Gegensatz zu Tourismus, meist positiv konnotiert, da es auf das legitime Bedürfnis der individuellen Erfahrung zurückgeführt wird“ (Binder 2005, 26). Im Kontext der Trennung von Individual- und Massentourismus konstatiert Jana Binder dabei auf Seiten der Individualreisenden im Zuge der Vereinnahmung des Reisebegriffs gleichzeitig ein distinktive Haltung gegenüber dem Reiseverhalten der Massentouristen. In ihrer Studie über das Phänomen des Backpacktourismus (vgl. ebd.) äußert sie: „In diesem Sinne verwenden die von mir befragten Akteure zur Beschreibung ihrer Tätigkeit vor allem den Begriff ‚Reisen‘ und ordnen diesen nur ungern dem Phänomen Tourismus zu, auch wenn sie sich durchaus bewusst sind, dass auch ihr ‚Reisen‘ Tourismus ist“ (ebd.). In den subjektiven Konzeptionsprozessen des Individualtourismus und den ihnen einge-

schriebenen Absetzungsmomenten gegenüber anderen Reiseformen werden dabei gerade jene vermeintlichen Gefahren des Massentourismus verhandelt. Der Individualtourismus „hebt heutzutage sowohl die Idee der Einzelreise im Gegensatz zu einer organisierten Gruppenreise hervor, als auch den weitgehenden Verzicht auf vorab organisierte Reiseabläufe“ (ebd.). Damit kann auf einer konzeptionellen Ebene der Individualtourismus über die Suche nach Momenten der *echten Fremdheit* charakterisiert werden, wobei mit der Echtheit der Fremdheit auch das Versprechen nach einer besonders *echten Erfahrung* einherzugehen scheint. Je weniger das auf den Reisen subjektiv erlebte gesellschaftlich vermittelt auftritt, je „wahrer“ die auftretende Differenz ist, desto größer erscheinen die dahinter liegenden Erfahrungsmöglichkeiten. In dieser Suche nach echter Differenz lässt sich wiederum ein Anknüpfungspunkte an euphemistische Reiseverständnisse herstellen, in welchen das Erfahren von Welt als Möglichkeit subjektiver Bildungsprozesse vorstellig wurde. Somit lässt sich auch den heutigen Formen des Tourismus unterstellen, dass bestimmte historisch entwickelte Vorstellungen über das bildende Potential von Reisen nach wie vor aktuell erscheinen bzw. in den gängigen Praktiken des Reisens verhandelt werden. Der Individualtourismus stellt dabei in seiner Distinktion vom Massentourismus eine explizite Kritik dessen dar, innerhalb welcher er wiederum auf Reisemodelle verweist, welche die unmittelbare Erfahrung von Welt zum Zweck des Reisens erklären.

Zudem könnte in Bezug auf Adornos Kategorien Halbbildung und Bildung angeführt werden, dass die Praxis des Massentourismus von Seiten des Individualtourismus insofern als eine Form der Halbbildung verstanden werden könnte, als dass durch die Präsentation der Fremdheit im Zuge touristischer Organisation jegliche unmittelbare Erfahrung verunmöglicht und damit negiert wird. Die physische Bewegung, welche die Reisenden vollziehen, wäre dementsprechend nicht dazu imstande, jene „Synthesis des Erfahren im Bewußtsein“ (Adorno 1972, 116) anzuregen, welche Bildung einst meinte. Individualtourismus könnte demgegenüber als bewusstes Insistieren auf den spezifischen bildenden Elementen des Reisens verstanden werden. Im Zuge dieser Arbeit sollen diese Differenzen zwischen Individual- und Massentourismus jedoch nur deskriptiv über die Form der Organisation des Reisens betrachtet werden. Ob sich allein über die Organisation des Reisens tatsächlich die Frage nach den jeweiligen Bildungspotentialen des Reisens beantworten lässt, halte ich in diesem Kontext jedoch für außerordentlich fraglich. So lässt sich, etwas plump Marotzki und Kokemohr aufnehmend, sagen, dass der tentative All-Inclusive Urlauber dem subsumptiven Backpacker vermutlich in nicht

allzu viel nachstehen dürfte. Die Unterscheidung in subsumptive und tentative Informationsverarbeitung ist als unabhängig von der jeweiligen Reiseform zu betrachten.

Bilanzierend konnte durch die Beschäftigung mit touristischen Formen des Reisens gezeigt werden, dass auch hier das Unterscheidungskriterium Inklusion/ Exklusion auf die Frage der Teilhabe am Reisen angewendet werden kann. Dabei wird nun nicht mehr nach ständischen oder ideologischen Kategorien über Einschluss oder Ausschluss entschieden, sondern das Kriterium des vorhandenen Kapitals angewendet. Subjekte können Reisen ihren Möglichkeiten entsprechend in bezahlbar oder nicht bezahlbar unterscheiden und daraufhin ihre Reisewahl treffen.

3.4 Reisen – ein Resümee

Im sich nun schließenden Teil zum Reisen wurde versucht anhand einer historischen Betrachtung der Entwicklung des Reisens nachzuzeichnen, welche Ideengeschichte des Reisens sich schreiben lässt. Dieses Vorhaben musste im Gegensatz zum Begriff der Bildung, bei dem theoretische Entwürfe und ideengeschichtliche Entwicklung durch den Charakter des zu begreifenden Begriffs leichter in Einklang zu bringen sind, größtenteils entlang der für einzelne Zeitabschnitte spezifischen Reisepraxen entwickelt werden. Im konkreten Vorgehen wurde die Betrachtung des Reisens dabei zweigeteilt.

Dabei wurde zunächst, analog zu der Betrachtung des Bildungsbegriffs, die Renaissance in den Blick genommen, um diese als historische Wendemarke darstellen zu können, von welcher aus Reisen nicht länger lediglich den mit ihr zu verbindenden Zwecken untergeordnet, sondern tendenziell immer mehr zum Selbstzweck wurde. Das Reisen erhält in der Renaissance durch ein Konglomerat von technischem, religiösem und sozialem Wandel eine neue Bestimmung, indem das Reisen selbst mit einem eigenen Wert belebt wird. Von diesem Punkt aus konnte einerseits erkennbar werden, von welcher Grundlage aus sich moderne Vorstellungen über das Reisen überhaupt entwickeln konnte, und andererseits über die mit dem Reisen in Bezug gesetzten Ideale von Erfahrung bzw. Aneignung von Welt sowie den damit einhergehenden subjektiven Erwartungen, wie Reisen und Bildung als aneinander anschlussfähig bzw. aufeinander verwiesen betrachtet werden können. Hieran lässt sich erstmals die spezifische Wahlverwandtschaft von Bildung und Reisen verdeutlichen. Auch in Bezug auf Reisen konnte der Begriff

der Bewegung als paradigmatisch für die Kennzeichnung des Reiseprozesses mit seinen impliziten Versprechungen und Verheißungen identifiziert werden.

Daraufhin wurde die Fokussierung auf die Geschichte des Reisens verändert; Reisen wurde nun in Bezug auf die Gewährung oder Verwehrung des Zugangs befragt. Zu diesem Zweck wurde als Unterscheidungskriterium die Differenz von Inklusion und Exklusion eingeführt.

In einem ersten Schritt konnte bei historisch frühen Formen des Reisens konstatiert werden, dass die Inklusion bzw. Exklusion hier anhand sozialer Kategorien vorgenommen wurde. So erklärt sich die „Eignung“ zu reisen in erster Linie über die subjektiven Positionen innerhalb der sozialen Ordnung. Anhand ständischer Kategorien kann dabei entschieden werden, wer für unterschiedliche Reisen geeignet oder ungeeignet erscheint. Dabei konnte festgestellt werden, dass diese Form der ständischen Inklusion bzw. Exklusion sich nicht nur in der Antike oder im Mittelalter zeigt, sondern auch im Fortlauf der Renaissance, auch unter der Prämisse eines veränderten Reiseverständnisses immer noch aufzutreffen ist. In diesem Kontext wurden insbesondere die Entwicklung der Pilger- und Gelehrtenreisen, die Grand Tour sowie die Wanderungen der Handwerksgesellen betrachtet. All diese Reiseformen zeichnen sich durch ihre starke Form an Exklusivität aus.

Im Rahmen der Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft können ständische Kategorien den Zugang zum Reisen nicht länger legitimieren. Subjekte werden nicht länger durch ihren sozialen Status zu Reisenden oder Nicht-Reisenden gemacht, das Reisen unterliegt in einer Gesellschaft formal Gleicher nun zumindest scheinbar subjektiven Wahlentscheidungen. Dabei konnte unter dem Begriff des *ideologischen Reisens* eine Reisepraxis präsentiert werden, bei welcher Inklusion und Exklusion nun anhand der Zustimmung zu bzw. der Ablehnung von spezifischen politischen Ideologien vollzogen wird. Der Akt des Zugehörig-Machens geht in diesem Fall von den Subjekten selbst aus, auch wenn hier in den jeweiligen politischen Reisemodellen deutlich wurde, dass nach wie vor eine Verwiesenheit von sozialem Status und politischem Selbstverständnis ausgemacht werden kann.

In einer letzten Stufe der Entwicklung des Unterscheidungsparadigmas Inklusion/ Exklusion wurde dann das Reisen unter touristischen Verhältnissen betrachtet. Dabei kann mit dem Entstehen des Tourismus eine Form der Organisation des Reisens beschrieben werden, innerhalb welcher die Kategorien von Inklusion und Exklusion erneut einem

Wandel unterlegen sind. Der Zugang zu Reisen wird hier vornehmlich über die Frage der Bezahlbarkeit, d.h. in Kategorien des Kapitals reglementiert. Zudem konnte mit der Differenzierung in Massen- und Individualtourismus eine Trennung konstatiert werden, innerhalb welcher unterschiedliche Bezugnahmen auf das vom Reisen Erwünschte Ausdruck finden. Dabei vollzieht sich die normative Unterscheidung der unterschiedlichen Reismotive in den beiden voneinander unterschiedenen Reiseformen anhand der bewussten Distinktionsversuche, welche auf Seiten der Individualtouristen verortet werden können. Die den Abgrenzungen immanente Kritik am Massentourismus konnte in diesem Zuge mit Rückbezügen auf einen dem Reiseprozess zugeschriebenen Bildungsgedanken verbunden werden.

Mit der Verwendung der Unterscheidung in Inklusion und Exklusion konnte dadurch gekennzeichnet werden, dass die Geschichte des Reisens, auch wenn sich die Kriterien des Ein- bzw. Ausschlusses historisch gewandelt haben, jeweils durch unterschiedliche Mechanismen der Gewährung bzw. Verwehrung des Zugangs zu charakterisieren ist. Die Frage, welche Subjekte zu welchen Zeiten welche Reisen vornahmen- und nehmen, ist stets mit Mechanismen der teils selbstbestimmten, teils fremdbestimmten Einordnung verbunden.

3.5 Bildung und Reisen – ein Zwischenfazit

Im bisherigen Verlauf der Arbeit wurde versucht, für die beiden Kernbegriffe, Bildung und Reisen, eine Art ideengeschichtliche Entwicklung nachzuzeichnen. Dabei konnten an gewissen Punkten Parallelen innerhalb der jeweiligen Begriffsannäherungen identifiziert werden, welche hier im Folgenden kurz zusammengeführt werden sollen. Bildung und Reisen sollen an diesem Punkt nicht in einem zweckbestimmten Verhältnis aufeinander bezogen werden, innerhalb dessen Reisen der Bildung des Subjekts förderlich erscheint bzw. Bildung sich durch Reisen verwirklicht. Vielmehr werden jene Punkte genannt, an denen erkennbar wird, wie sich in den jeweiligen Konzepten von Bildung und Reisen strukturelle Anschlüsse herstellen lassen.

Einen ersten Anschluss stellt dabei die im Zusammenhang mit beiden Begriffen behandelte Epoche der Renaissance dar. Diese konnte sowohl für Bildung als auch für Reisen als charakteristisch für ein sich veränderndes Weltbild einerseits und darüber hinaus für eine Veränderung in den Denkmustern der Begriffe andererseits herausgestellt werden.

Dabei vollzieht sich die Wandlung in beiden Fällen anhand einer sich verstärkenden Diesseitsorientierung, anhand welcher die Idee der subjektiven Gestaltungsmöglichkeit von Selbst und Welt erst möglich wird. Sowohl Bildung als auch Reisen sind in ihrer Veränderung in diesem Kontext auf externe Veränderungen der Gesellschaft verwiesen, durch die der Wandel in den jeweiligen Vorstellungen über Bildung und Reisen erst denkbar wird. Somit kann den beiden Entwicklungsmustern von Bildung und Reisen einerseits eine historische Anschlussfähigkeit unterstellt werden.

Andererseits lässt sich die Verbindung von Bildung und Reisen auch anhand einer begrifflich-formalen Ähnlichkeit darstellen. Dabei wurde mit dem Begriff der Bewegung ein Kriterium in die Analyse der beiden Entwicklungsstränge integriert, welches eine weitere Möglichkeit bietet, Bildung und Reisen als verbindbar betrachten zu können. Es konnte gezeigt werden, wie beide Begriffe in Folge des anhand der Renaissance sichtbar gemachten Wandels konzeptionell von einem Subjekt ausgehen, welches sich die Welt bewegt aneignet. Bewegung geht hier in beiden Fällen nicht lediglich von einer physisch-leiblichen Veränderung des geographischen Standpunkts aus, sondern bezieht sich gleichsam auf die haptischen, kontemplativen und reflexiven Prozesse, mit welchen subjektive Erfahrungen von Welt verarbeitet werden. In diesem Kontext ist in beiden Begriffen neben dem offensiven Zugang auf die Welt auch das Moment der Rückkehr eingelassen. Bewegung wird für Bildung und Reisen hier zur prozessbestimmenden Kategorie. Dadurch kann mit dem Begriff der Bewegung eine weitere Form der Anschlussfähigkeit von Bildung und Reisen angezeigt werden.

Im Folgenden soll nun ein kurzer Blick auf jene spezifische Reiseform geworfen werden, innerhalb derer die Anschlussfähigkeit von Bildung und Reisen ihren expliziten Ausdruck gefunden hat: die Bildungsreise.

3.6 Die (bürgerliche) Bildungsreise

Nachdem die Kategorien Bildung und Reisen bisher vor allem isoliert voneinander betrachtet wurden und nur in Bezug auf die formalen Strukturen der Gegenstände auf Verknüpfungen bzw. Anschlüsse eingegangen wurde, soll nun erstmals in Kürze auf die konkrete Verbindung zwischen Bildung und Reisen eingegangen werden, wobei hier zunächst festgestellt werden kann, dass im Kontext der Bildungsreise die eine Katego-

rie, Reise, eine Indienstnahme für die andere Kategorie, Bildung, erfährt. Reisen vollzieht sich hier der Bildung wegen.

Das Sprechen über Bildungsreisen sieht sich jedoch zunächst mit einem Problem der Klassifikation konfrontiert. Demnach müssten durch den Begriff der Bildungsreise Grenzen bestimmbar sein, durch die zwischen bildenden und nicht-bildenden Reisen unterschieden werden kann. Demgegenüber ist die pädagogische Praxis in ihrer Bewertung von Reisen zumeist darauf bedacht, das bildende Potential jedweder Reiseform zu betonen. Norbert Meder kommentiert hierzu süffisant: „Das ist man der eigenen Zunft schuldig: Reisen sind im Kern immer Bildungsreisen“ (Meder 2002, 85). Derartige Einschätzungen scheinen aus pädagogischer Perspektive mit einer prinzipiellen Hochschätzung von Fremdheit und Erfahrung zum Zweck subjektiver Bildungsprozesse zusammenzuhängen. Alfred Schäfer fasst dies in der Vorbemerkung seiner Untersuchung subjektiver Bildungsprozesse von Reisenden folgendermaßen zusammen: „Die Begegnung mit dem Fremden gilt aus eine ausgezeichnete Möglichkeit, außergewöhnliche Erfahrungen zu machen – Erfahrungen, die das Potential haben, das Verhältnis zur Welt, aber auch zu sich selbst zu verändern. Die Begegnungen mit dem Fremden eröffnet Bildungsmöglichkeiten“ (Schäfer 2011, 9). Reisen erscheinen hier als für Bildungsprozesse geeignete Projektionsflächen der Aneignung von Welt. Dadurch wird klar, in welcher Relation Bildung und Reisen aufeinander bezogen werden. Man bildet sich nicht, um reisen zu können, sondern reist, um sich bilden zu können.

Damit wird jedoch nicht ausgesagt, dass der im Verlauf der Abhandlung über das Reisen konstatierte Wandel hin zu einem Verständnis, die Reise als Selbstzweck zu begreifen, aufgelöst wird, da der Zweck des Reisens gerade hierin als mit dem Zweck der Bildung identisch gesetzt wird. Reisen *ist* gewissermaßen Bildung. Hierüber lässt sich jedoch, möchte man am Begriff der Bildungsreise festhalten, noch nicht das Problem lösen, welchen Reisen ein vorhandenes Bildungspotential attestiert werden kann bzw. welche Reisen als Nicht-Bildungsreisen klassifiziert werden können. Assoziativ könnte dabei anhand der vorherigen Betrachtung unterschiedlicher Formen des Reisens der Tourismus und dabei insbesondere der Massentourismus in den Blick geraten, welcher aus der Sicht des Individualtourismus mit der Etikette der Halbbildung versehen und damit scheinbar für Belange der „wahren“ Bildung disqualifiziert wurde. Jedoch erscheint aus einer bildungstheoretischen Perspektive nur schwer erklärbar, weshalb Subjekten nicht auch in Formen touristischen Reisens Möglichkeiten der Erfahrung geboten

werden können, welche Welt- und Selbstverhältnisse fraglich werden lassen und damit für Subjekte transformatives Potential darbieten. Gleichsam kann auch bei anderen Reisepraxen keine Gewähr darüber gegeben werden, tatsächlich durch den Vollzug bestimmter Reisen Bildung zu erlangen. Somit scheint eine allgemeine Klassifikation von spezifischen Reisen anlässlich des in ihnen vorhandenen Bildungsgehalts nicht möglich und im Rahmen dieser Arbeit auch nicht zielführend. Über die Möglichkeiten der subjektiven Bildungsprozesse entscheiden dabei eben nicht zwangsläufig Fragen der Organisation von Reisen, sondern die Subjekte selbst in ihren jeweiligen Aneignungsprozessen, ihren Erfahrungen und deren Verarbeitungen. Da sich dies wiederum der Verallgemeinerbarkeit entzieht, lässt sich durch eine Bezugnahme auf die Subjekte grundsätzlich nicht über Bildungsreisen sprechen, insofern dabei andere Reisen als Nicht-Bildungsreisen angesprochen werden sollen. Bildung erhält man nicht nur im Massentourismus nicht pauschal. Dementsprechend soll hier vorerst folgende Setzung zur Eingrenzung des Bereichs von Bildungsreisen dienen: Bildungsreisen vollziehen sich in erster Linie dort, wo einzelne Reisen als Bildungsreisen bezeichnet werden, d.h. wo ein expliziter Bezug von Bildung und Reisen vorgenommen wird und das Reisen dem Zweck der Bildung zugeordnet wird.²⁷

So lassen sich erste Formen der Bildungsreise in der bereits im vorherigen Kapitel behandelten *Grand Tour* sowie in der *Gesellenwanderung* lokalisieren. Reisen wird hier als Mittel des individuellen Fortschritts betrachtet, welcher durch den Umgang mit Fremdem (Werte, Riten, aber auch konkrete Praxen des Umgangs mit spezifischen Problemen) zu erreichen ist.²⁸ Dabei kommt den mit dem Reisen in Verbindung stehenden Bildungsansprüchen auf den ersten Blick ein instrumentelles Grundmotiv zu. Die *Grand Tour* stellt dabei in ihrer Programmatik eine Reise dar, die Bildung in erster Linie als höfische Ausbildung versteht, welche die jungen Adligen auf ihre spätere Regentschaft durch die Erfahrung unterschiedlicher Formen des Regierens und die Herstellung von Kontakten vorbereiten soll. Meder spricht in diesem Kontext dementsprechend von einer „Bildungsreise politischer Professionalisierung.“ (Meder 2002, 85). Die *Grand Tour* ist in ihren Grundzügen somit als berufsvorbereitende Maßnahme zu begreifen,

²⁷ Die im Folgenden aufgeführten Betrachtungen der Bildungsreise beziehen sich auf eine spezifische historische Erscheinung der Bezugnahme von Bildung und Reisen. Inwiefern diese Form des Bezugs auch auf aktuelle Formen des mit dem Motiv der Bildung hinterlegten Reisens zutreffen sind, wird an anderer Stelle Gegenstand der Untersuchung sein.

²⁸ vgl. in Bezug auf die Zuordnung der beiden Reisetypen zum Komplex der Bildungsreisen: Hlavin-Schulze 1998, 40 ff. bzw. lediglich in Bezug auf die *Grand Tour*: Meder 2002, 85f sowie für die *Gesellenwanderung*: Wadauer 2005, 221 ff..

welche auf konkrete gesellschaftliche Umwälzungen reagiert. „Das gesellschaftliche Bildungsproblem bestand darin, dass die politische Elite, der Adelsstand, zur Sicherung der Macht in einer zunehmend komplexer werdenden politischen Welt den Nachwuchs besser und gezielter ausbilden musste [...]“ (Meder 2002, 85). Die Bildungsreise der Grand Tour wird dabei zum Instrument des Machterhalts. Von einer subjektiven Bildungsaspiration der jungen Adligen kann dabei im Entstehungszusammenhang dieser Reiseform nicht die Rede sein.

Auch die Wanderungen der Gesellen lassen sich dabei als Form von Bildung verstehen, welches sich in erster Linie über Ausbildung und Professionalisierung verstehen lässt. Als bestimmende Reisemotive treten zunächst das Erlernen neuer Techniken, das Zurechtfinden im Fremden sowie die Notwendigkeit der Erlangung eines Arbeitsplatzes (vgl. Hlavin-Schulze 1998, 41) auf. In Form des Meisterstücks erhält die gesammelte Kenntnis der Wandergesellen gar ihre materielle Gestalt, wobei hier durchaus Raum für die Verarbeitung subjektiver Erfahrungen geboten wird. „Mit dem am Ende der Wanderschaft anzufertigenden Meisterstück, in das alle erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten, das ganze Können des Handwerksburschen einfloß, sind dann auch schon Ansätze zum Individualismus deutlich erkennbar“ (ebd., 42). Hieran lässt sich wiederum ein Wandel hin zu einem sich stärker zum Selbstzweck setzenden Bildungsverständnis ausmachen, welches von Wadauer als in unterschiedlichen Formen der Gesellenwanderungen auffindbares Kriterium verhandelt und von ihr anhand der Annäherung bzw. der Ablehnung des Modells der Bildungsreise klassifiziert wird (vgl. Wadauer 2005, 194ff.). Dennoch ist auch die Wanderung der Gesellen in ihren Grundzügen in starkem Maße auf ein Verständnis von Bildung als Professionalisierung verwiesen, welches sich ausgehend von der schieren Notwendigkeit der Suche nach Arbeitsplätzen erst im späteren Verlauf als mit subjektiven Bildungsaspirationen versehen präsentiert.

Somit repräsentieren diese Reiseformen in ihrer impliziten Verknüpfung mit dem Feld der Bildung zuzuordnenden Zielen zwar Vorläufer bzw. Wegbereiter von Bildungsreisen, als klassische Form dieser werden sie jedoch zumeist nicht betrachtet. Eine Ausnahme bildet hier Philip Gonon, der bei seiner Dreiteilung in *pilgrimage*, *educational tour* und *exploration* auch all jene Reisen als Bildungsreise mitbegreift, welche das Motiv der Bildung eher unterschwellig mitdenken (Gonon 2004, 127ff.). Ansonsten scheint die Bildungsreise jedoch eine eigene Reisegattung zu bilden, welche sich gerade durch ihre explizite Bezugnahme auf Bildung, welcher *Couleur* auch immer, auszeichnet. Als

Vorbild für die klassische Bildungsreise tritt in diesem Bereich vor allem im deutschsprachigen Kontext²⁹ immer wieder die italienische Reise von Johann Wolfgang Goethe von 1786-1788 auf (vgl. exemplarisch Bilstein 2013, 269; Schroeder 2009, 49; Mandel 2012, 17), deren explizite Setzung des bildenden Charakters der Reise möglicherweise am Besten an folgendem Zitat sichtbar wird: „Ich mache diese wunderbare Reise nicht, um mich selbst zu betrügen, sondern um mich an den Gegenständen kennen zu lernen.“ (Goethe, zit. nach Mandel 2002, 17).

Reisen sind hier nicht nur auf die Kenntnis bedeutender kultureller Güter verwiesen, sondern dienen dazu im Rahmen der Aneignung von Welt das Selbst zu hinterfragen und zu erweitern. Dabei fühlen sich von Goethes Reise und den damit verbundenen Motiven nicht mehr lediglich junge Adlige angesprochen, sondern auch das Bürgertum tritt als reisender Akteur voller Bildungsaspiration auf. Reisen wird für das Bürgertum dabei nicht länger nur dem Zweck der Professionalisierung verschrieben, sondern es versucht ab etwa 1700 „durch selbständige Auslandsreisen [...] die berufliche Ausbildung mit der Bildung des Charakters zu verbinden“ (Meier 1983, 285). Demgemäß erhält Goethes Reise ihren Vorbildcharakter in neuem Maße in Bezug auf die klassisch bürgerliche Bildungsreise, welche sich historisch im 18. und dann vor allem im 19. Jahrhundert³⁰ verorten lässt (vgl. Bilstein 2013, 266). Das Bürgertum als wohlhabende soziale Schicht setzt dabei ein spezifisches kulturelles Bildungsverständnis zu ihrem identitätsstiftenden Merkmal. „Was da entsteht, das ist der Habitus eines „gebildeten Menschen“, der sich für Literatur und Kunst, für Geschichte und Politik, für Musik und Theater interessiert [...]“ (ebd.). Die Art und Weise, mit welcher sich das Bürgertum auf den bildenden Charakter des Reisens bezieht, ist dabei paradigmatisch für das sich herausbildende *Selbstverständnis des Bürgertums als Bildungsbürgertum*. Die kulturellen Güter dienen dabei jedoch nicht ausschließlich zur sozialen Absetzung gegenüber anderen sozialen Schichten, sondern sind wiederum als sich selbst zum Zweck setzende

²⁹ Eine Ausnahme bildet hier Meders Beschäftigung mit Jean-Jacques Rousseaus im Rahmen des Emile entwickelten Konzepts von Bildungsreisen vgl. Meder 2002.

³⁰ Dabei fällt die einsetzende bürgerliche Bildungsreise in einen ähnlichen Zeitraum wie das zu Beginn der Arbeit behandelte bildungstheoretische und bildungspolitische Wirken Wilhelm von Humboldts, der selbst als klassischer Vertreter des sich entwickelnden Bildungsbürgertums verstanden werden kann. Damit grenzt sich diese Form der Fokussierung von Kultur und Bildung im Rahmen des Reisens von frühauflärerischen Bildungskonzeptionen ab, welche unter dem Aspekt der Nützlichkeit dem vornehmlich enzyklopädischen Interesse folgten, „sich ein möglichst umfassendes Faktenwissen anzueignen, um aus diesen selbstständig erworbenen bzw. kritisch überprüften Daten rationale und daher allgemeingültige Urteile abzuleiten“ (Meier 1983, 286). Unter dieser Perspektive wird auch deutlich, weshalb frühe Formen des bürgerlichen Reisens im 18. Jahrhundert noch zumeist spezifischen Berufsgruppen vorbehalten blieb, welche sich durch das Reisen einen unmittelbaren, z.B. ökonomischen Vorteil erhofften (vgl. Krämer/ Haase 2012, 31).

Bildungsaspiration zu verstehen – „und zwar nicht alleine und nicht vorrangig aus dekorativen Gründen oder zum Zeitvertreib, sondern mit dem Ziel, die eigene Erfahrung von Ich und Welt zugleich zu verbreitern und zu intensivieren“ (ebd.). Die jeweiligen Bürger treten hier als selbstbewusste Subjekte auf, welche sich durch ihren Bildungsprozess, dem das Reisen dienen soll, selbst gestalten können. Reisen wird in ihrem direkten Bezug auf Bildung hier zu einem „ganz wesentlichen Bestandteil dieses bürgerlichen Kultur- und Lebensmusters“ (ebd., 267). Gleichsam entwickelt sich der im Begriff der Bildungsreise kulminierende Bildungsanspruch des Bürgertums zu einer Art Pflichtveranstaltung für die bürgerliche Klasse (vgl. Jost 1989, 491).

Johannes Bilstein versucht in diesem Kontext, ausgehend von Goethes emphatischer Reisebeschreibung „*es ist alles wie ich mir's dachte, und alles neu*“, die spezifische Logik der bürgerlichen Bildungsreise herauszuarbeiten, welche er schließlich in 7 programmatische Tipps für Bildungsreisende münden lässt (vgl. Bilstein 2013, 271ff.). Dabei wird die Bildungsreise anhand Goethes Diktum als Bildungsprozess offenbar, welche eben gerade nicht voraussetzungsfrei und spontan auf die Welt zugeht. Der oder die Bildungsreisende „muss viel wissen, muss im Grunde schon gebildet sein, um zum Bildungserlebnis zu finden“ (ebd., 269). Hiermit kann auf ein grundsätzliches Problem des Bildungsbegriffs aufmerksam gemacht werden, der als idealtypisches Konstrukt stets dazu neigt, bestimmte Formen oder Gegenstände der Aneignung für die eigenen Zwecke zu idealisieren und somit die Möglichkeiten unmittelbarer Erfahrung hinterläuft. Adorno beispielsweise erkennt in der *Theorie der Halbbildung* dieses Kennzeichen des Bildungsbegriffs, dessen selbstdestruktives Potential den Niedergang von Bildung zu Halbbildung mitbegründen konnte. Zu Zwecken der Differenzierung des Bildungsbegriffs von Bildungsprozessen, welche nicht in der Logik des Begriffs operieren, führt Adorno in diesem Kontext den Begriff der Unbildung ein. „Unbildung, als bloße Naivetät, bloßes Nichtwissen, gestattet ein unmittelbares Verhältnis zu den Objekten [...]“ (Adorno 1972, 104). Adornos Verständnis von Unbildung, so wenig konsistent es bei ihm als Begriff auch auftritt,³¹ erfährt hingegen Widerspruch durch Konrad Paul Liessmann, der die Haltung der Unbildung gar noch der Halbbildung unterordnet, da diese immerhin noch eine Ahnung von der potenziellen Bedeutsamkeit gehabt hätte, anhand derer Bildung sich hätte vollziehen sollen (vgl. Liessmann 2006). Wichtig für

³¹ Ungebildet taugt in Adornos Augen nicht wirklich für eine neue Bildungsformel. Zu abwertend beschreibt er die bäuerliche Unwissenheit, die Idiotie des Landlebens, denen er am liebsten mit Kolonnen aus Lehrern und Gelehrten beikommen würde und dabei in diesem Fall ein durch und durch an kulturellen Gütern orientiertes materiales Bildungsverständnis offenbart.

die Kontexte der Bildungsreise erscheint hier jedoch vor allem die Klarstellung, dass Bildung sich gerade in der Standardisierung von Bewegung in Form von bestimmten zum Zwecke der Bildung zu bereisenden Orten als Kategorie zeigt, welche nun nicht mehr voraussetzungsfrei die Unmittelbarkeit der Erfahrung als gestaltende Kraft des Subjekts versteht, sondern immer bereits auf Vorhandenes verwiesen erscheint. Somit erhält die Bildungsreise eine Art doppelten Charakter. Weder lässt sie sich gänzlich als ein unvoreingenommenes Herausschreiten aus dem Leben verstehen, welches durch die Erfahrung der Differenz neue Informationen zu den bereits vorhandenen ergänzt, noch dient die Reise ausschließlich zur Bestätigung der schon angeeigneten Welt- und Selbstsicht. Das Subjekt der Bildungsreise vollzieht im Reisen eine Übung im Bildungsprozess, indem die Verbindung des vorhandenen Wissens mit der „lebendigen“ Erfahrung Ausdrucksgestalt jener Prozesshaftigkeit werden soll, welche mit Wilhelm von Humboldt wiederum als Wechselwirkung von Ich und Welt verstanden werden kann. In der Ergänzung des enzyklopädisch-abstrakten Wissens durch „ein lebendiges Hin und Her zwischen Ich und Welt“ (Bilstein 2013, 270) begibt sich das Subjekt auf einen Weg von „Selbst-Verwirklichung und Seelensuche“ (Jost 1989, 490). Unter dieser Perspektive erscheint die bürgerliche Bildungsreise als *Strategie der Ermöglichung von Bildung par excellence*, wobei dabei gleichzeitig mit dem pauschalen Urteil *Reisen bildet* insofern gebrochen werden muss, als dass der bildende Charakter des Reisens durch die scheinbare Notwendigkeit der Vor-Bildung nicht voraussetzungsfrei verstanden werden darf. Bildung vollzieht sich nicht alleine durch das Reisen, sondern das Subjekt erhält durch die Reise Möglichkeiten dargeboten, in regen Austausch mit der Welt zu geraten. Dabei wird die leiblich-räumliche Bewegung des Geistes in einen direkten Zusammenhang mit der kontemplativen Bewegung des Bildungsprozesses gebracht.

4. Mobilität

Nun wird mit dem Begriff der Mobilität die dritte zentrale Kategorie dieser Arbeit eingeführt, anhand derer bestimmte Stränge der bisherigen Beschäftigung mit Bildung und Reisen wieder aufgenommen werden sollen. Dabei wird es nicht gelingen können, jede mögliche Form des Denkens von Mobilität und den damit verbundenen Bedeutungshorizonten von Bewegung abzudecken.³² In der hier vorliegenden Fassung geht es in erster

³² Ein sehr kurzer, aber dennoch aufschlussreicher Überblick über Bedeutungsfacetten von Mobilität findet sich beispielsweise bei Piper 2007.

Linie darum, ein Gespür für den Begriff der Mobilität anhand von in ihm ausgedrückten Aktivitäts- und Passivitätsvorstellungen der Bewegungen zu erhalten. Welche Bewegung meint Mobilität? Zudem kann mit der Hinwendung zum Begriff der Mobilität gewissermaßen eine historische Überbrückungsleistung vollzogen werden, die es erlaubt nicht länger auf das eher idealistisch-romantische Verständnis einer begrifflichen Verbindung von Bildung und Reisen beschränkt zu bleiben, sondern nunmehr auf spezifisch aktuelle Formen des Diskurses um Bewegung in den Blick zu nehmen. Dies geschieht jedoch nicht um der Arbeit einen modernen Touch zu verleihen, sondern um damit einen Vorgriff auf das im späteren Verlauf der Arbeit anhand von ERASMUS zu untersuchende Phänomen der Studierendenmobilität leisten zu können. Mobilität gewährt gewissermaßen Eintritt in das Feld von „Bildung und Reisen in neuen Inszenierungen“ (Schroeder 2009, 151).

Ich beginne zunächst mit einer etymologischen Annäherung, auf die ein Blick in unterschiedliche Felder des Auftretens von Mobilität folgt. Daraufhin wird unter einer kritischen Perspektive der Versuch unternommen, Mobilität als Technologie des Selbst herauszustellen, bevor schließlich Bildung und Reisen als leitende Kategorien der Arbeit in Verbindung mit dem Mobilitätsbegriff gebracht werden.

4.1 Begriffliche Annäherungen

Nähert man sich dem Begriff der Mobilität zuerst auf einer etymologischen³³ Ebene, lässt er sich auf das lateinische Verb *movere* zurückführen, welches mit *bewegen* und *in Bewegung setzen* übersetzt werden kann. Der Zusammenhang von Mobilität und Bewegung lässt aber durch die Unterscheidung in die beiden Bedeutungen noch nicht erkennen, ob hier in Bezug auf die Ausübung der Mobilität von einem aktiven oder einem passiven Subjekt ausgegangen wird bzw. welche Konzeption des Subjekts im Begriff der Mobilität hinsichtlich Aktivität und Passivität angelegt ist. Ich kann mich aktiv bewegen; ich kann aber auch etwas oder jemanden in Bewegung setzen, wodurch dieser Jemand in Bewegung versetzt sein würde und damit meinem Tun passiv gegenüber stünde. Beschäftigt man sich nun weitergehend etymologisch mit der Herkunft des Be-

³³ Die folgenden Übersetzungen beziehen sich auf: Langenscheidts Taschenwörterbücher 1903, 222 bzw. 225.

griffs der Mobilität, so lässt sich dieser genauer anhand des Adjektivs *mobilis*³⁴ erklären. Dieses wird neben den Bedeutungen *beweglich* und *schnell* auch mit *biegsam*, *lenksam*, *leicht erregbar*, *veränderlich*, *unbeständig* und *wankelmütig* übersetzt. Hier erscheinen neben einer klar nachzuvollziehenden Abgrenzung von der Kategorie der Stabilität zusätzlich spezifische Vorstellungen über Bewegung, welche zumindest nicht ausschließlich von aktiver Bewegung ausgehen, sondern Eigenschaften eines Gegenstandes beschreiben, welcher der externen Einwirkung zumindest offen steht bzw. dieses Externe teilweise zur Veränderung seiner Gestalt benötigt. Ein anderer Bedeutungsstrang, welcher vom Verb *movere* ausgeht, lässt sich anhand des Nomens *motus* nachvollziehen. Dieses wird, um nur einige Bedeutungen zu nennen, mit *Bewegung*, *Lauf*, *Körperbewegung*, *Schwenkung*, *Gemütsbewegung*, *geistige Bewegung (Regung)* oder *Tätigkeit*, *Trieb* und *politische Bewegung* übersetzt. Hier werden deutlich andere Konnotationen der Bewegung sichtbar.

Während einige Begriffe die physisch-leibliche Bewegung einzelner Individuen hervorheben und sich somit grob mit Vorstellungen über die physisch-räumliche Bewegung des Reisens verbinden lassen, werden in anderen Begriffsbestimmungen vor allem die „inneren“ Formen der Bewegung markiert, welche mit dem Gegenstand des Bildungsprozesses assoziiert werden können. Dabei erscheint im Kontext dieser Arbeit vor allem der Aspekt „geistige Bewegung (Regung) oder Tätigkeit“ relevant, da er begrifflich direkten Anschluss an Humboldts auf Bewegung bezogene Bildungstheorie aufweist. Gemeinsam ist all diesen Facetten des Wortes *motus* jedoch ein geteilter Bedeutungshorizont, der hier von der prinzipiellen Aktivität des Subjekts ausgeht. Hierüber kann durch die Begriffe *mobilis* und *motus* auf eine Differenz Bezug genommen werden, welche sich in der deutschen Sprache in der terminologischen Unterscheidung zwischen *Mobilität* und *Motilität* niederschlägt. Hier soll jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass die konkreten Phänomene, welche mit den jeweiligen Begriffen beschrieben werden, mit dem hier zum Ausdruck gebrachten Verhältnis von Aktivität und Passivität identisch sein müssen. Vielmehr geht es darum, anhand der etymologischen Bestimmungen des Mobilitätsbegriffs deutlich zu machen, dass durch die Differenz der einzelnen Bedeutungen von Bewegung eine Unterscheidung der formalen Struktur der Bewegung aufgemacht wird, welche in den Kategorien Aktivität und Passivität verhandelt wird und damit auch die Frage nach der Rolle des in den Bedeutungsfacetten der Bewe-

³⁴ Das Adjektiv wurde hier dem Nomen *mobilitas* vorgezogen, da das Adjektiv eine größere Vielzahl an Bedeutungen bietet.

gungssymbolik implizierten Subjektbegriffs stellt. Wichtig ist an diesem Punkt vor allem, dass Mobilität in direktem Zusammenhang mit Bewegung gedacht werden muss, dabei allerdings etymologisch noch nicht notwendigerweise auf Kategorien wie Bildung oder Reisen bezogen wird, auch wenn zumindest im Kontext des Wortes *motus* sowohl Anchlüsse an das physisch-räumliche Bewegen des Reisens als auch an die rege Bewegung des Geistes im Sinne eines Bildungsprozesses hergestellt werden können.

4.2 Verwendungsweisen von Mobilität

Betrachtet man nun die Felder, in welchen der Mobilitätsbegriff auftritt, so lässt sich hier eine Vielzahl von Gebieten nennen, welche nun jeweils in Kürze skizziert werden sollen. Es soll hier nicht um eine präzise Untersuchung der einzelnen Verwendungsweisen des Begriffs gehen, sondern lediglich ein Blick darauf geworfen werden, auf welche Art und Weise mit dem Begriff Mobilität hantiert werden kann, um seine Spezifika herausstellen zu können.

Ein erstes, und vermutlich besonders gebräuchliches, Feld stellt der Sektor des *Verkehrs* und der *Infrastruktur* dar. Dabei begreift Mobilität hier sowohl die Bewegung von Personen als auch von Gütern, welche zumeist mit Hilfe von technisch-mechanischen Verkehrsmitteln hergestellt wird. Die immer weiter ansteigenden Verkehrsbewegungen im 20. und 21. Jahrhundert können dabei sowohl mit ökonomischen als auch mit ökologischen Aspekten verknüpft werden, was beispielsweise den damaligen Bundespräsidenten Horst Köhler im Rahmen des Weltverkehrsforums 2010 von der zukünftigen „Schlüsselfrage Mobilität“ (Köhler 2010) sprechen ließ. Dass Mobilität nicht bloß als Phänomen oder als positive Beschreibung, sondern als Schlüsselfrage auftritt, offenbart jedoch auch ein grundlegend problematisches Potential des Mobilitätsbegriffs. Gerade in Bezug auf den Verkehr von Personen oder Gütern in ihrer Verbindung mit technologischen, ökologischen und ökonomischen Verantwortlichkeiten meint Mobilität nicht lediglich das Vorhandensein von Bewegung, sondern drückt gleichzeitig das Bedürfnis der Kontrolle von Bewegung im Zuge der Herstellung von geordneter Bewegung. Chaotische Bewegungsströme oder Immobilität sind dementsprechend zu vermeiden. Dies lässt sich wiederum mit der Köhlers Schlüsselfrage Mobilität verbinden, wenn hier ein kürzlich stattgefundenener Vulkanausbruch in Island als Ausdruck der Erschwerung von geordneter Bewegung den Ausgangspunkt einer Hochschätzung von Mobilität bil-

det. Der reibungslose Ablauf des Mobilitätssektors ist Voraussetzung für das Funktionieren von Arbeitsabläufen und Warenzirkulation geworden.

Eine andere Verwendungsform der Mobilität nimmt weniger die technologischen Aspekte der Bewegung, sondern vielmehr den subjektiven Willen bzw. die Bereitschaft zur Bewegung in den Blick. Mit Andrea Liesner kann der Appell zur Mobilität als neo-liberal-sozialpolitisches Programm gelesen werden, welches in Deutschland beispielsweise im Leitbegriff des *Förderns und Forderns* im Rahmen der Agenda 2010 seine konkrete politische Ausdrucksgestalt findet. Mobilität wird Voraussetzung für die Erreichung individueller Ziele, wobei in der Ermöglichung von Mobilität nicht nur Bürgerinnen und Bürger thematisiert werden. „Beweglichkeit wird zum Imperativ, der an Regierende ebenso wie an Regierte adressiert ist“ (Liesner 2006, 174). Die Mitthematisierung der politischen Sphäre schließt dabei insofern an die im Rahmen verkehrspolitischer Formen behandelte Mobilität an, als dass auch hier das Bedürfnis einer Ordnungsfunktion ausgedrückt wird. In diesem Kontext prinzipieller Hochschätzung von Bewegung kann es in diesem Fall aber nur darum gehen, „Mobilitätshemmnisse abzubauen“ (Liesner 2006, 174), um individuellen Bewegungsausdrücken nicht im Wege zu stehen. Wenn der Mobilität erst einmal keine externen Grenzen mehr gesetzt sind, ist die Verantwortung für etwaige Immobilitäten klar den Immobilen selbst zuzuschreiben. „Und wer es versäumt, ein bewegliches Leben zu führen, hat nicht nur mit persönlichen Nachteilen, sondern auch mit Sanktionen zu rechnen“ (Liesner 2006, 174f.).

Eine dritte Möglichkeit des Sprechens über Mobilität bildet die Beobachtung von Gesellschaftsstrukturen. Hier lässt sich der Ausdruck der *sozialen Mobilität* verorten, mit welchem die subjektiven Möglichkeiten der Bewegung innerhalb sozialer Ordnung angesprochen werden können.³⁵ Soziale Mobilität dient dabei zumeist als Mittel zur Beschreibung der Durchlässigkeit gesellschaftlicher Ordnungssysteme wie Klassen, Schichten oder Milieus, wobei in Bezug auf die Betrachtung von Klassen und Schichten vornehmlich eine vertikale Perspektive auf soziale Mobilität eingenommen wird, die Untersuchung von Milieus dieser jedoch auch eine horizontale Sichtweise hinzufügt.³⁶ Soziale Mobilität kann allgemein als Beschreibung und Untersuchung der Mechanismen und Strukturen der Durchlässigkeit innerhalb spezifischer Gesellschaftsordnungen ver-

³⁵ Hier kann im Wesen der Verwendung von Mobilität darauf verwiesen werden, dass dieser Ansatz in Grundzügen der im Kapitel zum Reisen vollzogenen Beschäftigung mit Inklusion und Exklusion ins Reisen ähnelt.

³⁶ Zum davon noch zu unterscheidenden Begriff der transversalen Mobilität, vgl. exemplarisch Heim 2013, 563ff..

standen werden, womit die Frage aufgeworfen wird, wie sich innerhalb eines bestimmten gesellschaftlichen Raums welche Personen oder Personengruppen wie bewegen konnten und bewegt wurden bzw. wie Bewegung verunmöglicht wurde. Was die Darstellung von Faktoren der Strukturierung sozialer Mobilität anbelangt, können so prominent mit Pierre Bourdieu unterschiedliche Kapitalsorten identifiziert werden, mit welchen Fragen sozialer Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit untersucht werden können. Kapital erscheint dabei als Kategorie, welche Möglichkeiten der Bewegung eröffnet, aber auch begrenzt. „Das Kapital ist eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, daß nicht alles gleich möglich oder gleich unmöglich ist“ (Bourdieu 1983, 183).

Trotz der klar erkennbaren Diffusität der Verwendungsweisen von Mobilität wird bereits deutlich, dass in allen Formen zumindest befragbar bleibt, welche Form von Bewegung mit welchen Konzeptionen von Aktivität und Passivität in den verschiedenen Mobilitätssphären angesprochen wird. Gleichzeitig ist jedoch auch zu erkennen, dass sich in den einzelnen Feldern mit der Verwendung des Mobilitätsbegriffs jeweils eine grundsätzliche Hochschätzung von Bewegung feststellen lässt. Mehr Mobilität scheint jedoch nur auf den ersten Blick auch immer wünschenswert zu sein. Der Bruch mit dem fundamentalen Mobilitätsoptimismus vollzieht sich an jenen Stellen, an denen ein Mehr an Mobilität dazu führen könnte, gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen und –systeme zu gefährden. Demgemäß scheint mit der Förderung und Förderung von Mobilität immer auch der Wunsch nach Herstellung eines Systems geordneter Bewegung einherzugehen. Mit Paul Virilio kann dieser Wunsch nach Ordnung in der Sphäre der Bewegung als Notwendigkeit des modernen Mobilitätsparadigmas beschrieben werden, wonach Subjekte nicht länger an Bewegung gehindert, sondern zu ihr gezwungen werden. Die Französische Revolution liest Virilio dementsprechend als Transformation vom „Zwang zur Immobilität [...] zu einem Zwang zur Mobilität“ (Virilio 1980, 40), welche die Unterdrückung der Bewegungsfreiheit in eine „Diktatur der Bewegung“ (Virilio 1980, 40) überführt. Die in allen Verwendungsweisen von Mobilität proklamierte Bedeutung von Bewegung verbunden mit der scheinbaren Notwendigkeit ihrer Kontrolle lässt deutlich werden, was Mobilität als Problem konstituiert. Bewegung wird zum Problem des Regierens im Sinne Foucaults³⁷ und ist gleichzeitig einem Wandel unterlegen, nachdem

³⁷ Entgegen der Verwendung des Regierungsbegriffs im obigen Zitat von Liesner geht der Begriff der Regierung bei Foucault nicht von einer Unterscheidung in Regierende und Regierte aus, sondern umschließt allgemein die Ebene des Politischen als Ausdrucksgestalt einer spezifischen Form gouvernementaler Rationalität. Der Staat tritt hier nicht als *die* Regierung auf, sondern stellt selbst eine spezifische

Bewegung nicht länger vermieden oder verhindert, sondern in geordnete Bahnen gelenkt werden soll, um etwaige Risiken zu bearbeiten. „Das Territorium nicht mehr befestigen und markieren, sondern die Zirkulationen gewähren lassen, die Zirkulationen kontrollieren, die guten und die schlechten aussortieren, bewirken, daß all dies stets in Bewegung bleibt, sich ohne Unterlaß umstellt, fortwährend von einem Punkt zum nächsten gelangt, doch auf eine solche Weise, daß die dieser Zirkulation inhärenten Gefahren aufgehoben werden“ (Foucault 2006, 101). Die anfangs aufgegriffene Rede Horst Köhlers kann erst vor diesem Hintergrund von Mobilitätstrategie und Mobilitätspolitik sprechen, wodurch Bewegung als steuerbares Element von Regierungstechniken erkennbar wird. So verwundert es auch nicht, wenn Köhler seine Rede mit einem Appell für den zukünftigen Umgang mit Mobilität schließt, in welcher sowohl alle hier aufgegriffenen Verwendungsweisen von Mobilität auftreten als auch die Notwendigkeit der Gestaltung des Phänomens der Bewegung kenntlich gemacht wird. „Streifen wir also alte Seh- und Denkgewohnheiten ab, versuchen wir sie zumindest zu hinterfragen. Suchen wir gemeinsam nach neuen Wegen hin zu einer Mobilität, die kein Privileg für hier und heute ist, sondern die für alle möglich bleibt – auch in Zukunft. Eine Mobilität, für die Politiker gute Rahmenbedingungen setzen und Unternehmer mit Ehrgeiz und Verantwortungsgefühl neue Lösungen anbieten, eine Mobilität, die alle Nutzer mitgestalten, eine Mobilität, die Menschen und Nationen in aller Welt einander umweltschonend näher bringt“ (Köhler 2010). Mobilität erscheint in diesem Licht als Verheißung und Risiko zugleich und kann gerade hierdurch als Teil sozialer Realität politisiert werden.

4.3 Mobilität und Mobilisierung – Bewegung als Technologie des Selbst

In der zu großen Teilen von Michel Foucault inspirierten³⁸ kultursoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Literatur erhält der Begriff der Mobilität eine nochmals veränderte Facette, indem hier vor allen Dingen darauf geachtet wird, wie Mobilität als individueller Optimierungsanspruch in die Subjekte selbst eingeschrieben werden

historische Figur der Praktik des Regierens dar. Regierung bezieht sich dabei potenziell in gleichem Maße auf Formen der Selbst- wie der Fremdführung. Zum Begriff der Regierung bei Foucault, exemplarisch: Foucault 2006.

³⁸ vgl. hierzu vor allem Foucault 2006.

kann.³⁹ All jene Ansätze eint neben dem häufigen theoretischen Verweis auf Foucault eine grundsätzliche kritische Perspektive gegenüber sozialen Transformationen, welche unter dem Begriff des Neoliberalismus firmieren.⁴⁰ Die Verwendung dieses Terminus ist dabei jedoch nicht unproblematisch: „Längst ist das Schlagwort Neoliberalismus zu einem Catch all-Term für jene geworden, die den Versuch unternehmen, auf einer reflexiven wie politischen Ebene dem gegenwärtigen Wandel in der Gesellschaft und ihren Institutionen sowie seinen Auswirkungen auf individuelle Lebensweisen kritisch beizukommen“ (Dzierzbicka 2006, 65). Auch wenn Catch all-Terms stets Gefahr laufen analytisch unpräzise zu werden, möchte ich hier nicht den Begriff des Neoliberalismus verwerfen, da er den Blick auf eine spezifische Perspektivierung auf das Soziale schärfen soll. Ohne an dieser Stelle zu stark auf die in den jeweiligen Ansätzen vertretenen Fassungen des Neoliberalismus eingehen zu wollen, so muss dennoch in Kürze festgehalten werden, dass die Beurteilung gesellschaftlicher Transformationsprozesse in Hinblick auf die Betonung neoliberalen Wandels eine Position einnimmt, in welcher zumindest zwei Veränderungen der Kritik auszusetzen sind. Einerseits wird mit dem Begriff des Neoliberalismus eine Aufweichung sozialstaatlicher Standards bei einer gleichzeitigen Absolutsetzung marktwirtschaftlicher Prinzipien assoziiert. „Was auch schief läuft, schuld ist stets ein Mangel an Marktförmigkeit“ (Bröckling 2012, 133). Andererseits bzw. daraus folgend meint der Begriff hier eine Individualisierung von Risiken (vgl. Beck 1986, 113f). Gesellschaftliche Problemlagen werden zusehends den Subjekten selbst überantwortet, welche sich, in neoliberalen Verhältnissen angekommen, nun zusehends darum bemühen müssen, Technologien des Selbst herauszubilden, um möglichst sicher, d.h. erfolgreich am Leben partizipieren zu können. Das Resultat stellt dann ein neues „Konzept des Sozialen dar“ (Liesner 2006, 173), welches jene Subjekttypen evoziert, die Ulrich Bröckling prominent als unternehmerische Selbst umschreibt (vgl. Bröckling 2007), womit „keine empirische beobachtbare Entität, sondern die Weise, in der Individuen als Personen adressiert werden, und zugleich die Richtung, in der sie verändert werden und sich verändern sollen [...]“ (Bröckling 2007, 46) fo-

³⁹ Eine andere grundständige Denkfigur der Betonung von Bewegung findet sich beispielsweise bei Peter Sloterdijk, der in Anlehnung an das Marxsche Basis-Überbau Modell ökonomische Kräfte mit dem Begriff der Primärbewegung belegt und dementsprechend alle davon beeinflussten Phänomene als Sekundärbewegungen betrachtet (vgl. Sloterdijk Eurotaoismus 1989 S. 56ff.).

⁴⁰ Unter der Verwendung des Neoliberalismus wird hier mehr eine Strömung kritischen Denkens über spezifische Probleme als ein analytischer Begriff verstanden. Ich schließe mich dabei in Grundzügen dem Verständnis von Fuchs an, welcher Neoliberalismus im Kontext des Pädagogischen als eine Auffassung versteht, „die den ökonomischen Nutzen von Bildung im Kontext eines an Humankapital und Arbeitsmärkten orientierten Menschenbildes in den Vordergrund stellt“ (Fuchs 2007, 137).

kussiert wird. Dabei liefert die Herausbildung managerialer Rationalität die inhaltliche Bestimmung für ein Subjektprofil, welches im Entstehen begriffen ist – „Ein Subjekt im Gerundivum – nicht vorfindbar, sondern hervorzubringend. [...] Ein unternehmerisches Selbst ist man nicht, man soll es werden. Und man kann es nur werden, weil man immer schon als solches angesprochen ist“ (Bröckling 2007, 47).⁴¹ Mobilität soll hier im Folgenden auf zwei verschiedene Arten als mit dem Konzept des unternehmerischen Selbst verknüpft betrachtet werden.

Zum einen kann in der Struktur des im Werden begriffenen unternehmerischen Selbst auf eine Facette der Subjektconstitution hingewiesen werden, welcher der Mechanismus der Mobilität qua Selbstmobilisierung immanent ist. Das Subjekt muss sich hierzu zuerst einmal selbst mobilisieren. „Mobilisierung bedeutet hier, dass Wissen und Fertigkeiten in einen Zustand gebracht werden, in dem sie eingesetzt werden können.“⁴²(Masschelein/ Simons 2012, 36). Die Bereitschaft zur Mobilität wird zur Grundvoraussetzung der subjektiven Transformation zum unternehmerischen Selbst. „Diese Fähigkeit ist sozusagen die Grundhaltung oder »Basiskompetenz« des unternehmerischen Selbst, der Wille nämlich zur Selbst-Mobilisierung, zur ständigen Suche nach einer Marktposition, in der das Kapital etwas erbringt“ (Masschelein/ Simons 2012, 40).

Andererseits stellt Mobilität wiederum ein Element des Anforderungs- oder Kompetenzprofils unternehmerischer Selbste neben anderen dar. Die Bereitschaft zu und das Vorweisen von aktiver Bewegung sind karriereförderlich. Dabei bezieht sich die nachzuweisende Mobilität sowohl auf die Idee einer Beweglichkeit im „Geiste“ – als Gegenpunkt zur der Flexibilität verhassten Starrheit – als auch auf physisch-leibliche Bewegungen, welche sowohl Auslandssemester, mögliche Wechsel des Wohnorts oder die grundsätzliche Bereitschaft zu flexiblen Arbeitsorten einschließen können.

Für unternehmerische Selbste gilt daher: Sie müssen beweglich sein; man muss aber auch beweglich sein, um ein unternehmerisches Selbst werden zu können. Mobilität ist

⁴¹ Mit dieser Argumentation möchte ich hier auch Bröcklings unternehmerisches Selbst dem *Arbeitskraftunternehmer* vorziehen, da das von Pongratz und Voß entwickelte Konzept (vgl. Pongratz/ Voß 2003), trotz der großen inhaltlich-substanziellen Ähnlichkeiten des zu beschreibenden Subjekttyps, weniger deutlich den „in Appell und Präskription das Subjekt erst konstituierende[n] Grundzug“ (Bröckling 2007, 47) in den Vordergrund stellt. Allerdings möchte ich noch hinzufügen, dass Bröcklings unternehmerisches Selbst hier mehr der beispielhaften Veranschaulichung eines spezifischen Denkens von Bewegung im Kontext subjektiver Optimierungsvorstellungen geht, als um eine präzise Auseinandersetzung mit Bröckling. Sein Modell soll lediglich stellvertretend für einen bestimmten kritischen Umgang mit neoliberalen Vereinnahmungen verstanden werden.

⁴² Zur Parallele zwischen dieser Form der Mobilität und der militärischen Verwendungsweise des Begriffs im 18. Jahrhundert: die folgende Seite und Liesner 2006, 174.

Bedingung wie Kennzeichen des unternehmerischen Selbst. Bewegung ist dementsprechend auf doppelte Art und Weise in das Konzept eines sich der ständigen Selbstoptimierung verpflichtenden Subjekts eingelassen und ist Ausdruck der „Forderung, das eigene Leben und die Beziehung zu anderen zu verwalten und zu managen [...]“ (Maschelein/ Simons 2012, 34).

Gleichzeitig offenbart diese Verwendung des Mobilitätsbegriffs eine Anschlussoption an dessen ursprünglich militärische Herkunft (vgl. Liesner 2006, 175), wonach Mobilität in erster Linie als Ausdruck der Bewegbarkeit verstanden werden kann, dem jedoch, ähnlich wie in der Verwendung im Kontext des unternehmerischen Selbst, eine Mobilisierung vorausgeht. Mobilisierung stellt dabei eine Bewegung dar, welche der Herstellung von Bewegbarkeit dient. Der Begriff der Bewegbarkeit wiederum stellt den passiven Charakter der Bewegungen dar. Mobile Subjekte sind hier lediglich Elemente eines Heeres, Figuren auf einem strategischen Feld. Versucht man nun dieses militärische Modell der Steuerung von Truppenbewegungen auf das theoretische Konstrukt des unternehmerischen Selbst zu übertragen, ermangelt es dem unternehmerischen Selbst zunächst eines Souveräns oder Heerführers, der die Order zur Bewegung erteilt und gleichzeitig Bewegung ordnet und strukturiert. Legt man mit Bröckling wiederum zu Grunde, dass es sich beim unternehmerischen Selbst um die Durchsetzung einer Rationalität handelt, welche durch „Modelle des Managements der eigenen Person“ (Bröckling 2012, 135)⁴³ geleitet und gerahmt werden, wird ersichtlich, dass es sich hier um die Anrufung einer Figur handelt, welche die subjektive Verantwortungsübernahme für das eigene Leben an die Stelle jener einst mobilisierenden Souveränität setzt.

Der scheinbare Gegensatz von *unternehmerischer Beweglichkeit* und *militärischer Bewegbarkeit* hinsichtlich der in den jeweiligen Konstellationen veranschlagten Rolle des Subjekts in Bezug auf Aktivität und Passivität löst sich unter dieser Perspektive auf und lässt Bröckling im Kontext der Durchsetzung dieses Rationalitätstypus provokant von der totalen Mobilmachung (vgl. Bröckling 2012) sprechen, der zu entsagen, wie üblich bei ausschließlich positiv aufgeladenen Kompetenzen, nicht leicht ist (vgl. Reichenbach 2007, 74). Ein Verständnis von Beweglichkeit als Entsprechung eines Appells macht deutlich, dass das freiheitliche Gewand des Mobilitätsbegriffs gerade in Hinblick auf Immobilität löchrig zu werden scheint. Auch hierin kann Mobilität seine militärische Herkunft nicht verleugnen, wie Liesner am Beispiel des Mobilitätsimperativs im Kon-

⁴³ vgl. hierzu auch Virilio 1978, 16.

text des Europäisierungsdiskurses verdeutlicht: „*Mobile* zu sein bedeutete marschbereit, und auch heute verweigern diejenigen, die bleiben möchten, einen Befehl. In den gegenwärtigen politischen Aktivierungsprogrammen schwingt er dann mit, wenn die Folgen etwaigen Ungehorsams ausgemalt werden: Immobiler Bürger gefährden nicht nur die Wettbewerbsfähigkeit Europas und seiner Nationalstaaten, sondern auch ihre eigene“ (Liesner 2006, 175). Erst die Konstitution von Mobilität als *soft skill* oder *Kompetenz* jedoch, d.h. als scheinbar trainierbare Fähigkeit (vgl. Reichenbach 2007), zu der prinzipiell jeder und jede in der Lage ist, verwandelt das Nicht-Vorhandensein von Mobilität in ihre Verweigerung. Mobilität ist als ausnahmslos positiv zu betrachten und ihr Gegenteil höchstens im Kontext der (Wieder-)Herstellung von Bewegung zu tolerieren. „Das Mobilitätsdiktum macht unterschiedslos aus Ruhe Starre, aus Stillstand Tod und aus Muße etwas, das dem Erhalt der Bewegungsfähigkeit dient“ (Liesner 2006, 176).

Bezüglich der begrifflichen Struktur ähnelt Mobilität hierin ihren neoliberalen Begleitern (vgl. Liesner 2006, 173) Aktivität und Flexibilität. Auch für diese Voraussetzungen ist ihre positive Codierung, also aktives und flexibles Handeln, inhaltsunabhängig als Gutes zu betrachten. Gleichzeitig wird zumindest beim Begriff der Flexibilität schnell deutlich, dass die erwünschten Biegungen (lat. *flegere*: biegen) nicht subjektiver Launen entlang verlaufen, sondern sich an ökonomischen Anforderungen orientieren und ausrichten. Bewegungen des Marktes bilden dementsprechend die Grundlage für die Biegungen des Subjekts. „Wer aber Werten »von gestern« anhängt, ist nicht bloß unflexibel, sondern schlichtweg ein Ketzer! Wird nämlich das Gute, Richtige und Anstrebenswerte aus der Marktperformance abgeleitet, erlangt der Markt den Status einer transzendentalen Beurteilungsinstanz“ (Ribolits 2006, 124). Für unflexible, und man möchte ergänzen: für immobile Performance ist vor diesem Gericht nun wirklich keine Belohnung und kein Ertrag zu erwarten. Wenn überhaupt, so Masschelein und Simons, kann die Entsprechung der Forderung nach Mobilität höchstens mit positiver Bejahung des Lebens quittiert werden: „Das bedeutet, dass durch diese Selbstmobilisierung das Existenzrecht – das niemals selbstverständlich gegeben ist, sondern immer auf dem Spiel steht – stets aufs Neue abgerungen werden kann und muss“ (Masschelein/ Simons 2012, 37).

Zudem besteht eine weitere Parallele von *soft skills* wie Flexibilität, Aktivität und Mobilität, wie vorhin bereits angenommen wurde, in ihrer scheinbaren Trainierbarkeit. Diese Trainings, Flexibilisierung, Aktivierung und Mobilisierung, stehen jedem offen.

Ohnehin wird hier vor allen Dingen Eigenverantwortung gefragt. Jeder kann flexibel, aktiv und mobil sein, wenn er es denn nur möchte. Dies unterstellt den betroffenen Subjekten einerseits die potenzielle Fähigkeit ihr „Ziel zu erreichen“ und weist die Trainierenden andererseits darauf hin, sich im Moment noch auf der falschen Seite der Medaille zu befinden, wie Kocyba am Beispiel der Aktivierung verdeutlicht: „Aktivierung erweist sich als ein paradoxes Projekt. Sie muss ihren Adressaten zunächst die Passivität unterstellen, die sie dann zu überwinden verspricht. Zugleich appelliert sie dabei an ein immer schon vorausgesetztes Potenzial der Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung. [...] Nur wer im Kern bereits aktiv ist, kann aktiviert werden“ (Kocyba 2004, 21). Diese paradoxe Figur von Aktivität und Passivität, welche sich auch im Mobilitätsbegriff wieder finden lässt, dockt insofern wiederum an Entwürfen eines um Selbstoptimierung bemühten Subjektverständnisses an, als dass hier der individuelle Willen zur Steigerung vorausgesetzt wird.⁴⁴ Von Subjekten wird verlangt „sich selbst als Kompetenzsteigerungszentrum zu sehen“ (Reichenbach 2007, 74). Dabei dient das den Kompetenzen unterlegte Postulat ihrer Trainierbarkeit als Indiz ihrer scheinbaren Chancengleichheit – „[p]rinzipiell kann sich jeder selbst mobilisieren und diesen Schritt ins Unbekannte vollziehen, faktisch ist dies jedoch nicht der Fall“ (Masschelein/ Simons 2012, 37). Neben dieser pseudo-sozialen Legitimationsvorstellung ist Trainability jedoch nicht nur bloße, blinde Anpassung an vorherrschende Markterfordernisse. „Trainability heißt auch nicht nur, sich den Diktaten nach vermehrter Flexibilität, Lernbereitschaft und Disponibilität einfach unterzuordnen, sondern es handelt sich um die soziale Fähigkeit, situationskluge Strategien des Sich-führen-Lassens zu entwickeln und einzusetzen“ (Reichenbach 2007, 74). Dementsprechend kann für die Fähigkeit der Mobilität, verstanden als Bewegung eines sich seinen Unternehmungen verpflichtenden Subjekts, konstatiert werden, dass der Weg zur Erlangung der Fähigkeit, d.h. der Umgang mit dem Problem der Forderung nach Mobilität jeweils konkrete subjektive Bearbeitungen erfordert. Der Umgang mit Mobilität als Problem wird damit als Technologie des Selbst erkennbar, wodurch dem Subjekt äußerliche Anrufungen bezüglich seiner zukünftigen Beweglichkeit jedoch nicht vergessen werden sollen. Praktiken der Fremd- wie der Selbstregierung spielen hier ineinander und helfen dem Subjekt sich selbst zu mobilisie-

⁴⁴ Spannend erscheint mir im Kontext der zumeist ökonomisch-technologisch angehauchten Kategorie der Selbstoptimierung die Möglichkeit, wie dieses Konzept als subjektives Deutungsmuster auf eine romantisch-euphemistische Art normativ umgedeutet werden kann. Klingovsky schreibt der Formel der Selbstverwirklichung das Potential der Adaption des Konzepts der Selbstoptimierung für den Bereich des Pädagogischen zu. „Nicht der gebildete Mensch, sondern der sich selbst verwirklichende Mensch wurde erziehungswissenschaftliches Leitbild.“ (Klingovsky 2009, 44). Zum Begriff der Selbstverwirklichung ausführlicher: Menke 2005.

ren. Dabei sind die evozierten Bewegungen jeweils Ausdruck eines Spannungsfeldes zwischen *Beweglichkeit* und *Bewegbarkeit*, innerhalb dessen die Gerichtetheit der Bewegung jedoch nicht beliebig ist, sondern entlang vorab geklärter Kriterien zu erfolgen hat. Nicht jede Bewegung gilt dementsprechend als Mobilität in einem allgemeinen, und d.h. hier vor allem euphemistischen Sinn, wie dies beispielsweise an der Bewertung der Migrationsströme nach Europa festzustellen ist. Die Metapher der *Festung Europa* macht deutlich, dass eben nicht jede Bewegung erwünscht ist, sondern sich die Bewertungen von Bewegungen bzw. die Verwandlung von Bewegung in Mobilität nach spezifischen Kriterien vollzieht, welche zumeist ein sich seinen Unternehmungen verpflichtendes Subjekt fokussieren.⁴⁵

4.4 Die Bewegung der Bildung und des Reisens: Mobilität – ein Resümee

Während Mobilität bisher in erster Linie alleinstehend behandelt wurde, soll nun noch der Versuch unternommen werden, eine Verbindung zwischen Mobilität und den beiden anderen Hauptkategorien dieser Arbeit, Bildung und Reisen, herzustellen. Zudem möchte ich mich bereits in Ansätzen mit Mobilität im Rahmen von Bildungsprozessen in Europa auseinandersetzen, um das am Ende der Arbeit zu behandelnde Thema der Mobilitätspolitik europäischer Bildung bereits mit den drei leitenden Kategorien Bildung, Reisen und Mobilität in Verbindung zu setzen. Mobilität dient dabei als Kategorie, mit welcher bestimmte Parallelen von Bildung und Reisen produktiv aufgenommen werden können. Das offensichtlichste Merkmal des Zusammenhangs aller drei Begriffe ist dabei die Kategorie der Bewegung. Für den Bildungsbegriff konnte die exponierte Stellung von Bewegung exemplarisch durch die Auseinandersetzung mit den Bildungstheorien von Humboldt und Adorno herausgestellt werden. In Bezug auf Reisen wiederum liegt der Zusammenhang aufgrund der tatsächlichen leiblich-räumlichen Bewegung, welche dem Reisen immanent ist, auf der Hand. Die Relation Bildung-Reisen-Mobilität erstreckt sich jedoch nicht allein auf diese offenkundigen und simplen Analogien hinsichtlich der Verwendung oder des Vorkommens von Bewegung. Mit Mobilität

⁴⁵ Wobei hier befragt werden könnte, ob nicht gerade auch Flüchtlinge auch prinzipiell einem Rationalitätstypus entsprechend handeln, welcher demjenigen des unternehmerischen Selbst stark ähnelt, auch wenn dies in völlig anderer Form auf Fragen der Existenz zurückzuführen ist. Bezweifelt werden müsste in diesem hegemonialen Konstrukt dabei, ob Flüchtlinge sich in die soziale Position versetzen können, ihre Probleme in Semantiken unternehmerischer Selbst übersetzen zu können.

ist darüber hinaus eine Kategorie ausgewählt, mit der in Bezug auf Bildung und Reisen nicht nur das *Ob*, sondern auch das *Wie* der Bewegung thematisiert werden kann. Auf den ersten Blick kann beim Mobilitätsbegriff genau wie in der hier präparierten Verwendung von Bildung *Bewegung als notwendige Bedingung* für das Gelingen des jeweiligen Prozesses identifiziert werden. Dementsprechend wird das Element der Bewegung von einer grundsätzlichen Hochschätzung begleitet – während in Bezug auf Bildung bereits herausgestellt wurde, dass die Hochschätzung, welche Bewegung entgegengebracht wird, nicht an bestimmte Ausrichtungen gebunden ist. Die rege, aktive Bewegung des Geistes erscheint grundsätzlich produktiv. Unratsam scheint für die Sich-Bildenden lediglich die Abwesenheit von Bewegung, der Stillstand, zu sein, birgt sie doch mit Adorno die Gefahr der Halbbildung, wobei hier bereits in der Abhandlung zum Bildungsbegriff eingeschränkt wurde, dass Momente des Innehaltens nicht nur dem Bewegungsgebot der Bildung nicht widersprechen, sondern als konstitutiv für Bildung erscheinen. Auch der Mobilität scheint zunächst jede Form der Bewegung lieb. Ein Verständnis von Bewegung als Ausdrucksgestalt offener und freiheitlicher Lebenspraxis ist höchst anschlussfähig sowohl an Konzepte der Bildung wie auch des Reisens. In diesem Kontext konnte jedoch herausgestellt werden, dass mit der Bewerbung von Bewegung als Mobilität auch das Bedürfnis ihrer Ordnung und Kontrolle einhergeht.

Das Erkennen von Bewegung als Problem des Regierens transformiert Bewegung damit auch zu einem Feld des Wissens, innerhalb dessen auch zwischen liebsamen und unliebsamen Bewegungen unterschieden werden kann. Nicht jede Form von Bewegung ist positiv kodiert bzw. nicht jede Bewegung erfüllt die Kriterien um zur positiv konnotierten Mobilität aufsteigen zu können. Bewegung erfährt hierbei eine Politisierung, welche sich als Steuerung von Bewegungen in Mobilitätspolitiken oder Mobilitätsstrategien darstellt. Dies lässt auch die Frage nach der Rolle des Subjekts hinsichtlich seiner Aktivität bzw. Passivität nicht unberührt. Mit Bewegung lässt sich auf eine grundlegende begriffsimmanente Ambivalenz Bezug nehmen, welche zwischen den Polen von Aktivität und Passivität oszilliert und im Deutschen, wenn auch zumeist nicht explizit unterschieden, ihren Ausdruck in der Differenz von Motilität und Mobilität findet. Aktivsubjektives Bewegen steht in diesem Kontext passiven, „verobjektivierenden“ Momenten des Bewegt-Werdens gegenüber. Gerade in Bezug auf Fragen des im Bildungsbegriff platzierten Subjekts macht es durchaus einen Unterschied, ob der Begriff der Mobilität mit der Frage assoziiert wird, *wer sich wodurch wohin bewegt* oder ob damit untersucht wird, *wer durch wen oder was wohin bewegt wird*.

Dies schließt insofern an eine zentrale Ambivalenz des Subjekts im Sinne Foucaults an, als dass auch dieses gerade über sein Sowohl-als-Auch bzw. seine Gleichzeitigkeit von Hervorbringung und Unterwerfung, sein Oszillieren zwischen Aktivität und Passivität produziert wird. „Das Wort »Subjekt« hat zwei Bedeutungen: Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist“ (Foucault 1987, 246f.). Der Begriff der Bildung hingegen kennt zumindest formal trotz der Betonung von Bewegung, und damit der Möglichkeit der Reflexion der eigenen Verhaftetheit zwischen Aktivität und Passivität, zwischen Beweglichkeit und Bewegbarkeit, derlei Widersprüchlichkeiten nicht. Im Gegenteil: Bildung muss in einem emphatischen Sinn betrachtet als lebendiges, aktives Tun verstanden werden, in welchem das Subjekt seine Bildung selbst in die Hand nimmt und sich damit selbst in Bewegung versetzt. Bildung imaginiert gewissermaßen die formale Auflösung der Ambivalenz zugunsten der Vorstellung eines aktiven, partizipativen Subjekts, als dessen Wegbereiter wiederum der Prozess der Bildung selbst eintritt. Bildung scheint sich beinahe unschuldig mit Begriffen wie Autonomie und Freiheit verknüpfen zu lassen.

Eine ähnliche Orientierung scheint auch in der Geschichte des Reisens feststellbar zu sein, wo die verstärkte Verbreitung ebenfalls als Indiz eines dem Phänomen historisch zu unterstellenden Freiheitsfortschritts markiert wird. „Die Geschichte des Reisens kann als eine fortschreitende Befreiung geschrieben werden: immer mehr, immer weiter, immer schneller – und immer weniger Zwang“ (Bausinger/ Breyer/ Korff 1991, 9). Quantitatives Wachstum unterliegt in einer solchen Argumentation einer normativen Umwendung zu qualitativem Fortschritt, wobei zumindest fraglich ist, ob dadurch nicht ehemalige Konzepte, mit welchen dem Reisen ein spezifischer Wert versehen wurde, angegriffen werden.

In Bewegung zu sein wird zur erstrebenswerten Form der Lebensführung, wobei das mobile Subjekt nicht nur in ständiger Bewegung sein muss, sondern dabei auch stets seine eigene Bewegungsfähigkeit trainiert, um in Form bleiben zu können (vgl. Gelhard 2011, 112ff.) In diesem Sinne kann mit der Analysekategorie der Bewegung im Gewand der Mobilität ein kritischer Zugang auf Prozesse der Bildung und des Reisens sowie auf deren Relationierung im Kontext des dem Reisen zugesprochenen Bildungsgehalts gewählt werden. Dabei kann einerseits die Permanenz der Bewegung, das stän-

dige In-Bewegung-Sein, bei dem keine Pausen vorgesehen sind, daraufhin befragt werden, wie innerhalb dieser Prozesse noch jene *Unterbrechungen* (vgl. Pongratz 2013) möglich sein sollen, welche als reflexive Momente des Rückkehrens und der Verarbeitung von Erfahrungen, gerade auch in Bezug auf die Einordnung von auf Reisen gewonnenen Eindrücken, elementare Bestandteile von Bildung darstell(t)en.

Gleichzeitig gehen mit der Idee der Bildung auch Vorstellungen über Selbstbestimmung und Emanzipation einher. Wird Bildung verstanden als Kraft oder als Antidot gegen pädagogische, soziale, politische oder ökonomische Vereinnahmungen, muss sie, und damit auch das Bildungsprozessen „zutragliche“ Reise, Zweifel evozieren und Kritik an Bestehendem ermöglichen. „Indem Bildung Selbstbestimmung intendiert, gewinnt sie eine notwendige emanzipatorische Dimension. Die Selbstständigkeit im Denken, die Fähigkeit, das Selbstverständliche zu bezweifeln und eigene Zwecke zu setzen, weisen über jede Form der Fremdbestimmung hinaus“ (Pongratz 2013, 18f.). Wie die In-Gangsetzung der „beweglichen Maschinen“ (Virilio 1978, 11.) noch mit jenen dem Begriff der Bildung impliziten Motiven konform gehen kann, erscheint zumindest fragwürdig. „Molibiora, nobiliora! Je beweglicher, ie Edler!“ (Christian Ernst zit. nach Berns 1988, 156)⁴⁶ – Die Verallgemeinerbarkeit dieses Slogans auf den Bereich subjektiver Bildungsprozesse wirkt gerade in Bezug auf Gestaltung und Aneignung von Unerfahrenem unter den Voraussetzungen von Mobilität befremdlich. *Bildung* unter dem Gebot ständiger Bewegung versetzt das Subjekt der Bildung buchstäblich *unter Zugzwang*, wobei hier deutlich wird, dass Reflexion oder Selbstbestimmung weder durch Ziehen noch durch Zwingen in ausgesprochenem Maße befördert werden.

Begrifflich können Bildung, Reisen und Mobilität so zwar als jeweils anschlussfähig zueinander dargestellt werden, auch wenn ein einfacher Übertrag von Bildung auf Reisen durch das Zaubermittel der Mobilität zumindest im Deutschen aufgrund der dem Subjekt im „traditionellen“ Bildungsbegriff anverwandten Transformationsfähigkeit von Bildung gegenüber dem über die Bewegung von Individuen eher objektive Kriterien beschreibenden Mobilitätsbegriff nicht wirklich praktikabel erscheint. Mobilität tritt hier gewissermaßen als Verkennung der im Bildungsbegriff verankerten Reinheit der Bewegung auf, deren Betonung der möglichen individuellen Verbesserung durch aktive, freie Bewegung auch im romantischen Verständnis des Reisens ihren Niederschlag findet. Kern für diese Unangepasstheit scheint mir die jeweils unterschiedliche

⁴⁶ Berns schreibt diese frühneuzeitliche Devise des Reisens dem brandenburgisch-bayreuthischen Kronprinzen Christian Ernst zu und datiert sie auf 1669 (vgl. ebd.)

Zuschreibung von Aktivität und Passivität in den jeweiligen Begriffskonzepten zu sein: „[D]as (Sich-)Bewegen wird zum Bewegten, schließlich wird auch das Wollen zum Bewegten verfremdet“ (Virilio 1978, 59). Hinzu genommen werden kann, und hierunter lassen sich sowohl konkrete Praxen der Fortbewegung und des Reisens als auch der Bildung fokussieren, die Permanenz von Geschwindigkeit und Bewegung als Faktor der Verhinderung reflexiver Momente des Innehaltens und Verarbeitens von auf Reisen gewonnener Erfahrungen, deren Potential für die Initiation von Bildungsprozessen zumindest möglich erscheinen könnte, der Reisende bzw. Sich-Bildende wird „[...] zum blinden Passagier. Die Reise wird zur Strategie der Verschiebung, zum reinen Projekt, zu einem Gleiten des Gefühls, des Takts und der Taktik von der Erfahrung zur strategischen Übung“ (Virilio 1978, 25).

In der konkreten Ausübung der Verbindung von Bildung und Reisen tritt der Begriff der Mobilität in einem institutionell-organisatorischen Gebrauch wieder auf. Jedoch wird auch hier schnell deutlich, dass es in diesem Kontext nicht um die Hochschätzung jeder möglichen Bewegung bezüglich der ihr unterstellten auf Reisen zu gewinnenden Bildungsmöglichkeiten geht. Gerade im Kontext der Herausbildung eines europäischen Bildungsraums erscheint die Verwendung des Begriffs Mobilität en vogue, auch wenn die direkte Verbindung von Bildung und Mobilität zumeist vermieden bzw. durch den Terminus der Lernmobilität ersetzt wird.⁴⁷ Neben der simplen Erklärung, dass auf der politisch-europäischen Ebene vornehmlich Englisch und Französisch als handelsübliche Sprachen fungieren und beide keine direkte Entsprechung für die deutsche Tradition einer Gegenüberstellung von Bildung und Erziehung haben, erscheint es dennoch recht schlüssig, dass gerade der Begriff des Lernens an die Stelle von Bildung in diesem Kontext tritt. Lernen stellt gegenüber dem romantisch aufgeladenen Bildungsbegriff eine eher nüchterne Variante zur Beschreibung von Prozessen dar, in welchen Individuen mit Neuem konfrontiert werden. Psychologisch-neurologische Ansätze, in deren Zusammenhang der Lernbegriff sich größter Beliebtheit erfreut, weisen generell ein größeres Potenzial zur Herstellung von validem Wissen auf. Gerade in einer Zeit der zunehmend quantifizierten Wahrnehmung von Bildungsprozessen im Rahmen beispielsweise von internationalen Schulleistungsstudien offeriert der Lernbegriff eine dem Bildungsbegriff vermeintlich überlegene Erklärungskraft. Dabei betont Lernen zwar weniger stark als Bildung die mit dem Prozess einhergehende potenzielle Transformation des Subjekts.

⁴⁷ Unter Bildungsmobilität wird zumeist eher die Durchlässigkeit von Bildungssystemen verstanden, d.h. die soziale Mobilität im Feld formeller Bildungsinstitutionen.

Gleichzeitig ermöglichen Lernen einen technologischeren Zugang zur Bestimmung des Ziels von Lernen, als dies bei Bildung möglich wäre, wie sich sowohl an der Herausbildung von spezifischem *Lernstoff*, besonders geeigneten *Lernmethoden* oder auch am Schlagwort des *Lebenslangen Lernens* zeigt, der als eines der begrifflichen Flaggschiffe in der Herausbildung eines europäischen Bildungsraums markiert werden kann.⁴⁸ Lebenslanges Lernen betont ähnlich wie Mobilität die scheinbar gerechte potentielle Zugänglichkeit von Allem für Alle: „Lernen ist nicht mehr bezogen auf ein spezifisches, natürlich vorgegebenes Talent, sondern betrifft alle und ist allen möglich“ (Kossack 2011, 38). Comenius lässt grüßen! Gleichzeitig wird dadurch jedoch auch die Frage nach der Gerichtetheit der Bewegung im Prozess der Auseinandersetzung mit Fremdem oder Neuem vernachlässigt. Lernen assoziiert nicht in erster Linie die (Selbst-)Gestaltungspotenziale der Subjekte, sondern fußt grundsätzlich auf der Annahme individueller Formbarkeit. Die Frage, ob diese Umformung nach *eigenen Maßstäben* gestaltvoll und gestaltgebend umgesetzt wird – im Sinne Pico della Mirandolas – oder durch fremdbestimmte Lernvorgaben sich vollzieht, spielt im Begriff des Lernens nur eine untergeordnete Rolle. Lernen fokussiert stärker „Veränderbarkeit und Plastizität des Menschen“ (Pongratz 2006, 165), passt dementsprechend auch in stärkerem Maße zu einer Bildungspolitik, welche sich über *Standardisierung und Kanonisierung* (vgl. Bilstein 2009) vor allem mit Fragen der Steuerung und Planbarkeit von (Aus-)Bildungen befasst.

Gleichzeitig obliegt die Performanz von Mobilität dennoch den Subjekten, welche im Vollzug der Bewegung ein Medium des Vorankommens identifizieren. Reisen im Kontext individueller Bildungskarrieren werden nicht auf Anordnungen hin betrieben, sondern stellen individuelle Wahlentscheidungen dar, welche jedoch durch unterschiedlichste biographische, ökonomische, politische Faktoren beeinflusst werden können. Im Kontext organisierter, in institutionelle Bildungssysteme integrierter Bildungsreisen erzeugt die (Reise-)Organisation, im Feld der Hochschulmobilität auf europäischer Ebene beispielsweise *Erasmus*, dabei gleich mehrere Anreize zu Reisen. Neben dem allgemeinen, bereits herausgestellten Imperativ der Mobilität lassen sich die weiteren Anreize zum Reisen vielleicht am Besten über den Begriff der *Sicherheit* fassen, welcher mit Foucault wiederum als Grundproblem, aber damit auch als grundständige Legitimationsfigur des Regierens in einem gouvernementalen Verständnis markiert werden kann (vgl. Foucault 2006). Sicherheit ist dabei jedoch nicht allein Angelegenheit und

⁴⁸ vgl. hierzu kritisch: Pongratz 2006.

Motiv des Staats, sondern auch Interesse individueller Selbsterhaltung. In diesem Kontext lassen sich einerseits Verbindungen zu Vertragstheorien im Sinne der Gestaltung des Übergangs vom Natur- zum Gesellschaftszustand herstellen. Andererseits kann mit Dzierzbicka auch auf ein erneutes Aufkommen vertragstheoretischen Denkens im Kontext neoliberaler Reformbestrebungen aufmerksam gemacht werden, welches sie unter dem Begriff der *Vereinbarungskultur* begreift (vgl. Dzierzbicka 2006). Vereinbarungen treten dabei an die Leerstelle, welche durch den Rückzug direkter staatlicher oder institutioneller Anordnungen und der damit einhergehenden Individualisierung von Entscheidungen entsteht. Die neu gewonnene Selbstverantwortung wird dabei gleichsam als Abbau hierarchischer Strukturen als auch als Erzeugung eines Sicherheitsvakuums verstanden, innerhalb dessen das Subjekt auf der Suche nach Rat durch die Wahl von Vertragspartnern verlorene Sicherheiten zurückzugewinnen versucht. Im „Regime des Risikos“ (Fach 2004, 232) ist dem sich selbst verantworteten Subjekt guter Rat teuer. Vereinbarungen erscheinen da in Ermangelung von Autoritäten als weiche Form des Rückgewinns von Sicherheit. „Denn die Vereinbarungskultur wird ungeachtet des konkreten Anlassfalles als eine Kultur vorgestellt, die den Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Autonomie untersteht“ (Dzierzbicka 2006, 115). Dies erzeugt ein Klima der Freiwilligkeit, in dem individuelle Entscheidungen nicht auf fremdbestimmten Zwängen fußen, sondern lediglich partnerschaftlich unterstützt werden. „[A]lle Betroffenen haben das Recht, ohne Bevormundung durch andere Entscheidungen über weiteres Vorgehen zu fällen, sofern sie sich der Fairness von Vereinbarungen unterstellen“ (Dzierzbicka 2006, 115f). Übertragen auf die Thematik der Bewegung wird im Kontext der in institutionelle Bildungssysteme integrierten Reisen, wofür beispielsweise Erasmus im Kontext von Hochschulmobilität paradigmatisch steht, keine Form der direkten Anordnung zur Bewegung vollzogen.

Gleichzeitig kann Erasmus als Produzent von Sicherheiten die Attraktivität studentischen Reisens im Zuge einer sich verbessernden Ausbildung erhöhen. Sicherheit meint hier konkret zweierlei: So konnte einerseits schon in der Abhandlung über das Reisen festgestellt werden, dass die Organisation von Reisen, beispielsweise bei der *Grand Tour*, durch das Wegfallen von existenziellen *Risiken* ein Netz von Sicherheiten schafft, innerhalb dessen Reisen einfach, bequemer und dadurch auch attraktiver werden kann. Der Aufschwung touristischen Reisens verdankt sich größtenteils dieser vermehrten Organisation, die den Verlauf nicht mehr dem Zufall überlässt. Gleichzeitig bricht dies mit der Vorstellung von bildungsträchtigen Momenten auf Reisen, welche gerade aus

spontaner, unerwarteter Erfahrung erwachsen mögen. Das zweite Standbein der Sicherheit ergibt sich für studentisches Reisen bezüglich der für das Reisen zu erwartenden *Anerkennung* studentischer Leistung. Wer ein Auslandssemester absolviert, soll eben nicht nur mit neu gewonnen Erfahrungen zurückkehren können, sondern sich diese auch als Gewinn im Lebenslauf zertifizieren lassen können. Hierfür liefert die Organisation von Bewegung im Sinne einer im Rahmen des Erasmus-Programms vereinbarten Mobilitätsphase den zukünftigen Mobilen Sicherheiten, welche durch selbstorganisierte (Freizeit-)Reisen nicht garantiert werden könnten. Bewegung soll sich schließlich lohnen, wobei der intendierte Mehrwert gerade im Kontext europäischer Mobilität nicht nur auf die Erhöhung individueller Karrierechancen abzielt.

Bewegung als Reisen zum Zwecke der Bildung dient im Kontext der Europäisierung eben nicht ausschließlich einem neoliberalen Modell von Selbstoptimierung, sondern ist auch an Vorstellungen über ein kulturelles, politisches und ökonomisches Zusammenwachsen unterschiedlicher Nationen bzw. deren Bürgerinnen und Bürger gebunden. Der zentrale Slogan von Erasmus – *Wer sich bewegt, bewegt Europa*⁴⁹ (DAAD Erasmus+ Homepage) – adressiert die Mobilen bzw. hierdurch zu Mobilisierenden nicht nur als Unternehmer ihrer Selbst und Unternehmer Europas in einem ökonomischen Sinn, sondern auch als Partizipanden an und Produzenten von einem politischen Homogenisierungs- und Einigungsprozess. Hier gesellen sich zu individuellen Selbstvervollkommnungsansprüchen direkte politische Zielvorstellungen. Mobilität wird zum politischen Projekt, welches in direktem Zusammenhang mit Bildung und Reisen konkret-politisch praktiziert wird.

5. Apodemik – oder: wer rät mir den richtigen Weg?

Der nun folgende Abschnitt zum Begriff der Apodemik stellt gewissermaßen ein Bindeglied zwischen der vor allem begrifflich-theoretischen Auseinandersetzung der bisherigen Arbeit und der noch folgenden Beschäftigung mit konkreten Praxen der Anrufung im Kontext europäischer Mobilitätspolitik im Bildungssektor dar. Es geht hier im Folgenden nicht darum, das literarische Phänomen der Apodemik gattungsspezifisch vor-

⁴⁹ Quelle

zustellen und in allen Einzelheiten zu beleuchten⁵⁰, sondern (in aller Kürze) um den Versuch, Apodemiken als strategisches Mittel der Anrufung (Althusser) von Reisenden zu betrachten.

Der Begriff Apodemik leitet sich vom Griechischen *ἀποδημέω* ab, was mit *auf Reisen sein* übersetzt werden kann, ist jedoch auch Ausdruck der Beschreibung von Reisen und vom Reisen, d.h. eine spezifische Form des Reiseberichts. Die Schöpfung des Begriffs wird zumeist dem späten 16. Jahrhundert zugeordnet (Stagl 1983, 7). Unter dem Gattungsbegriff werden dabei Schilderungen von Reisen und Anleitungen zum Reisen betrachtet, welche sich auf einen groben historischen Zeitraum vom 16. bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts ausdehnen (ebd.). Die Bestimmung des Wesens und der „richtigen“ Praxis des Reisens steht dabei thematisch im Vordergrund. „Apodemisch nannte man seit damals jene Schriften, die Anweisungen zum richtigen Beobachten und Verhalten auf Reisen gaben und darüberhinaus auch historisch, theoretisch und methodologisch über das Reisen reflektieren“ (ebd.). Das in Apodemiken repräsentierte Wissen über spezifische Reisen oder Reisen im Allgemeinen beruht dabei zwar auf Beobachtungen, wird dabei jedoch als wissenschaftliches Material vorstellig, was auch das Sprechen von der *ars apodemica* erklärt. „Apodemik stellt eine Methodik der Datengewinnung dar, aber ist selbst nicht Wissenschaft, sondern Kunst bzw. Klugheit – nicht *scientia*, sondern *ars* oder *prudentia*“ (Hlavin-Schulze 1998, 83).

Dabei steht das Aufkommen der Kunstform *Apodemik* zunächst in einem direkten Zusammenhang mit einer Vermehrung von Reisebewegungen zu Beginn der Neuzeit. Dies schlägt sich bei innereuropäischen Reisen vor allem im Bereich der *Gesellenwanderungen* und der *Grand Tour* nieder, welche in den je unterschiedlichen Sozialschichten sowohl mit Motiven der *Bildung* als auch der *Ausbildung* verknüpft wurden. Reisen erscheinen hier jeweils als geeignetes und notwendiges Instrument des Vorankommens in einem emphatischen wie professionellen Sinne. Gleichzeitig sind mit Reisen zu diesen Zeiten noch enorme existenzielle Gefahren verbunden, welche das Reisen zwar einerseits abenteuerlich und attraktiv erscheinen lassen, andererseits aber eben ein Risiko darstellen, welches als soziales Problem gesellschaftliche Bearbeitungen nach sich zieht. In diesem Kontext lassen sich beispielsweise erste Formen von Reiseorganisationen verorten, welche das Reisen von jungen Adeligen durch die Herausbildung fester

⁵⁰ Ohnehin ist die Quellenlage zum Phänomen der Apodemik außerordentlich überschaubar. Im deutschsprachigen Bereich hat sich vor allem Julius Stagl mit dem Wesen der Apodemik sowie dem Versuch der Herstellung einer apodemischen Bibliographie umfassend beschäftigt. vgl. hierzu ausführlich: Stagl 1983.

Routen mit standardisierten Unterkünften sicherer, aber auch erwartbarer machen. Diese organisatorischen Fortschritte beziehen sich im Versuch der Verhinderung von Verbrechen oder Unfällen vor allem auf gelingende Reiseabläufe, d.h. auf den Zustand der Strecke, der Unterkünfte und den Umgang mit den baldigen Regentinnen und Regenten. Dabei werden die Reisenden jedoch eher als Objekte der Reise betrachtet. Die organisatorischen Abläufe kreisen zwar um das Wohl der Reisenden, tangieren diese aber zu meist nicht direkt bzw. sprechen sie zumindest nicht an.

Apodemiken hingegen, verstanden als „Kunstlehren des richtigen Reisens“ (Stagl 1983, 9), adressieren die potentiell Mobilien direkt. „Es sind Werke, die zu einem praktischen Zweck über das Reisen reflektieren. Dieser Zweck ist die Verbesserung der Reisepraxis durch eingehende Verhaltens- und Beobachtungsanweisungen. Ihr Adressat ist der Reisende als solcher“ (ebd.). Apodemiken gewähren den Reisenden Einblick in das auf Reisen zu Erwartende⁵¹ und versuchen damit jenen Verunsicherungen beizukommen, welche durch die Fremde und das Ungewisse des Reisens zu befürchten stehen.

Gleichzeitig können Apodemiken nicht nur als Schutz der Reisenden vor auf Reisen lauern den Gefahren verstanden werden. Die apodemischen Traktate über das Reisen zeugen von einer Methodisierung des Reisens (vgl. Brenner 1989, 31), innerhalb dessen die Festschreibung des Zwecks der Reise nicht den Reisenden selbst überlassen wird. Reisen ist nicht bloß Freizeit und Abenteuer, sondern Arbeit an der eigenen Bildung. „Das Reisen zur Vervollkommnung der Persönlichkeit und zur Erlangung neuer Kenntnisse (*peregrinari*) wird dem zweck- und nutzlosen Umherschweifen (*vagari, errare*) stets scharf entgegengesetzt; die Reise, von der die Apodemiken handeln, wird als Bildungsreise bestimmt“ (Hlavin-Schulze 1998, 84). Entscheidend für die hier zu behandelnde Thematik ist hier vor allem der anweisende Charakter der Apodemik, mit welcher Reisende in ihrem Reiseverhalten durch die Lektüre des richtigen Reisens geschult werden sollen. Dabei leitet die apodemische Lenkung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Reiseobjekte, spezifische geographische, soziale, politische, ökonomische, ästhetische, etc. Besonderheiten eine Abwertung subjektiver (Reise-)Wahrnehmung ein. „Die Methodisierung des Reisens ist ein erster, aber noch nicht sehr weit führender Schritt zur Entempirisierung der Wahrnehmung“ (Brenner 1989, 31).⁵² In dem Moment, indem „bildendes“ Reisen unter Anleitung gestellt wird, um den reisenden Subjekten

⁵¹ Zu bestimmenden Themen innerhalb von Apodemiken, vgl.: Hlavin-Schulze 1998, 83.

⁵² Der hier nicht explizierte endgültige Schritt zur Entempirisierung der Wahrnehmung vollzieht sich Brenner zufolge im touristischen Reisen.

bestmögliche Bildung vorstellig machen zu können, gerät dieses Form des Bildungsangebots in Widerstreit zu einem Bildungs- wie einem Reiseverständnis, welches sich auf die Unmittelbarkeit und Spontaneität von Erfahrung beruft. „Wer sich im 16. und 17. Jahrhundert auf Reisen begab, reist ja nicht mehr ins Blaue, sondern auf gebahnten Wegen, in Kenntnis und Erwartung genauer bezeichneter Merkwürdigkeiten, die eben doch in dem Maße ihre Merkwürdigkeit eingebüßt hatten, wie sie bereits in Schrift und Bild vermerkt waren“ (Berns 1988, 169). Der Zugewinn von Sicherheit im Reisen geht somit auf den ersten Blick mit der potenziellen Preisgabe von Bildung auf Reisen einher. Betrachtet man das Phänomen der Apodemik genauer, lässt sich mit dieser jedoch neben einer Methodisierung des Reisens auch ein Schritt zu einer *Methodisierung und Kanonisierung von Bildung* identifizieren,⁵³ bei der das Reisen anhand des Befolgens apodemischen Rats mit Anerkennung versehen wird und gleichzeitig andere Reisepraxen potenziell für „Bildungszwecke“ disqualifiziert. Apodemiken stellen dabei in ihrer Darlegung spezifischen Wissens über zu bereisende Städte, Regionen oder Länder einen Katalog des *guten und richtigen Reisens* dar. Damit einher geht für die Reisenden gewissermaßen eine Garantie der Zertifizierung ihrer Reise bezüglich ihres bildenden Gehalts.

Apodemiken stehen hier nicht zufällig in historischem Zusammenhang mit der Herausbildung eines Bildungsbürgertums, welches sich gerade über die Festsetzung eines spezifischen Kulturbildes definiert, dessen bevorzugtes Aneignungsmittel die bürgerliche Bildungsreise bildet, wie bereits im vorherigen Verlauf der Arbeit aufgezeigt werden konnte. Apodemiken reagieren damit auf Sorgen um die richtige Praxis bildenden Reisens. Die Fremde der Reise wird dabei nicht nur bezüglich ihrer Bedrohlichkeit fokussiert und in Sicherheit überführt, sondern auch der richtige Umgang mit dem Fremden bzw. der richtige Umgang mit dem richtigen, d.h. hier als kulturell wertvoll erachteten Fremden wird den um ihre Bildung auf Reisen besorgten Subjekten erleichtert. Fremdheit auf Reisen wird durch die Apodemiken entproblematisiert, indem die subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen nicht länger dem Zufall überlassen werden, sondern den Subjekten anhand der apodemischen Lektüre eine Richtschnur „wahrer“ Erfahrung an die Hand gegeben wird. Der Reisende muss dem Unvertrauten nicht länger selbst eine Bedeutung verleihen, sondern wird durch die Apodemiken darauf aufmerksam gemacht, welche Bedeutungen spezifische kulturelle Güter *in sich tragen*. Dies lässt zwar

⁵³ Um diese Entwicklung zu untersuchen, könnte das Aufkommen der Statistik im Zuge der *ars apodemica* bezüglich der Bemessung von Reisen und von Bildung untersucht werden, wie dies bei Hlavin-Schulze 1998 angedeutet wird. Hierauf möchte ich aus Platzgründen jedoch verzichten.

wenig Spontaneität zu, lässt aber das *Scheitern von Bildung auf Reisen* (Schroeder 2009) unwahrscheinlicher werden. „Die Apodemiken waren Anweisungen zur Beobachtung und Beschreibung auf Reisen – und damit ein konkreter gesellschaftlicher Auftrag an den Reisenden“ (Hlavin- Schulze 1998, 84). Apodemiken, als reisespezifische Form der Ratgeberliteratur, können dementsprechend als Instrument der Hilfestellung für Reisende begriffen werden, durch das diese im richtigen Umgang mit den ihnen eigenen Kräften der Bildung geschult werden. Demgemäß kann hier im Zuge der Methodisierung des Reisens auch von einer *Pädagogisierung des Reisens* gesprochen werden, indem Subjekte zum richtigen Reisen erzogen werden. Apodemik „war zunächst und vor allem Erziehungsform“ (Hlavin-Schulze, 83). Die begrifflich-strukturellen Probleme einer sich an romantisch-idealistischen Vorstellungen von Bildung und Reisen orientierenden *Erziehung zur Bildung* sind dabei offensichtlich.

Wichtig für den Fortlauf der Arbeit ist neben dem unter dem Phänomen der Apodemik begriffenen paradoxen Problem der Pädagogisierung des Reisens als Erziehung zur Bildung vor allem die Feststellung, dass mit der Apodemik auf eine spezifische historische Formation verwiesen werden konnte, welche das Problem der Bewegung sowie das Problem ihrer richtigen oder sachgemäßen Auslegung im Kontext Bildung und Reisen bearbeitet, indem zu bewegendes Subjekte auf bestimmte Art und Weise adressiert und angerufen und damit mobilisiert werden. Hier kann an Althusser's Begriff der Anrufung angeschlossen werden, mit welchem die Adressierung von Individuen als Hervorbringung von Subjektivität fokussiert werden kann. Anrufung meint hier den Prozess, in dem „aus der Masse der Individuen Subjekte »rekrutiert« [...] oder diese Individuen in Subjekte »transformiert« [...]“ (Althusser 1977, 142) werden. Apodemiken können dementsprechend als literarische Form des »He, Sie da!« (Althusser 1977, 142f.) betrachtet werden, denen das Subjekt in Anerkennung seiner Unterwerfung ein bekennendes »Ja, ich bin es!« (Althusser 1977, 145) entgegenwirft.⁵⁴ Hieran lässt sich erneut, wie bereits mit Foucault im Abschnitt zur Mobilität bemerkt, die Ambivalenz des so verstandenen Subjektbegriffs zwischen Autonomie und Unterwerfung, zwischen Selbst- und Fremdbestimmung verdeutlichen. „Die geläufige Bedeutung dieses Wortes ist 1) eine freie Subjektivität: ein Zentrum der Initiative, das Urheber und Verantwortlicher

⁵⁴ Im Gegensatz zur Anerkennungstheorie beispielsweise Axel Honneths geht es mir, ich folge dabei Bröckling, nicht um die Untersuchung normativer Grundsätze des Anerkennens, sondern um die Bedingungen der Konstitution von Anerkennung als Schauplatz von Subjektivierung. Es geht dementsprechend um die „Genealogie der Subjektivierung“ (Bröckling 2007). „Sie fragt nicht, welche Normen Anerkennung gewährleisten, sondern wie Anerkennung selbst zu einer Norm werden kann und welche Praktiken und Diskurse die Akzeptabilität dieser Norm sichern“ (Bröckling 2007, 31).

seiner Handlungen ist; 2) ein unterworfenen Wesen, das einer höheren Autorität untergeordnet ist und daher keine andere Freiheit hat, als die der freiwilligen Anerkennung seiner Unterwerfung“ (Althusser 1977, 148).

Für eine spezifische historische Epoche lassen sich Apodemiken somit als Faktoren der Unterweisung im richtigen Gebrauch des subjektiven Umgangs mit den je eigenen Bewegungsfähigkeiten herausstellen. Apodemiken betonen nicht nur die scheinbare Notwendigkeit des Reisens zu Bildungszwecken, sondern präformieren durch die Schulung des Wahrnehmens und Beobachtens auch die Art und Weise des Zugangs zur bereisten Welt und gestalten somit die Struktur von Bildungsprozessen. Die Bewegung des Subjekts wird durch eben diese Anrufungen als *sich auf Reisen bildendes Subjekt* bestimmt, ausgerichtet und gewissermaßen normalisiert. Subjekte erfahren durch diese Beratung im richtigen Umgang mit der Ausübung ihrer Mobilität ein Gefühl der Sicherheit, was schließlich den Übergang zu heutigen Formen des Reisens geleiten soll. Ich gehe hier davon aus, dass die Frage nach dem richtigen Einsatz der eigenen Bewegungskraft gerade im Kontext des permanenten Imperativs der Mobilität nach wie vor hochaktuell ist. So konnte bereits im vorherigen Kapitel aufgezeigt werden, wie der Umgang mit der Forderung nach Bewegung von Subjekten Technologien des Selbst in Form von Techniken und Taktiken des Sich-Führen Lassens erfordert. Bezüglich des Reisens vermögen Apodemiken heutzutage den in der Frage der richtigen Auslegung ihrer Mobilität allein gelassenen Subjekten keine Antwort mehr zu geben. Die literarische Gattung der Lehre über das richtige Reisen stirbt zu Beginn des 19. Jahrhunderts aus.⁵⁵ Gleichzeitig kann nicht davon ausgegangen werden, dass mit dem Niedergang der Apodemik auch die Sorge, auf welche diese in ihrem Entstehen reagiert, verschwindet. Dementsprechend soll mit dem Phänomen der Apodemik der Übergang zu der Frage geleitet werden, welche Formen der Anrufung von Subjekten als mobile Akteure der sich auf Reisen verwirklichenden Bildung sich heutzutage antreffen lassen, d.h. an welchen Stellen sich Platzhalter apodemischen Wirkens identifizieren lassen können. Dies soll nun abschließend anhand einer Auseinandersetzung mit *Erasmus* als Beispiel für eine Schnittstelle europäischer Mobilitäts- und Bildungspolitik untersucht werden.

⁵⁵ Zu den Gründen hierfür: vgl. Hlavin-Schulze 1989, 86 f; Stagl 1983, 7f; Brenner 1989.

6. ERASMUS

Im abschließenden Teil dieser Arbeit möchte ich mich nun mit der Frage nach Mobilität im Feld institutionalisierter Bildung anhand des zentralen Mobilitätsförderprogramms der Europäischen Union *ERASMUS* beschäftigen. Dabei gehe ich davon aus, dass mit Erasmus ein politisches Programm identifiziert werden kann, welchem ein bedeutender Stellenwert in der Ermöglichung von individueller Mobilität in Verbindung mit subjektiven Bildungsansprüchen zukommt. Gleichzeitig ist Erasmus aber in starker Weise auch auf Vorstellungen über die Herstellung europäischer Identität verwiesen. Ich verstehe Erasmus dementsprechend als mobilitätspolitisches Instrument sowohl der Bildungs- als auch der „Identitätspolitik“ (vgl. Quenzel 2005) der Europäischen Union. Zudem kann mit der Thematisierung von Erasmus anhand eines aktuellen Programms der durch die Beschäftigung mit *Grand Tour* und *Gesellenwanderung* bereits angedeutete Weg der Integration des Motivs der Ermöglichung von Bildung auf Reisen in institutionalisierte Bildungssysteme weiter beschritten werden. Die Vorstellung, auf Reisen Bildung erlangen, erhalten oder erfahren zu können, ist nach wie vor aktuell und als Versprechen omnipräsent. Erasmus bietet für die Einlösung dieses Versprechens eine zumindest im europäischen Kontext viel beachtete und, gemessen an den absoluten Teilnehmerzahlen, überaus hohe Attraktivität.

Ziel der Beschäftigung mit Erasmus in dieser Arbeit ist es, Indizien für die Attraktivität des Programms ausfindig zu machen und dies hinsichtlich der Implikationen für die zentralen Kategorien dieser Arbeit zu hinterfragen. Dabei werde ich versuchen, die Begriffe wie die Ansätze der bisherigen Arbeit nun auf den Gegenstand der Studierendenmobilität anzuwenden. Ich beginne mit einer Vorstellung von Erasmus anhand der bereits im Kapitel zum Reisen angewendeten Analysekatégorien Inklusion und Exklusion, um an ihnen sichtbar zu machen, nach welchen Maßstäben und für welche Adressaten Erasmus Mobilität herstellt bzw. evoziert. Danach werde ich mit den drei zentralen Kategorien dieser Arbeit den Gegenstand Erasmus nach seinen jeweiligen Konzeptionen von Reisen, Mobilität und schließlich Bildung als konkreter erziehungswissenschaftlicher Referenz befragen. Was ist das Reisen von Erasmus? Was ist die Mobilität von Erasmus? Was ist die Bildung von Erasmus? In der Darstellung des Programms werde ich mich auf unterschiedliche Dokumente jüngerer europäischer Politik beziehen. Konkret sind dies Auszüge aus *den Schlussfolgerungen des Rats zur Mobilität junger Menschen* aus dem Amtsblatt der Europäischen Union (12/2008), dem *Programmleitfaden*

zu *Erasmus+* (2014), sowie unterschiedliche Grußworte, die von mit Erasmus verbundenen politischen Akteurinnen und Akteure aus einem *Jubiläumsband zum 25jährigen Bestehen des Erasmusprogramms* (2011) stammen. Dabei versuche ich diese Dokumente auf ihre jeweiligen, für diese Arbeit relevanten Implikationen zu untersuchen. Im Mittelpunkt steht dabei jeweils die Frage, welche Subjekte über Erasmus angerufen werden und wie sich diese Anrufungen in Begriffe der Bildung, des Reisens und der Mobilität übersetzen lassen.

6.1 Inklusivität und Exklusivität von Erasmus

„Wer sich bewegt, bewegt Europa.“ Unter diesem Motto wird das zentrale Instrument europäischer Mobilitätspolitik beworben: *Erasmus*. Das „European community scheme for the mobility of university students“ versteht sich als „eine der größten europäischen Erfolgsgeschichten“ (Wuttig 2012, 7). In den 27 Jahren seines Bestehens haben europaweit etwa 3.000.000 Studierende, in Deutschland über 400.000 Studierende ihren im Rahmen der Hochschulausbildung absolvierten Auslandsaufenthalt über das EU-Programm organisiert, zwischen 2009 und 2012 waren es alleine in Deutschland ca. 100.000 (vgl. DAAD euroletter Sonderausgabe erasmus 2012). Erasmus ist dabei in starkem Maße auf die Idee der Initiierung eines Europäisierungsprozesses der Europäer verwiesen. Anlässlich des 25jährigen Jubiläums von Erasmus im Jahr 2012, in Zeiten einer sich scheinbar verstärkenden „Europaskepsis“, bilanziert Doris Pack, ehemalige Leiterin des Ausschusses für Kultur und Bildung im Europäischen Parlament, im Grußwort zum Jubiläumsband dieses Vorhaben:

„In solchen Zeiten ist es ebenso bedeutsam wie beruhigend, sich den nunmehr bereits über viele Jahre andauernden Erfolg der EU-Bildungsprogramme zu vergegenwärtigen. Dabei hat sich insbesondere ERASMUS zu einem Flaggschiff der EU-Bildungspolitik, ja zu einer wahren Marke der europäischen Integration insgesamt entwickelt. [...] Nach einem Vierteljahrhundert ist der Begriff „ERASMUS“ heute zum Symbol für vieles von dem geworden, was sich die Gründerväter der europäischen Einigung nach den traumatischen Erfahrungen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von einer friedlicheren Zukunft unseres Kontinents erhofft haben. Zigtausende junger Menschen erleben jährlich auf diese Weise das häufig so abstrakte Europa hautnah und sammeln unvergessliche Eindrücke und Erfahrungen“ (Pack 2011, 7).

Erasmus kann hier als Mittel einer Europäisierung „von unten“, durch die Europäer selbst, betrachtet werden. Daran sind Vorstellungen der Herstellung eines gemeinsamen,

geteilten Raums über gemeinsame, geteilte Erfahrungen und das Kennenlernen anderer Nationen, Kulturen und Personen gebunden (vgl. Quenzel 2005, 189f). Die europäische Integration, von der hier die Rede ist, bezieht sich auf einen erst durch Programme wie ERASMUS zu erzeugenden Raum. ERASMUS schafft gewissermaßen erst den Raum, in den es zu integrieren gedenkt. Europa wird hier zu einem imaginierten Raum, der nicht über seine geographischen Grenzen definiert wird. Räume europäischen Lernens und europäischer Bildung bestehen dabei nicht bereits als „Apriori“ und bilden zu bereisende Räume für Studierende, sondern erst, so die Vorstellung, durch das Bereisen unterschiedlicher Räume innerhalb Europas kann ein europäischer Bildungs- und Lernraum entstehen. Gleichzeitig kommt den Partizipanden von Erasmus damit sowohl die Funktion der zu Integrierenden als auch der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer zu. Integration wird zur Formel, die für den europäischen Zusammenhalt sorgen soll. *Partizipation an Europa* durch die Herstellung eines *Lernraums in Europa* erscheint demzufolge als ideale Strategie zur Produktion von *Identitätsstiftungen für Europa*.

Erasmus kann sich dabei auf eine 27-jährige Programmgeschichte berufen, die im Juni 1987 mit der Durchsetzung von Erasmus durch den Europäischen Rat begann. Erasmus war dabei im Verlauf seines Bestehens in je unterschiedlicher Weise in europäischen Förderprogrammen integriert. Während es zunächst als alleinstehendes Programm konzipiert wurde (1987-1994), wurde es in den folgenden Förderperioden zunächst als Säule des tertiären Bildungssektors im *Socrates*-Programm (1995-2006) und darauf als Element des Programms für *Lebenslanges Lernen* (2007-2013) etabliert (vgl. Tyson 2011, 18).

Seit Beginn des aktuellen Förderzeitraums stellt es als *Erasmus+* nun erneut ein eigenständiges Programm europäischer Bildungs- und Mobilitätspolitik dar. *Erasmus+* ist dabei aber auch eine Zusammenführung unterschiedlichster europäischer Programme, welche neben den bisherigen Programmen zur Mobilitätsförderung wie *Comenius*, *Leonardo da Vinci*, *Grundtvig*⁵⁶ oder *Erasmus* selbst auch andere Programme europäischer Förderpolitik versammelt, die nicht im Zusammenhang mit der Erhöhung von Mobilität zu verstehen sind. Das „alte“ Erasmus ist dementsprechend nicht identisch mit, sondern lediglich ein Teilprogramm von Erasmus+ und darin unter „Leitaktion 1: Lernmobilität von Einzelpersonen“ als Teil der „Mobilitätsprojekte für Studierende und

⁵⁶ Einen Überblick in die Herausbildung eines europäischen Bildungsraums jenseits von ERASMUS liefert: Bois-Reymond 2007.

Hochschulpersonal“ in den Programmleitfaden von Erasmus+ eingelassen (vgl. Europäische Kommission 2014).

Wenn im Folgenden von Erasmus die Rede ist, so beziehe ich mich jeweils nur auf das Teilprogramm *Erasmus* als Element der Förderung von studentischer Mobilität im Hochschulsektor und nicht auf das Großprogramm *Erasmus+*.

Jetzt möchte ich mich konkret mit den Fragen der Inklusion und Exklusion bezüglich Erasmus auseinandersetzen. Die Partizipation an Erasmus obliegt Studentinnen und Studenten. Indem Erasmus als programmatisches Instrument der Europäischen Union zur Förderung studentischer Mobilität konzipiert ist, liegen die Grenzen der Inklusion scheinbar auf der Hand. Damit sind bereits alle Partizipanden an anderen Sektoren des Bildungssystems, alle Nicht-Studierenden von der Teilnahme an Erasmus ausgeschlossen. Gleichzeitig wird damit auch deutlich, dass die Inanspruchnahme von organisatorischen und finanziellen Leistungen von Erasmus an das Feld formeller und institutionalisierter Bildung gebunden ist. Damit werden wiederum bereits all jene Reisen exkludiert, die sich im Rahmen der Gestaltung von Freizeit als mehr oder weniger touristifizierte Formen von Urlaub begreifen lassen. *Erasmuszeit ist Arbeitszeit*.

Außerdem, und dies beschreibt eine dritte Grenzziehung, ist Erasmus eben ein Programm der Europäischen Union und definiert damit klar, welche Staaten überhaupt an Erasmus partizipieren können und welche nicht. So liefert der Programmleitfaden zu Erasmus+ eine detaillierte Gruppierung von Nationalstaaten bezüglich ihres Status der möglichen Partizipation an Erasmus+ und damit auch an Erasmus. Hier finden sich einerseits *Programmländer*, womit sämtliche Mitgliedstaaten der EU sowie Mazedonien, Island, Liechtenstein, Norwegen und die Türkei begriffen werden. Programmländer „können uneingeschränkt an allen Aktionen im Rahmen von Erasmus+ teilnehmen“ (ebd., 26). Die zweite Gruppe von Staaten bilden hierbei die *Partnerländer*, deren Partizipation an Erasmus an die Erfüllung spezifischer Kriterien gebunden ist. Dies betrifft sowohl ökonomische Maßstäbe als auch die Akzeptanz „der allgemeinen Werte der Union [...]: Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und Wahrung der Menschenrechte einschließlich der Rechte der Personen, die Minderheiten angehören“ (ebd., 26). Ohne nun auf die normative Rechtmäßigkeit des Vertretens spezifischer rechtlicher und politisch-ethischer Standards eingehen zu wollen, wird bereits an der hier vorliegenden Differenzierung in Programmländer und Partnerländer deutlich, dass die subjektive Teilhabe an Erasmus aus einer globalen Perspek-

tive zunächst nach spezifischen Kriterien reglementiert wird. Am Beispiel der Schweiz, deren Rechtssystem durch einen Volksentscheid im Jahr 2014 nicht mehr mit den Bestimmungen zur Freizügigkeit der EU übereinstimmt, lässt sich auch verdeutlichen, dass die Einordnung in Programm- oder Partnerländer veränderbar bleibt. Schweizer Studierende können derzeit nicht oder nur über Übergangsregelungen am Erasmus Programm teilnehmen (vgl. Spiegel Online: Streit um Freizügigkeit, 27.02.2014).

Inklusion in Erasmus bleibt stets brüchig und kann jederzeit aufgehoben werden. Somit wird klar, dass Personen, welche prinzipiell Interesse an der Partizipation an Erasmus haben, zunächst bezüglich ihrer Staatsangehörigkeit inkludiert oder exkludiert werden, bevor sie sich bei einer für sie positiven Codierung selbst als Partizipanden inkludieren können. Auch diese Inklusion ist dabei nicht voraussetzungsfrei, ist sie doch in Bezug auf den Sektor der Hochschulbildung auf individueller Ebene auf die Anerkennung von Bildungsabschlüssen, die zur Aufnahme eines Studiums berechtigen, sowie auf institutioneller Ebene auf die Anerkennung der jeweilige Hochschule als für Erasmus geeignete Organisation verwiesen.

Auch bezüglich der Hochschulen lassen sich Mechanismen der Öffnung und Schließung identifizieren. Hier ist vor allem der Begriff der *Partnerschaft* von Interesse, mit dem Hochschulen sich gegenseitig zu möglichen Erasmuszielen erklären können. Für Studierende öffnet sich dementsprechend durch die Wahl der Hochschule ein mehr oder weniger großes Feld an möglichen Gasthochschulen in mehr oder weniger vielen unterschiedlichen Staaten. Die Destinationen der Mobilität werden hierdurch bereits begrenzt. Die Gründe der Begrenzung sind hier als hauptsächlich formal zu betrachten. Dabei geht es in erster Linie um die gegenseitige Anerkennung der im Rahmen der Auslandsaufenthalte benötigten Studienleistungen (!). Die Möglichkeit, an Erasmus partizipieren zu können, ist somit zunächst von einer Vielzahl an fremdbestimmten Selektionen abhängig.

Auch im Falle des Durchschreitens all der bisher beschriebenen Selektionsschritte bleibt die finanzielle Förderung von Studierenden durch Erasmus schließlich voraussetzungsvoll. Anhand der spätestens seit Beginn des Bologna-Prozesses einsetzenden Konstitution qua Homogenisierung des europäischen Hochschulraums bieten sich hierfür mit der Modularisierung von Studiengängen und der Einführung eines einheitlichen Punktesystems (ECTS) Maßstäbe der Vergleichbarkeit von studentischer Leistung an unterschiedlichsten Hochschulstandorten. Diese Maßstäbe dienen sowohl als Mechanismen der

Qualitätssicherung wie der Kontrolle. Wer während seines Auslandsaufenthalts nicht die benötigten Leistungen erfüllt, muss mit Kürzungen oder Streichung der Erasmusförderung rechnen. Formell ergibt sich dies aus einem Ratenmodell, bei welchem die erste Ratenzahlung kurz nach Antritt der Reise leistungsunabhängig erfolgt, die weiteren Raten jedoch erst mit dem Nachweis erbrachter Leistung vollzogen werden. Die Förderung durch Erasmus ist somit direkt an Leistung geknüpft und erfordert zudem von den Reisenden eine gewisse finanzielle Risikobereitschaft bzw. die monetären Ressourcen, auch ohne finanzielle Unterstützung von Erasmus prinzipiell auskommen zu können.

So lässt sich in Bezug auf Inklusion und Exklusion des im Rahmen von Erasmus konstruierten europäischen Bildungsraums konstatieren, dass dieser erst nach einer Reihe von Exklusionen erkennbar wird. Wer an Erasmus teilhaben möchte, muss zunächst spezifische Kriterien erfüllen. Exklusion kann dabei durch politische Maßstäbe der Zugehörigkeit (Staatsbürgerschaft), durch die ökonomische Situation der Studierenden (Risikobereitschaft), durch die Selektionen der jeweiligen Hochschulen (Partneruniversitäten) und durch Kategorien der Performanz im Bildungssektor (Bildungsabschlüsse und Leistungen während des Auslandssemesters) erfolgen. Zudem darf nicht vergessen werden, dass die Vergabe von Erasmusförderungen nicht unbegrenzt ist, sondern für die Nationalen Agenturen sowie die Hochschulen durch die jeweiligen institutionellen finanziellen Ressourcen determiniert sind. Dementsprechend lässt sich auch hier wiederum ein Selektionsmechanismus verorten, der eben auch nicht allen den Zugang zu ERASMUS gewährt, die formell alle obigen Kriterien der Inklusion erfüllen. All dies lässt das Bild eines außerordentlich selektiven und exklusiven Zugangs zu Studierendemobilität im Rahmen von Erasmusförderung entstehen. Die Gewährung von Mobilität verläuft nicht voraussetzungslos und wird demzufolge nicht jedem oder jeder zuteil werden können. Erasmus schickt nicht beliebige Personen auf Reisen durch Europa, auf denen diese dann nach freien Stücken ihren Aufenthalt nach eigener Maßgabe gestalten können. Erasmus fördert Mobilität von jenen Personen, von welchen auch in zukünftigen Kontexten Einiges zu erwarten ist. Die „zukünftigen Europäer“ sind dabei vor allem als hochgebildete und mobile Subjekte angerufen, wie Gudrun Quenzel anhand der Analyse von Dokumenten des Europäischen Rats konstatiert. „Träger der europäischen Identität soll explizit die „Intelligenz“ sein“ (Quenzel 2005, 189), wobei hier einerseits ein „echter europäischer Raum des Wissens“ (Amtsblatt der Europäischen Union 12/2008), aber andererseits eben auch die Subjekte adressiert werden, welche diesen Raum entstehen lassen sollen. Hier lässt sich an das ehrgeizige Ziel der Lissabon-

Strategie von 2000 anknüpfen, wonach die EU innerhalb von 10 Jahren „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ (Amtsblatt der Europäischen Union 12/2008) werden soll. Quenzel sieht hier die Anrufung eines Subjekts, welches in starkem Maße Bröcklings Modell des unternehmerischen Selbst ähnelt. „Dieser neue Typus des verantwortlichen, offenen, interessierten und mobilen Subjekts entspricht den neuen europäischen Bürger/innen, auf denen sich [...] die Zukunft der Europäischen Union aufbauen lässt“ (ebd., 189).

Gleichzeitig lässt sich anhand der Schaffung eines europäischen Hochschulraums auch eine tendenzielle Verschiebung in der Reglungs- und Steuerungsfunktion der Nationalstaaten im Bildungssektor feststellen, welche Martens und Wolf mit dem Begriff der „neuen Staatsräson“ begreifen (vgl. Martens/ Wolf 2006). „Mit der Verschiebung von *government* zu *governance* wurden hierarchisch verordnende und kontrollierende staatliche Eingriffe immer mehr von Aushandlungsprozessen, etwa über Zielvereinbarungen oder Formeln für eine leistungsorientierte Mittelvergabe, sowie von deliberativen Steuerungsformen abgelöst [...]“ (ebd., 154). Die Feststellung, dass „Europa“ in einem stärkeren Maße als zuvor als bildungspolitischer Akteur auftritt, geht dabei gerade nicht mit einer Übertragung nationalstaatlicher Angelegenheiten auf die supranationale Ebene der EU einher, sondern bezeugt eher die „Verbreitung von Programmen und Formen von Wissen, die uns alle dazu auffordern, unser eigenes Leben, andere und die Welt auf bestimmte Art und Weise zu betrachten“ (Masschelein/ Simons 2012, 49). Dementsprechend erscheint der Ausdruck der neuen Staatsräson von Martens und Wolf etwas irreführend, da hier nicht das Ersetzen der einen Form von Staatlichkeit durch eine neue übergeordnete Form von Staatlichkeit Gegenstand des Wandels ist. „Der Kern dieser Bewegung [...] ist jedoch keine »Etatisierung«, sondern eher eine »Gouvernementalisierung« Europas“ (ebd., 49). Der entscheidende Unterschied besteht hier darin die Herausbildung eines europäischen Bildungsraums nicht als Ergebnis staatlicher oder supra-staatlicher Anordnung in einem hierarchischen top-down Modell von Politik zu verstehen, sondern die EU als einen bildungspolitischen Akteur innerhalb des diskursiven Feldes der Regierung Europas aufzufassen. „Und gerade die unternehmerische Selbstführung, die hieraus resultiert, erlaubt es, das Ganze – und damit auch »Europa« - führ- und regierbar zu machen“ (ebd., 49).

Für die zu Beginn thematisierte Herausbildung europäischer Identität qua Erasmus lässt dies weitreichende Schlussfolgerungen zu. Mit Quenzel möchte ich hier dafür plädieren

vom Begriff der Identität abzusehen und ihn durch den Begriff der Identifikation zu ersetzen. „Damit verschiebt sich die eher passiv anmutende Konzeption von Identitätsbildung über Selbst- und Fremdwahrnehmung hin zu einer Konzeption, in der die aktive Bewegung des Individuums zu einem Objekt, mit dem es sich identifiziert, im Vordergrund steht“ (Quenzel 2005, 29). Die Differenz liegt hier wiederum im zugrunde liegenden Verständnis von Subjektivität, welches sich eben nicht als Gegebenes, also als Objekt, mit anderen Objekten, in diesem Fall Europa, identisch sieht. „Der Prozess kollektiver Identitätsbildung verläuft [...] vielmehr umgekehrt, in dem Sinne, dass das Subjekt der Identifikation im Prozess der Etablierung einer kollektiven Identität erst geschaffen wird“ (ebd., 34). Versucht man nun Quenzels leitende Frage in den Betrachtungen der *Konstruktionen von Europa* – „[w]elches sind die Prozesse, in denen europäische Subjekte produziert werden?“ (ebd., 34) – zu beantworten, kann Erasmus als eines jener Programme identifiziert werden, welches eben diese Funktion der Produktion europäischer Subjekte erfüllt bzw. erfüllen soll. Zieht man das vorherige Zitat heran, in der die aktive Bewegung des Individuums auf ein Objekt hin als Voraussetzung für die Produktion von Identifikation konzipiert wurde, und kombiniert dies mit den Mechanismen der Inklusivität und Exklusivität von Erasmus als Gewährung bzw. Verwehrung von Mobilität von Studierenden, wird schnell erkennbar, dass die Form der Bewegung, innerhalb derer Prozesse der Identifikation möglich erscheinen, in starkem Maße reglementiert werden. Dementsprechend kann Erasmus über die Differenz in Inklusion und Exklusion als Programm kenntlich gemacht werden, welches Identifikationen mit Europa nicht den Subjekten in freier Assoziation überlässt, sondern durch eine Unterscheidung in Mobile und Immobile einerseits und eine Reglementierung der Bewegung der Mobilen andererseits in direktem Maße auf die Form der Gestaltung des Auslandsaufenthalts einwirkt. Was dies nun in Bezug auf die leitenden Kategorien der Arbeit *Bildung*, *Reisen* und *Mobilität* bedeutet, soll in den folgenden Kapiteln thematisiert werden.

6.2 Reisen und Erasmus

Als erste der drei zentralen Kategorien der Arbeit soll Erasmus nun zunächst hinsichtlich des Begriffs des Reisens befragt werden. Dabei wird es um die Frage gehen, welche Form des Reisens im Rahmen von Erasmus praktiziert wird und welches Subjekt des Reisens hierbei angerufen wird.

Entlang der Analyse der Inklusivität und Exklusivität von Erasmus konnten dabei bereits Öffnungen und Schließungen hinsichtlich der möglichen Praxis des Reisens sichtbar gemacht werden. Reisen mit Erasmus erfolgt ebenso wie andere Reiseformen nicht voraussetzungsfrei, sondern stellt ein Privileg für jene Personen dar, welche durch die unterschiedlichen Raster von Inklusion und Exklusion positiv codiert wurden.

Reisen mit Erasmus können nicht als gewöhnliche Formen des Reisens betrachtet werden und werden auch zumeist nicht als Reisen klassifiziert. Dies bezeugt alleine schon die Tatsache, dass sie nicht, wie die Mehrheit sonstiger Reisen, touristische Urlaubsreisen sind, sondern in die Schemata institutionalisierter Bildungssysteme integriert sind. Erasmusaufenthalte erscheinen demzufolge nicht als Unterbrechungen vom Alltag, in welcher die Auseinandersetzung mit Ungewohntem oder Fremden sich vollziehen kann. Erasmus bildet ein Element individueller Bildungskarrieren. Die Integration von Auslandsaufenthalten in Bildungssysteme kann dabei gewissermaßen als Fortsetzung unterschiedlicher historischer Reisetypen verstanden werden, welche sich sowohl mit Bildung als auch mit Professionalisierung begreifen ließen. Bereits die *Grand Tour* und die *Gesellenwanderungen* konnten als Formen des Reisens herausgestellt werden, bei denen Vorstellungen über die gewinnbringende Erfahrung des Reisens vordergründig waren. Wadauers Beschreibung der Mobilität der Gesellen lässt sich vor diesem Hintergrund auch problemlos als Ziel der Förderung von studentischer Mobilität lesen, wobei der Geselle der frühen Moderne nun in der Gestalt des Bachelors auf Reisen geschickt wird: „Die Bewegung in der Fremde soll Akkumulation von Kenntnissen und Kundigkeit sein, die Wanderschaft ein Gewinn und der Geselle letzten Endes bewandert“ (Wadauer 2005, 122). Dabei enthält die Auseinandersetzung mit der Fremde ein scheinbar zwangsläufig bildendes Erfahrungspotenzial, welches weder von der Art der Fremde, dem Grad der Fremdheit oder dem subjektiven Umgang mit Fremdem abzuhängen scheint. „Das Reisen führt in andere ‚Welten‘; es konfrontiert mit anderen Kontexten und Situationen; es provoziert Erfahrungen durch den notwendigen Umgang mit Ungewohntem“ (Schäfer 2011, 22).

Gleichzeitig lässt sich anhand des Beispiels Erasmus die Frage stellen, wie „anders“ die im Zuge von Auslandsaufenthalten bereisten Welten tatsächlich sind. Auslandsaufenthalte im Rahmen von Erasmus weisen wohl kaum einen Grad an Fremdheit auf, welcher dem Aufbruch in die Neue Welt ähnelt und dabei im Ausgang aus der Renaissance das Reisen als Form der Gewinnung völlig neuer Erfahrungen zu einer normativ positiv

aufgeladenen Form der Lebenspraxis werden ließ. Größtenteils stellen Erasmusaufenthalte eine Form des Reisens von Europäern innerhalb Europas dar. Was hier erfahren wird, ist nicht die absolute Fremde, sondern den Reisenden in großen Teilen bereits bekannt und der eigenen Umwelt in vielen Aspekten ähnlich. Dies verstärkt sich noch durch die Tatsache, dass das Reisen mit Erasmus den Reisenden die Bewegung innerhalb des bereisten Gebiets nicht offenstellt, sondern den Reisealltag durch die Bindung an die Hochschule zum Zweck der Erfüllung bestimmter Studienvorgaben strukturiert. Die zentralen Reisemotive von Erasmus sind daher nicht die „Entdeckerfreude und der Drang nach den entferntesten und entlegensten Räumen“ (Reif 1989, 435). Dementsprechend kann bei einer Form der Mobilität von Europäerinnen und Europäern innerhalb Europas unter den Bedingungen der starken Vorstrukturierung des Aufenthaltes anhand von Kriterien der Leistung die Frage gestellt werden, ob der Begriff der Reise hier überhaupt noch zutreffend ist.

Unter einer Perspektive, die mit dem Begriff des Reisens Praxen der Fortbewegung imaginiert, welche sich mit Motiven selbstgesteuerter Bewegung zum Zweck der spontanen und „wahren“ Erfahrung übersetzen lassen, müsste der Terminus der Reise tatsächlich als unzureichend für die Beobachtung des Phänomens *Erasmus* verworfen werden. Ich möchte dennoch dafür plädieren, die Mobilität im Kontext von Erasmus als Reise zu begreifen. Dies hat zwei Gründe:

Zum einen verweist der Programmcharakter von Erasmus auf die Tatsache, dass Mobilität im Hochschulsektor innerhalb Europas keine Selbstverständlichkeit darstellt. Über die Beschreibung von Erasmus als Reise kann so verdeutlicht werden, dass der europäische Hochschulraum nach wie vor durch nationale Grenzen strukturiert ist. Es gibt dementsprechend weder europäische noch nationale Förderprogramme zur Steigerung der Binnenmobilität nationaler Bildungssysteme. Ob eine hessische Abiturientin ihr Hochschulstudium nun in Darmstadt oder in Flensburg beginnt, erscheint größtenteils irrelevant. Auch die programmatische Förderung eines Außerlandessemesters erscheint in dieser Logik relativ unwahrscheinlich. Daraus lässt sich zumindest ableiten, dass der Mobilität innerhalb Europas, d.h. jenseits nationaler Grenzen, ein Förderbedarf unterstellt wird, während sich diese Tendenz für Binnenprozesse nicht abzeichnet. Der Begriff der Reise verdeutlicht in diesem Kontext, dass die Mobilität, welche hier vorliegt, trotz aller Homogenisierungen innerhalb des europäischen (Hochschul-)Raums nicht die Normalität darstellt und aus bestimmten Gründen förderbedürftig ist.

Daraus folgt, zum anderen, dass im Rahmen eines Hochschulstudiums stattfindende Aufenthalte im europäischen Ausland trotz aller kultureller und politischer Ähnlichkeiten Differenzen bereit halten, mit welchen Subjekte sich im Zuge ihrer Erasmuszeit konfrontiert sehen. Mit dieser Differenz umzugehen kann demgemäß als subjektive Herausforderung betrachtet werden. Erasmus entlässt die Studierenden im Zuge ihrer Aktivierung als mobile Subjekte in ungewohntes Terrain. Die Hoffnungen, welche damit verbunden sind, schildert Adam Tyson, ehemaliger hochschulpolitischer Sprecher der Europäischen Kommission, im Erasmus-Jubiläumsband wie folgt:

„[S]tudents get out of their comfort zone into uncharted territory, often as a life changing event, increase their employability, and boost their personal development. ERASMUS students gain a better understanding of their host country and culture, and this mode of “learning by contrast” holds up a mirror to themselves. They are often confronted with the stereotypes about their own nationality, leading them to think more critically about their own pre-conceived ideas“ (Tyson 2011, 20f).

Hieran können unterschiedliche Motive des Nutzens der im Rahmen von Erasmus sich vollziehenden Reisen sichtbar gemacht werden. Einerseits stellt Erasmus eine Aktivierung der Subjekte dar, durch welche diese den zwar komfortablen, aber auch unproduktiven Status der Immobilität verlassen und sich in einem ungewohnten Revier neu orientieren müssen. Erasmus bringt Subjekte damit in die Lage, sich notwendig mit Differenz auseinandersetzen zu müssen.

Andererseits werden konkrete Resultate mit der Auseinandersetzung mit Fremdheit assoziiert. Während sich der im letzten Halbsatz angesprochene kritischere Umgang mit vorherigen Überzeugungen in starkem Maße mit bildungstheoretischen Motiven einer Transformation durch Reisen begreifen lässt,⁵⁷ lassen sich die sonstigen Zwecke des Reisens mit Erasmus als ökonomischer (*employability*) und individueller (*personal development*) Nutzen beschreiben. *Learning by contrast* stellt dementsprechend das methodische Instrumentarium zur Erreichung spezifischer mit dem Reisen verbundener Ziele dar.

Erasmus kann dementsprechend als Programm der Organisation von Reisen verstanden werden, welches die Subjekte in die Lage versetzt, sich zu Kontrasten verhalten zu müs-

⁵⁷ Mit Marotzki und Kokemohr könnte hier eingewendet werden, dass die Möglichkeit kritischer über eigene Haltungen und Einstellungen denken zu können, bereits auf eine tentative Haltung der Informationsverarbeitung verwiesen ist. Ob das Reisen durch die notwendige Konfrontation mit Neuem selbst dazu in der Lage ist, subsumptive in tentative Haltungen zu transformieren, wäre eine lohnenswerte Nachfrage an das theoretische Modell von Kokemohr und Marotzki, auf die hier aus Platzgründen jedoch verzichtet wird.

sen. Das ungewohnte Terrain stellt demgemäß eine Art der *Verunsicherung* dar, auf welche die Subjekte reagieren müssen. Erasmus stellt für Subjekte so *Entlassungen in die Autonomie* (vgl. Dzierzbicka, Sattler 2004) her. Die Subjekte müssen sich nun in ungewohntem Terrain selbstverantwortlich mit den an sie gestellten Ansprüchen arrangieren. Gleichzeitig, und hieran kann möglicherweise einer der hervorstechendsten Gründe für die Attraktivität von Erasmus klar gemacht werden, bietet Erasmus selbst wiederum das Antidot gegen die selbst produzierte Verunsicherung der Subjekte. Indem Studierende ihren Auslandsaufenthalt über Erasmus organisieren (lassen), erhalten sie gleichzeitig Sicherheit über die mit der Reise verbundenen Risiken. Dies bezieht sich nun im Kontext des Reisens von Studierenden innerhalb Europas nicht mehr, wie dies beispielsweise bei der schrittweisen Standardisierung der *Grand Tour* der Fall war, auf die Sicherung gegen existenzielle Gefahren. Sicherheit für die Mobilen des tertiären Bildungssektors meint hier vor allem die Gewissheit der Anerkennung der im Rahmen des Auslandsaufenthalts erbrachten Leistungen.

Diese Form der Produktion von Sicherheit lässt gleichsam Mobilität in den durch Erasmus gebahnten Wegen besonders vielversprechend erscheinen und ist damit ein entscheidendes Element der Anrufung von Subjekten als Erasmusreisende. Notwendig erscheint für das Funktionieren dieser Strategie gerade die Kombination aus Verunsicherung und der entgegengewirkenden Versicherung. „Sicherheit und Unsicherheit erweisen sich als Elemente ein und desselben Sicherheitsmechanismus [...]“ (Holert 2004, 246). Die Herstellung eines scheinbaren Risikos in Verbindung mit der Bereitstellung der Auflösung des Risikos stellt dabei ein wirksames Instrument der Regierbarkeit dar. „Prekarität wird zur Prämisse des Regierens“ (ebd., 246). Die Zielgruppe von Erasmus ist damit sowohl das verunsicherte als auch das versicherte Subjekt.

Diese Schlussfolgerungen über Erasmus beziehen sich jedoch vor allem auf das Spektrum der Anrufungen von Subjekten als selbstständige Akteure auf individueller Ebene. Gleichzeitig lässt sich mit Erasmus auch eine Form der Adressierung von Subjekten als politische Akteure der Identifikation auf kollektiver Ebene kenntlich machen.

Dabei ist jedoch zunächst unklar, womit sich hier überhaupt identifiziert werden soll. Reisen von Europäern innerhalb Europas unterscheiden sich schließlich zumindest formal zunächst von den Reisen von Deutschen in Südamerika insofern, als dass die europäischen Reisenden bereits mit dem bereisten Gebiet identisch zu sein bzw. in ihm heimisch zu sein scheinen. Dabei erscheint gerade unter der Prämisse, Erasmus als Mobili-

tät von Europäern innerhalb Europas zu verstehen, der politische Versuch der Produktion von kollektiven europäischen Identitäten bzw. Identifizierungen als paradox.⁵⁸ Die Anrufung von Europäern als Europäer, welche nun zum Zwecke der Europäisierung Europa bereisen sollen, wirkt zunächst tautologisch. Warum sollten Subjekte, welche sich bereits als Europäer begreifen, sich zum Zwecke der Herstellung einer Identifikation mit Europa in diesem ihnen schon eingeschriebene Europa bewegen? Hieran wird wiederum deutlich, dass die Anrufung von Studierenden als Europäerinnen und Europäer im Rahmen von Erasmus erst das Ziel der Herstellung europäischer Identifikation herbeiführen soll, indem die Formel europäischer Identität eingespeist wird. Gemäß der im vorherigen Kapitel thematisierten Leitfrage von Quenzel – „[w]elches sind die Prozesse, in denen europäische Subjekte produziert werden?“ – lässt sich konstatieren, dass das Postulat europäischer Subjekte eben gerade durch die Anrufung und deren Entsprechung, in diesem Fall das Reisen mit Erasmus, eingelöst werden kann. Damit lässt sich das Reisen mit Erasmus auch als Form politischen Reisens darstellen, wobei hier durchaus Parallelen zu jenen Reisetypen möglich erscheinen, welche von Hlavin-Schulze als *Ideologisches Reisen* beschrieben wurden (vgl. Hlavin-Schulze 1998, 62ff.). Hlavin-Schulze, die hier einen eher deskriptiven und nicht negativ-normativen Ideologiebegriff zugrunde legt, betont hier den praktikablen Charakter des Reisens für Zwecke der Verbreitung spezifischer Identifikationen und Betrachtungsweisen. „[D]as Reisen war aufgrund seines demonstrativen Charakters hervorragend dazu geeignet, gesellschaftspolitische Inhalte zu untermauern bzw. zu verbreiten“ (ebd., 62).

Erasmus als spezifische Form des Reisens scheint sich, so lässt sich zusammenfassen, somit aus einer Kombination von Anrufungen von Subjekten auf individueller und auf kollektiver Ebene verstehen zu lassen.

Einerseits stellt Erasmus einen Reisetypus dar, welcher gewissermaßen in der Tradition von Reisen betrachtet werden kann, welche sich mit dem Motiv der Professionalisierung beschreiben lassen. Die Integration von Reisen in das Feld formalisierter Bildungssysteme lässt sich hier als *Standardisierung* sowie als *Pädagogisierung* von Reisen auffassen. Erasmus tritt den Subjekten gegenüber sowohl als Produzent von Verunsicherung als auch als Organisator von Sicherheit auf. Es bleibt dabei dem Versprechen der Bildung treu, spezifiziert es jedoch hinsichtlich seines ökonomischen und persönlichen Nutzens.

⁵⁸ vgl. exemplarisch zum Problem europäischer Identität: Meyer 2008.

Andererseits ist Erasmus auch in direktem Maße auf Vorstellungen über die Produktion europäischer Identifikationen verwiesen. Reisen dient dabei der Erfüllung spezifischer politischer Zwecke und kann in dieser *Politisierung* des Reisens mit dem Begriff des Ideologischen Reisens verbunden werden. „Wer sich bewegt, bewegt Europa“ ist dementsprechend Ausdruck einer Indienstnahme des Subjekts für den konkreten Prozess der Produktion eines europäischen Bildungs- und Hochschulraums, der schließlich in der Herstellung eines akzeptierten politischen Raums (vgl. Meyer 2008) Teil europäischer *Identitätspolitik* ist (vgl. Quenzel 2005).

In der Kombination aus individuellen Versprechungen und kollektiven Aufgaben ergibt sich so für Subjekte ein zwar attraktives, aber auch schwer zu durchblickendes Feld des Reisens. So lässt sich hier *mutatis mutandis* auch Foucaults Denken über die Regierung der Bevölkerung auf den Gegenstand Erasmus anwenden: „Gegenüber Erasmus ist sich das Subjekt der Reise bewußt, was es will, und zugleich weiß es nichts von dem, was man es tun läßt“ (vgl. Foucault 2006, 158).⁵⁹

6.3 Mobilität und Erasmus

Nach der Beschäftigung mit Erasmus anhand der Untersuchung der in das Programm eingelassenen Vorstellungen über das Reisen soll nun mit dem Begriff der *Mobilität* eine weitere zentrale Kategorie dieser Arbeit hinsichtlich seines Auftretens in Bezug auf das Phänomen *Erasmus* befragt werden. Dabei fällt der Zugang hier zunächst leichter, als dies beim Reisen der Fall war, da der Begriff der Mobilität im Zusammenhang mit Erasmus auftritt. Mobilität ist dabei ein Schlüsselbegriff europäischer Bildungspolitik und tritt beinahe überall auf, wo auf europäischer Ebene von Bildung die Rede ist. Dabei erhält Mobilität ihre grundlegendste Bestimmung über die Deklaration als „fünfte Grundfreiheit“ (Amtsblatt der Europäischen Union 12/2008). Freizügigkeit im Kontext Europa kann normativ absolut als Errungenschaft des Europäisierungsprozesses betrachtet werden und lässt sich als einer derjenigen Werte benennen, welche eine grundlegend positive Bezugnahme auf Europa ermöglichen. Die Idee der Freizügigkeit innerhalb Europas gewährt gleichzeitig aber auch dem Begriff der Mobilität Eintritt in das Feld europäischer Bildungspolitik. Das Gebot der Freizügigkeit legt es dementspre-

⁵⁹ Im Original: „Gegenüber der Regierung ist sich die Bevölkerung bewußt, was sie will, und zugleich weiß sie nichts von dem, was man sie tun läßt.“

chend auch nahe, Mobilität in Europa zu fördern, was sich in erster Linie in der Forderung Mobilitätshemmnisse abzubauen artikuliert (vgl. ebd.).

Fragt man nun nach dem konkreten Zweck von Mobilität, so liefert ein Positionspapier des Europäischen Rates zur Mobilität junger Menschen eine erste Antwort. Dieser

„[...] IST SICH BEWUSST, DASS: die Mobilität junger Menschen in Europa, ausgehend von dem für jeden europäischen Bürger geltenden Grundsatz der Freizügigkeit im Zentrum der europäischen Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung – ob formell, informell oder nicht formell – steht, ein wesentlicher Baustein für das Europa des Wissens ist und ein maßgebliches Instrument, das es ermöglicht:

- ein Gefühl der Zugehörigkeit zu Europa zu prägen,
- die gesellschaftliche und berufliche Eingliederung zu fördern, und
- in einer globalisierten Welt die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft sicherzustellen“ (ebd.).

Hieran lässt sich zunächst die Relation von Freizügigkeit und Mobilität ablesen. Freizügigkeit dient hier als normative Legitimationsfigur zur Durchsetzung von Mobilität. Zudem wird deutlich, dass Mobilität als wichtiger Bestandteil sämtlicher Formen von Bildung verstanden wird, wobei hier nicht konkret Bildung als theoretisches Modell der Aneignung von Welt verstanden wird, sondern eher all jene Orte thematisiert werden, an denen Bildung institutionell stattfinden kann.⁶⁰ Eine dritte und hier besonders bedeutende Implikation von Erasmus bezieht sich auf das hier angesprochene „Europa des Wissens“, in dessen Dienst Mobilität instrumentell zum Einsatz kommen soll. Die Einsatzfelder von Mobilität lassen sich dabei identitätspolitisch (*ein Gefühl der Zugehörigkeit*), sozialpolitisch (*gesellschaftliche Eingliederung*), arbeitsmarktpolitisch (*berufliche Eingliederung*) und wirtschaftspolitisch (*Wettbewerbsfähigkeit*) als auf je unterschiedliche Räume verwiesen darstellen, die alle wiederum unterschiedliche Facetten Europas und der Europäischen Union betonen.

Auch Erasmus selbst führt den Begriff der Mobilität im Munde, ist es doch in den Programmleitfaden von Erasmus+ unter „Leitaktion 1: Lernmobilität von Einzelpersonen“ integriert (vgl. Europäische Kommission 2014). Mobilität scheint dabei einen Faktor darzustellen, welcher stetig vergrößert und ausgebaut werden muss. Alles soll scheinbar mobiler werden. „Je beweglicher, desto edler“ scheint als Prämisse europäischer Mobilitätspolitik zunächst durchaus zutreffend zu sein. Gleichzeitig schreibt dies auch fest,

⁶⁰ Auch die Nennung des informellen Sektors zähle ich hier dazu, da auch dieser im Rahmen von Bildungssystemen erst durch Zertifizierung als formale Bildung übersetzbar bzw. erkennbar wird.

dass die derzeitige Verbreitung, sowie die Gestaltung von Mobilität eben auch stets als unvollständig, beschränkt und ausbaufähig betrachtet werden muss. Dies gilt auch für den Sektor der Mobilität von Hochschulstudierenden. „Niedriger als von politischer Seite erhofft ist auch die Mobilitätsrate an europäischen Universitäten, wo vergleichbare Studienstrukturen und Forschungsnetzwerke die akademischen Bürger motivieren sollen, sich innerhalb der Union in Bewegung zu setzen“ (Liesner 2006, 172). Dementsprechend kann Erasmus hier wiederum als Versuch verstanden werden, Anreize für Mobilität im Bildungssektor zu schaffen und dabei der Mobilität zu einer vergrößerten Prominenz zu verhelfen. Entlang der oben bereits genannten Einsatzfelder von Mobilität kann verdeutlicht werden, dass der Abbau von Mobilitätshindernissen hier im Dienste spezifischer europäischer Ziele verstanden werden kann. „Wenn hier Abhilfe geschaffen wird – so die Botschaft –, dann wird Bewegung in die europäische Bevölkerung kommen. Hieran lässt sich das zentrale Motto von Erasmus – „wer sich bewegt, bewegt Europa“ – wiederum direkt anschließen. Subjektive Bewegung erfährt hier eine Inanspruchnahme von Europa, so dass die Mobilität von Einzelpersonen eben nicht nur *Bewegung von Europa*, sondern auch *Bewegung für Europa* bedeutet.

Gleichzeitig konnte bereits im Kapitel zu Inklusivität und Exklusivität von Erasmus gezeigt werden, dass die Gewährung von Mobilität im Hochschulsektor nicht voraussetzungsfrei verläuft, sondern auf eine Reihe von Selektionen verwiesen ist, welche klar definieren, wer im Rahmen von Erasmus mobil werden kann und wer nicht. Führt man sich diese Exklusivität der Mobilität von Erasmus vor Augen und kombiniert dies mit der klaren Indienstnahme von Bewegung zur Erreichung spezifischer politischer Zwecke, wird die Vorstellung, die Mobilität von Erasmus über das Motto „Je beweglicher, desto besser“ verstehen zu können, brüchig. Mobilität durch Erasmus assoziiert nicht die freie Bewegung von Subjekten nach Maßgabe der von ihnen selbstbestimmten Zwecke. Hieran lässt sich die Differenz zwischen „je beweglicher, desto besser“ und „wer sich bewegt, bewegt Europa“ verdeutlichen. Der erstgenannte Slogan zeugt von einer prinzipiellen Hochschätzung von subjektiv-aktiver Bewegung, durch welche zumindest formal zunächst jede Form der Bewegung als positiv bewertet wird. Die Mobilitätspolitik der Europäischen Union im Rahmen von Erasmus hingegen verhilft Bewegung nur unter bestimmten Bedingungen zur Prominenz. Durch die hohe Exklusivität von Erasmus wird zunächst die Frage beantwortet, wessen Bewegung überhaupt als erstrebenswert gilt. Dazu bewirkt die Integration von Erasmus in das Feld institutionalisierter Bildungssysteme eine prinzipielle Einschränkung der Möglichkeit von Bewegung auf Rei-

sen. Mobilität wirkt so nicht nur reglementierend und beschränkend auf die Personen, welche mobil werden sollen, sondern auch auf die Art und Weise, in welcher sich Bewegung im Rahmen von Erasmus darstellt. Die vorherige These, wonach Alles scheinbar mobiler werden soll, muss somit verworfen werden. Was hier gesteigert werden soll, ist die Mobilität spezifischer Personengruppen zur Erreichung spezifischer Ziele anhand bereits vorstrukturierter Formen der Bewegung. Dies entspricht auch der im obigen Kapitel zur Mobilität herausgearbeiteten These, wonach die Politisierung von Bewegung im Zuge der Verwendung des Mobilitätsbegriffs nicht voraussetzungsfrei alle Formen der Bewegung zu steigern versucht, sondern in erster Linie den Versuch darstellt, das Problem der Bewegung ordnend und kontrollierend regierbar machen zu können.

Mit welchen inhaltlichen Bestimmungen der Begriff der Mobilität im Rahmen von Erasmus gefüllt wird, möchte ich nun wiederum anhand einer spezifischen Setzung des Mobilitätsbegriffs im Rahmen des Jubiläumsbands für Erasmus aufzeigen, in dem Jan Truszczyński in seiner Funktion als EU-Generaldirektor für Bildung und Kultur der Europäischen Kommission die Bedeutung von Mobilität wie folgt beschreibt:

„Aber warum glauben wir, dass Mobilität so wichtig und wertvoll ist? Es bleibt nach wie vor wichtig, sich daran zu erinnern, dass die Mobilität von Gütern, Kapital, Dienstleistungen – und auch von Menschen – zu den grundlegenden Gedanken des europäischen Einigungswerkes zählt. Freizügigkeit und Offenheit sind europäische Grundsätze, die den einheitlichen Binnenmarkt möglich machen, welcher entscheidenden Einfluss auf den zukünftigen Wohlstand und auf das Wachstum Europas ausübt. Die Europäische Kommission ist der festen Überzeugung, dass Lernmobilität insbesondere unter jungen Leuten letztendlich die wirtschaftliche und politische Integration verfestigt sowie dazu beiträgt, das gemeinschaftliche Human- und Kulturkapital Europas weiterzuentwickeln“ (Truszczyński 2011, 9).

Truszczyński vollzieht hier in der Verwendung des Mobilitätsbegriffs zunächst eine Engführung, indem er dessen Bedeutung an den Prozess der europäischen Einigung koppelt. Damit kann zudem eine Legitimationsstruktur von Mobilität über eine Verbindung mit einem normativ-positiven Wert identifiziert werden. Dabei fällt jedoch auf, dass Mobilität hier nicht direkt auf die Bewegung von Menschen innerhalb Europas gemünzt wird, sondern diese eine Bewegungsform von Mobilität *unter anderen* darstellt. Die unterschiedlichen Mobilitätsformen von „Gütern, Kapital, Dienstleistungen – und auch von Menschen“ treten hier zunächst gleichgewichtet auf. Infolge dessen ist die Kategorie der Mobilität in direktem Maße auf den Bereich der Ökonomie verwiesen und wird dabei als Schlüssel für die wirtschaftliche Zukunft Europas betrachtet. Die Legitimation von

Mobilität in der Gegenwart vollzieht sich dabei somit entlang der Herausstellung der Bedeutung von Mobilität für zukünftige Herausforderungen. Erstaunlich erscheint dabei, dass bis zu diesem Punkt Mobilität noch in keiner Weise als positiv für die mobilen Subjekte kenntlich gemacht wurde. Mobilität stellt bisher lediglich eine Kategorie zum Nutzen Europas dar. Diese Tendenz setzt sich auch im letzten Satz des Zitats fort, in dem erneut die Integrationskraft von Mobilität im ökonomischen wie politischen Sinne als Mittel der Herstellung eines europäischen Raums herausgestellt wird. Gerade im Kontext eines Bildungsraums, welcher sich in starkem Maße auf Kriterien der Leistungssteigerung beruft, bildet das Ausbleiben von Integration dabei immer ein Risiko. Die Förderung von Integration kann dementsprechend als Politik der Risikominimierung verstanden werden, sie „[...] fürchtet die Erfolgsminderung durch die in ihren Augen Desintegrierten und das heißt, Ranking schlechter abzuschneiden, wenn es allzu viele gibt, die den Standards nicht entsprechen. Wer nicht integriert ist, bildet potenziell eine Gefahr für die Leistungssteigerung des Bildungswesens“ (Messerschmidt 2006, 158). Mit dem Begriff der Integration geht somit auch stets ein funktionalistisches Verständnis der Optimierung des Bildungssektors einher.

Zudem, und dies ist bezüglich der Anrufung von Subjekten von besonderem Interesse, tritt nun auch der Begriff des Human- bzw. Kulturkapitals hinzu, welcher jedoch nicht als individuelle Kategorie vorstellig wird. Die beiden Formen des Kapitals erfahren hier eine buchstäbliche Vergemeinschaftung. Gerade der Begriff des *Humankapitals* ist hier von besonderem Interesse. Kapital ist dabei zunächst „ein Begriff aus der Ökonomie, mit dem die Investition umschrieben wird, die zur Steigerung des (Markt-)Werts einer Ware vorgenommen wird. Aus einem »unschuldigen« Geldbetrag wird Kapital, sobald er in der Hoffnung investiert wird, daraus mehr Geld zu machen“ (Ribolits 2006, 136). Mit dem Zusatz des Humanen lässt sich dabei zunächst eine Vergegenständlichung von Subjekten begreifen, welche nun selbst als Waren begriffen werden können. Wie bei allen anderen Waren geht es dementsprechend auch bei den menschlichen um eine Steigerung ihres Werts. Bildung erfüllt hier nicht mehr den Zweck einer selbstbestimmten Ausgestaltung des Subjekts zu eben der Gestalt, zu der es sich gestalten möchte – im Sinne eines Bildungsbegriffs der Renaissance nach Pico della Mirandola. Bildung wird vielmehr als Instrument der Wertsteigerung utularisiert. „Der Mensch wird nicht als Souverän seines Daseins, sondern bloß noch als Rohstoff wahrgenommen, der durch »bildungsmäßige Bearbeitung« zu einer verwertbaren Ware werden soll, also zu einem »Mittel zum Zweck« der Verwandlung von Geld in mehr Geld“ (Ribolits 2006, 136f).

Als Kategorie ist Humankapital dabei sowohl auf die Ebene der Individuen als auch auf die Ebene der Kollektivität verwiesen. Investitionen in Bildung, als welche sich Mobilität im Rahmen von Erasmus verstehen lässt, bezieht sich dann auf die Wertsteigerung der derart gebildeten Subjekte und gleichzeitig in der Vergemeinschaftung der einzelnen Werte auf die prinzipielle Wettbewerbsfähigkeit eines geteilten Wirtschaftsraums – in diesem Fall Europa. Wer sich bewegt und damit seinen eigenen Marktwert steigert, bewegt dementsprechend Europa auch in einem ökonomischen Sinne voran.

Die so angerufenen Subjekte treten hier in doppelter Weise als bezogen auf Mobilität auf.

Einerseits stellt Erasmus, verstanden als *Imperativ der Bewegung*, eine Form der Mobilisierung von Subjekten dar, welche sich im Zuge dessen selbst mobilisieren sollen. Die Aktivierung der eigenen Bewegung ist dabei, neben der dargestellten politischen Konnotation, vor allen Dingen als Ausdruck eines Subjekts zu verstehen, welches Bröcklings *unternehmerischem Selbst* gleicht. Die eigene Bewegung ist dabei stets Ausdruck des Bemühens um die eigene Wertsteigerung und Optimierung. „Kurz, Selbstmobilisierung bedeutet, stets und ständig, immer und überall sein Humankapital »arbeiten zu lassen« oder darin zu investieren“ (Masschelein/ Simons 2012, 36). Erasmus bietet hierfür Hilfestellung und lässt die Subjekte mit dem Problem der richtigen Auslegung ihrer Bewegung nicht allein, sondern gibt durch die Strukturierung des Alltags des Reisens anhand der institutionellen Vorgaben der Hochschulen einen auf Reisen zu beschreitenden Weg vor. Die angerufene Beweglichkeit der Subjekte offenbart sich demzufolge als geordnet und kontrolliert. Im Rahmen von Erasmus erfolgt die Anrufung des Subjekts der Mobilität hier mit dem Appell zur Bewegung, die sich allerdings in bereits vorgegeben Bahnen dem Ziel der Wertsteigerung verschreibt.

Andererseits kann anhand der von Truszczyński angerufenen Gleichwertigkeit von menschlicher Mobilität und der Mobilität von Objekten zum einen und der Idee einer Vergemeinschaftung individueller Humankapitale zum anderen aufgezeigt werden, dass mit der Mobilität von Personen hier nicht zwangsläufig das Individuum in einem euphemistischen Sinne als Adressat des Imperativs der Mobilität angesprochen wird. Das Subjekt der Mobilität bezieht sich in gleicher Weise auch auf eine Betrachtung von Menschen, welche diese in erster Linie als Träger spezifischer Ressourcen versteht, deren Zirkulation sich im europäischen Raum möglichst effektiv und gewinnbringend gestalten sollte. Hinsichtlich der Aktivität des Subjekts lässt sich so konstatieren, dass

sich die Bereitstellung von organisatorischen und finanziellen Ressourcen als Mechanismen der Mobilisierung begreifen lassen und dementsprechend die Förderung und Forderung von subjektiver Bewegung erst entstehen lassen. Die Produktion von *Beweglichkeit* verweist die Subjekte jedoch zunächst auf ihre eigene *Bewegbarkeit* und lässt die *aktive Bewegung der Subjekte* im Rahmen von Erasmus als Reaktion auf deren *Aktivierung durch Erasmus* erkennen.

Entlang der im vorherigen Verlauf der Arbeit aufgezeigten Bedeutung der *Apodemik* für das Reisen und die Frage der richtigen Auslegung der subjektiven Bewegung auf Reisen kann hier konstatiert werden, dass Erasmus hinsichtlich der dem Programm zugrundeliegenden Implikationen von Mobilität dem Phänomen der *Apodemik* ähnelt. Diese Ähnlichkeit bezieht sich nicht auf die inhaltliche Anrufung von Subjekten als mobile Akteure auf Reisen, sondern besteht darin, dass mit Erasmus ein Programm identifiziert werden kann, welches ebenfalls durch die Form der Anrufung von Subjekten die Art und Weise beeinflussen kann, wie Subjekte ihre Bewegung gestalten. Die richtige Form der Gestaltung der studentischen Mobilitätsphase im europäischen Ausland wird durch die Struktur von Erasmus hinsichtlich der jeweiligen Mobilitätsversprechen geprägt. Erasmus schickt nicht beliebige Personen an beliebige Orte, an denen diese dann beliebige Unternehmungen vollziehen können. Im Gegenteil: Erasmus präformiert die Möglichkeit zur Gestaltung subjektiver Bewegung.

Die scheinbare Schlüssigkeit des Erasmus-Slogans „Wer sich bewegt, bewegt Europa“ speist sich dabei aus einem doppelten Verständnis europäischer Bewegung. Hier wird sowohl die gerade geschilderte Vergemeinschaftung von Humankapital zum Zwecke eines starken Wirtschaftsraums assoziiert als auch das Bild eines sich politisch und sozial durch Bewegung aufeinander zubewegenden Europas evoziert. Die Bewegung von Studierenden im europäischen Ausland soll damit auf Europa zurückwirken, indem gerade auch die Möglichkeit zur Bewegung innerhalb Europas Bewusstsein dafür schafft, welche Offenheiten und Freiheiten mit dem und durch den Prozess der Europäisierung erst ermöglicht werden.

6.4 Bildung und Erasmus

Ich möchte das Kapitel zu Erasmus nun mit einer Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff im Rahmen des EU-Förderprogramms beschließen. Dabei bildet Bildung hier den abschließenden Bezugspunkt, da sie als Kernkategorie erziehungswissenschaftlichen Denkens im Rahmen dieser Arbeit von besonderem Interesse ist und demnach hier auch als Resultat auch die Erkenntnisse über Reisen und Mobilität im Rahmen von Erasmus produktiv aufnehmen soll.

Zunächst eine kleine Einschränkung: In den abschließenden Beobachtungen soll es nun nicht darum gehen, die Güte der im Rahmen von Erasmussemestern erfahrbaren Bildungsprozesse zu beurteilen. Dies zu beurteilen ist mit den hier verwendeten Mitteln auch nicht möglich. Ob Subjekte während ihrer Erasmuszeit Bildungsprozesse durchlaufen, hängt in erster Linie von den Subjekten selbst ab. Erasmus ist weder die einzige wahre Möglichkeit zur bildenden Erfahrung noch deren Verunmöglichung. Es geht nicht darum, *wieviele Bildung in Erasmus „steckt“*. Ich verwehere mich hier einer Tendenz von Bildungsforschung, welche immer stärker mit der Quantifizierung qualitativer Kategorien operiert und sich in diesem Sinne auch eines operationalisierten Bildungsbegriffs bedient (vgl. Gruschka 2007). Statt dieser eher quantitativ orientierten Ausrichtung der Betrachtung möchte ich eher Beobachtungen hinsichtlich der Qualität von Bildung anstellen, womit dementsprechend nicht eine, wiederum quantitative, Einordnung in Bildungsprozesse mit mehr oder weniger hoher Qualität, sondern eine Betrachtung dessen erfolgen soll, was Bildung im Rahmen von Erasmus auszeichnet, welche Qualitäten mit dem Bildungsbegriff hier einhergehen. Gefragt werden soll, welche Form der Bildung in Erasmus möglich wird bzw. *welche Form von Bildungsprozessen durch Erasmus produziert wird*.

Zu Beginn der Arbeit wurde dabei mit der Einführung des Bildungsbegriffs von *Wilhelm von Humboldt* eine spezifische Theorie vorgestellt, welche den Prozess der Bildung anhand dreier kategorialer Bestimmungen zu beschreiben versucht. Bildung kann für Humboldt nur gelingen in der „[...] Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793/ 1980, 235f). Diese Kategorien können auch als Anforderungen an die Ermöglichung von Bildung konzipiert werden. Versucht man nun diese drei Bestimmungen als Möglichkeiten der Klassifikation und der näheren Bestimmung von Bildungsprozessen zu betrachten, las-

sen sich hinsichtlich der dem Erasmusprogramm zuzuschreibenden begrifflichen Implikationen von Bildung bereits erste strukturelle Konturen erkennen.

Die proklamierte Allgemeinheit, welche bei Humboldt vor allem als Abwehr gegen eine lediglich partikulare Aneignung von Welt in Form von Expertentum auftritt, kann im Kontext von Bildungsprozessen, die in das institutionalisierte Bildungswesen integriert sind, zunächst bezweifelt werden. Schließlich sind die Formen der Erfahrungen, welche die Subjekte während ihrer Erasmuszeit als Studierende sammeln können, in starkem Maße auf die Ausübung ihrer Aufgabe als Studierende verwiesen. Wie allgemein sich hier konkrete Lerninhalte darbieten, ist in erster Linie eine Frage der die Auslandssemester rahmenden Studienstrukturen bzw. von den Anforderungen der jeweiligen Hochschulen und deren Partner abhängig. Grundsätzlich erfolgt jedoch im Rahmen eines Hochschulstudiums eine sehr spezifische Form der Auseinandersetzung mit themengebunden Gegenständen im Kontext der jeweiligen Fachdisziplinen. Inwieweit die „Erasmusfreizeit“, d.h. die Zeit, welche während des Auslandssemesters nicht für die Erfüllung der Studienleistung verbraucht wird, sich als allgemeine Form der Bildung begreifen lässt, erscheint mir hier nur schwer zu beurteilen.⁶¹

Die nächste kategoriale Bestimmung Humboldts, die Regheit der Bildung, wurde im Rahmen der begrifflichen Auseinandersetzung mit Humboldt mit besonderer Bedeutung versehen, da hieran der Bezug zur Bewegung des Subjekts der Bildung kenntlich gemacht wurde. Hieran wurde die Relationierung von Bildung und Reisen in dieser Arbeit gegründet. Bezogen auf die physisch-räumliche Komponente von Bewegung kann hinsichtlich Erasmus zunächst konstatiert werden, dass die Bildungsreise in Form von Erasmus diese Kategorie formal erfüllt. Wer mit Erasmus Bildung erstrebt, muss auf Reisen gehen, muss seinen Standort verändern, muss sich bewegen. Gleichzeitig konnte bereits im Kapitel zur Mobilität von Erasmus aufgezeigt werden, dass die Form der Bewegung bei Erasmus starken Vorstrukturierungen unterlegen ist. Nicht eine prinzipielle Hochschätzung von reger Bewegung lässt sich hier verorten, sondern eine spezifische Form des Sich-Bewegens innerhalb vorgebahnter Wege ist mit der Kategorie der Bewegung zu verstehen.

⁶¹ Interessant wäre hierbei vor allem, wie subjektive Erwartungen an Erasmus, welche durch spezifische Formen der Anrufung, beispielsweise Erfahrungsberichte, zustande kommen können, ausschlaggebend für eine bestimmte praktische Gestaltung dieser Freizeit sein können. Dabei könnten beispielsweise spezifische Formen der Freizeitgestaltung von Erasmusstudierenden als Herausbildung von Subkulturen auf Reisen untersucht werden. Dies ist jedoch hier aus Platzgründen nicht mehr zu leisten.

Der Begriff der Freiheit von Bildungsprozessen, welche die dritte Kategorie der Wechselwirkung darstellt, lässt sich bei Humboldt in erster Linie als negative Kategorie verstehen. Freiheit meint hier Freiheit *von*. Damit bildet diese Kategorie einen Gegenbegriff zu äußeren Restriktionen von Bildungsprozessen, womit vor allem eine Verweh- rung des Zugangs zu Bildung über soziale Ungleichheit angesprochen ist. Gemäß der vorherigen Beschäftigung mit Inklusivität und Exklusivität von Erasmus lässt sich hier herausstellen, dass Erasmus ein äußerst selektives Programm der Ermöglichung von Mobilität im Bildungssektor darstellt. Wer die Möglichkeit erhält, an Erasmus partizipieren zu können, unterliegt spezifischen Regelungen, denen Subjekte in den meisten Kategorien der Auslese ohnmächtig gegenüberstehen.

So lässt sich anhand der Kategorien der Bestimmung des Bildungsprozesses bei Humboldt in allgemein, rege und frei ein relativ pessimistisches Bild für Belange der Bildung im Kontext Erasmus nachzeichnen. Die Nicht-Übereinstimmung zeugt jedoch nicht davon, dass Bildung in Erasmus keinen Platz hat oder nicht stattfinden kann, sondern legt lediglich nahe, dass der Humboldtsche Bildungsbegriff nicht dazu geeignet ist, jene Formen der Bildung zu beschreiben, welche mit Erasmus verbunden werden können. Um genauer betrachten zu können, welche Vorstellungen von Bildung in das Programm zur Förderung studentischer Mobilität eingelassen sind, möchte ich erneut auf Truszczyńskis Grußwort im Jubiläumsband für Erasmus eingehen. Das hier vorliegende Zitat schließt direkt an jene Textstelle an, welche im vorherigen Kapitel zur Mobilität die Bedeutung dieser herausstellen konnte:

„Zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass Studien- und Ausbildungsaufenthalte im Ausland den Teilnehmern nicht nur ermöglichen, neue Erfahrungen zu sammeln und sich mit unbekanntem kulturellen Standpunkten auseinanderzusetzen: Sie führen außerdem zu einer Reihe wertvoller, erstrebenswerter und einsetzbarer Fähigkeiten“ (Truszczyński 2011, 9).

Die obige Passage beginnt mit einer Betonung der Möglichkeit der Erfahrung von Neuem und dem Kennenlernen unterschiedlicher Kulturen. Dies lässt sich zunächst als anschlussfähig an relativ klassische Konzeptionen der Bildung selbst sowie der Bildung auf bzw. durch Reisen begreifen. Dies deckt sich mit Vorstellungen, welche Reisen als Bildungsmöglichkeiten *par excellence* darstellen. *Irritierende Fremdheit* (vgl. Schäfer 2011) dient hier als Offerte der bildenden Erfahrung.

Im Folgenden verschiebt sich jedoch die eher klassisch anmutende Perspektive der Bildung als Prozess des erfahrenden Subjekts hin zu einem materialen Bildungsverständnis

nis, das sich in „einer Reihe wertvoller, erstrebenswerter und einsetzbarer Fähigkeiten“ ausdrückt. Während die beiden ersten Adjektive hier vor allem als normative Positivierung gelesen werden können, wird durch den Ausdruck der *einsetzbaren Fähigkeiten* deutlich, dass hier in starkem Maße ein instrumentelles Bildungsverständnis intendiert ist. Im Fokus stehen nicht länger prozessuale Kategorien der Weltaneignung, sondern vielmehr die Ergebnisse der Auseinandersetzungen mit der Fremde. Während Bildung beispielsweise bei Humboldt den Prozess der Erfahrung von Welt als entscheidend klassifiziert, rückt hier der unmittelbare Nutzen des Erfahrens und des Erfahrenen in den Fokus. Erasmus kann dementsprechend als bildungsanleitend in Form einer *Befähigung* aufgefasst werden. Subjekte werden durch Erasmus dazu befähigt, spezifische Kompetenzen *einsetzen* zu können, d.h. von ihnen Gebrauch machen zu können.

An dieser Perspektive schließt Alfred Schäfer an, indem er das Modell der Marxschen Unterscheidung in Gebrauchswert und Tauschwert der Ware (vgl. Marx 2008, 49ff.) auf den Gegenstand der Reise zu beziehen versucht. „Ökonomisch betrachtet könnte man sagen, dass sich der industriell im Zentrum stehende Tauschwert einer Reise mit den unterschiedlichsten Gebrauchswerten für die Reisenden verkoppeln lässt“ (Schäfer 2011, 21). Bildung, welcher Couleur auch immer, wird dann zu einem der möglichen Gebrauchswerte des Reisens, wobei diese Betonung des *Gebrauchs* der Bildung dazu tendiert, jene in erster Linie über ihre Nutzbarkeit und ihre Nützlichkeit im Zuge ihrer Anwendung zu verstehen. Ausschlaggebend für die Möglichkeit der Verbindung von Reisen mit unterschiedlichsten Zwecken sieht Schäfer dafür die „Standardisierung und Normalisierung des Reisens“ (Schäfer 2011, 20) im Zuge der aufkommenden *Touristifizierung* des Reisens und der ihn begleitenden Phänomene des Marketings als Bewerbung des Reisens. Hiermit lässt sich, mit Schäfer, die Auflösung der Trennung der Bildungsreise von anderen Reiseformen konstatieren. Bildung als Motiv der Reise steht für Schäfer in Zeiten des Tourismus nicht länger als bestimmend für eine eigenständige Praxis des Reisens, sondern lässt sich aus einer Perspektive des Marketings lediglich als mehr oder weniger starkes Distinktionsmerkmal gegenüber anderen Formen der Reisegestaltung beschreiben. Die *Bildungsreise*, welche sich verbunden mit der Herstellung eines „Habitus des gebildeten Menschen“ (Bilstein 2013, 266) sah, verliert ihr Alleinstellungsmerkmal und wird zu einem „Werbewert unter anderen“ (Schäfer 2011, 21).

Indem jedoch nicht mehr eine spezifischen Form des Reisens mit dem Attribut der Bildung versehen werden kann und gleichzeitig das Versprechen der Bildung auf Reisen

bestehen bleibt, scheint sich dieses Versprechen gleichsam auf sämtliche Reisetypen prinzipiell beziehen zu können. „Reisen bildet. Der Reise als Reise scheint dann ohne jedes zusätzliche Distinktionsmerkmal eine bildende Bedeutung zuzukommen. Es ist in dieser Perspektive die Praxis des Reisens selbst, das Reisen als Reisen, dem die Qualität der Bildung zugesprochen wird“ (Schäfer 2011, 21f). Mit der Auflösung der strikten Trennung der Bildungsreise von anderen Reisetypen geht dabei auch eine feste Bezugnahme des Reisens auf spezifische Bildungsgüter verloren. Die Auseinandersetzung mit bestimmten, als wertvoll erachteten Orten, Traditionen und Kulturen tendierte dabei in der klassisch bürgerlichen Bildungsreise dazu, einen Kanon von Bildungs- und Kulturgütern festzuschreiben, deren Aneignung der subjektiven Bildung besonders dienlich sein sollte. In der Apodemik fand sich die literarische Gestalt der Anrufung von Subjekten auf eben diese Güter mit der Schulung der richtigen Wahrnehmung des Reisens verbunden (vgl. Brenner 1989).

Kulturelle Güter als Gegenstände der Aneignung von Bildung verlieren damit ihre Exklusivität für Belange der Bildung. Durch diese tendenzielle *Entkanonisierung* des Reisens „gerät der traditionelle Bildungsraum in Schwierigkeiten“ (Schäfer 2011, 21). Indem nicht bestimmte Orte und bestimmte Reisen allein Bildung versprechen, sondern Bildung die Reisenden potenziell überall überkommen kann, verliert sich indes auch die Festschreibung der Kategorien, welche beschreiben, worin Bildung denn nun besteht. An dieser Leerstelle bieten sich wiederum Möglichkeiten der Neufassung der inhaltlichen Bestimmung von Bildung auf und durch Reisen. Hier kann wiederum mit Trusczynskis Grußwort veranschaulicht werden, wie diese Leerstelle im Rahmen von Erasmus gefüllt werden soll. Das vorliegende Zitat schließt dabei an das obige an und konkretisiert nun jene Eigenschaften, welche zuvor unter dem Ausdruck „wertvoller, erstrebenswerter und einsetzbarer Fähigkeiten“ vorstellig wurden:

„Hierzu gehören sowohl die Erweiterung der Fremdsprachenkenntnisse der Teilnehmer als auch die Entwicklung von mehr Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und interkulturellen Handlungsfähigkeiten. In der Arbeitswelt der heutigen Globalisierungszeit sind solche Kompetenzen unentbehrlich. Den verfügbaren Umfragen zufolge werden sie von Arbeitgebern hoch geschätzt und steigern somit die Beschäftigungschancen derer, die Lernmobilität in Anspruch nehmen“ (Trusczynski 2011, 9).

Die hier genannten Inhalte der auf Reisen zu verwirklichenden Bildung lassen sich allesamt als Kompetenzen verstehen, welche dem Bereich der *soft skills* zuzuordnen sind. Soft skills können, mit Roland Reichenbach, als spezifische Form von Kompetenzen betrachtet werden, die in ihrer starkem Bezugnahme auf die zu bildenden Persönlichkei-

ten als eine Konkretisierung des inhaltsentleerten Bildungsbegriffs verstanden werden können. „Die soft skills haben die perfekte Form, sie sind modularisierbar, polyvalent, multifunktional, attraktiv für nahezu jeden und jede, kommen dem Wunsch nach persönlichem und beruflichem Erfolg entgegen und sie sind fähig, sich mit *jedem* kulturellen Restbestand zu verbinden“ (Reichenbach 2007, 64). Zudem entsprechen sie der grundsätzlichen Sehnsucht des Kompetenzbegriffs nach Anwendbarkeit und Transferierbarkeit (vgl. ebd. 70).

In Truszczyńskis Grußwort wird die *Förderung* dieser Kompetenzen über ihre Unentbehrlichkeit gleichzeitig als *Forderung* offenbar. Indem die Kompetenzen Erfolg zu versprechen scheinen, erfolgt gleichzeitig ihre normative Legitimation. Diese argumentative Figur der Legitimation bezieht sich hier auf eine scheinbar unveränderliche gesellschaftliche Umwelt, die eben durch ihre Unveränderlichkeit die Anpassung an diese Welt notwendig und unausweichlich zu machen scheint. Weil die Welt so ist, wie sie ist, muss das Subjekt sich eben zu dieser Welt verhalten. Abweichungen sind zwecklos, das Befolgen des Rats scheinbar alternativlos. Diese affirmative Füllung der inhaltlichen Lücke von Bildung steht hier in krassem Widerspruch zu einem Bildungsbegriff, welcher sich in einem kritischen Verständnis an gesellschaftlichen Verhältnissen abzuarbeiten versucht (vgl. Höhne 2007).

Die so verstandene Bildung im Rahmen von Erasmus hat nun nicht mehr viel mit jenen Bildungsbegriffen zu tun, welche im Zuge der begrifflichen Auseinandersetzung mit Bildung zu Beginn dieser Arbeit herausgestellt wurden. Sie unterscheiden sich einerseits bezüglich der formalen Struktur des Begriffs. Während mit Humboldt und Adorno einerseits, sowie mit Kokemohr und Marotzki andererseits ein Bildungsbegriff vorgestellt werden konnte, welcher Bildung zunächst als *Kategorie* der prozessualen Aneignung von Welt versteht, bezieht sich Bildung bzw. das, was hier als ihr Platzhalter fungiert, vor allem auf die Ebene der Resultate dieser Prozesse. Damit vollzieht sich ein Wandel hin zu einer Nutzenorientierung im Bildungsbegriff.

Trotz dieses Wandels erscheint Reisen nach wie vor als geeignetes Mittel der Verbindung mit Zwecken der bzw. der „Herstellung“ von Bildung. Auch kann *Bildung* weiterhin als Chiffre der Adressierung von Subjekten betrachtet werden. Die konkreten Formen der Anrufung des Subjekts der Bildung gestalten sich jedoch auf andere Art und Weise. Das durch Erasmus angerufene Subjekt der Bildung ist nicht mehr Pico della Mirandola's „frei entscheidender schöpferischer Bildhauer“ (Pico della Mirandola 1990,

5;7), der im Prozess der Bildung sich scheinbar frei von allen äußeren Umständen zu der Gestalt ausformt, zu welcher es ihm beliebt. Mit Erasmus wird vielmehr ein Subjekt der Bildung angerufen und produziert, welches sich in einem Anpassungsprozess jene Kompetenzen einverleibt, auf die es ankommt. Dabei stellt die Fremde nach wie vor eine attraktive Verlockung dar, bietet sie doch eine Vielzahl an Möglichkeiten, jene Kompetenzen erwerben zu können, mit denen Subjekte ihre eigene Wettbewerbsfähigkeit steigern können. Das Fortleben des Versprechens der Bildung auf Reisen bezeugt gleichzeitig einen Verweis auf eine traditionelle Verbindung von Bildung und Reisen, welche auch im Zuge einer zunehmenden Kompetenzorientierung im Bildungsbegriff nichts von ihrer Attraktivität eingebüßt hat und erst in der Kombination mit den konkreten Verlockungen der Selbstoptimierungen Reisen als Form der Selbstmobilisierung mit Bildung verbindbar macht.

7. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat versucht den Themenkomplex von Bildung und Reisen zu erschließen. Mit der Thematisierung des Versprechens der subjektiven Bildung auf Reisen wurde dabei bewusst ein idealistisch-romantischer Zugang gewählt. Ziel dieser Auseinandersetzung war der Versuch, das Denken der Verbindung von Bildung und Reisen, und dabei vor allem die Produktion von Vorstellungen über den bildenden Charakter des Reisens, auf seine Voraussetzungen zu befragen. In den jeweiligen Thematisierungen von Bildung, auf einer begrifflich-strukturellen Ebene, und Reisen, mit dem Versuch der Beschreibung der unterschiedlichen Reisepraxen zugrundeliegenden Reismotiven, konnte die Kategorie der Bewegung als jenes Element kenntlich gemacht werden, über das Bildung und Reisen aufeinander bezogen werden können.

Aufgrund der exponierten Stellung, welche Bewegung für die Relationierung von Bildung und Reisen spielt, wurde daraufhin der Begriff der Mobilität als eine dritte Kernkategorie dieser Arbeit eingeführt. Dies geschah nicht, um der eher traditionell oder althergebracht anmutenden Thematisierung der Bildung durch Reisen einen modernen Touch zu verleihen, sondern, um ein Scharnier zwischen der auf Bewegung fixierten Verbindung von Bildung und Reisen einerseits und aktuellen Formen der sich auf Bildung beziehenden Reisen herstellen zu können. Zudem konnte hier das bisher nur in Bruchstücken angedeutete Verständnis von Bewegung als prozessual entscheidender

Bestimmung von Bildung wie von Reisen verfeinert werden. In der systematischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Mobilität konnte die Unterscheidung in Momente des Sich-Bewegens und des Bewegt-Werdens entwickelt werden. Mit diesen differentiellen Facetten von Bewegung, welche sich auch über das Gegensatzpaar *Beweglichkeit* und *Bewegbarkeit* begreifen lassen, konnte zudem auf eine Komponente des Bewegungsbegriffs aufmerksam gemacht werden, welche auch für Bildung und Reisen von Belang sein muss, assoziieren doch beide Begriffe in einem idealistisch Verstandnis und ihrer Zusammensetzung in der Form der bildenden Reise ein aktives Subjekt als Gestalter der sich auf Bildung verwirklichenden Reise.

Zusätzlich konnte mit dem Einbezug eines Verständnisses von Mobilität als Problem des Regierens ein Umstand aufgezeigt werden, der in Folge eines Verständnisses von Bewegung als Gegenstand von Mobilitätspolitik ebenfalls weitreichende Folgen für die Thematisierung von Bildung und Reisen haben muss. Dabei wurde deutlich, dass mit dem Imperativ der Mobilität nicht einfach die Hochschätzung jeder Form von Bewegung begriffen wird, sondern dass Mobilität bereits spezifische Setzungen des richtigen und falschen Bewehens bereit hält und diese den Subjekten als Anforderungen überantwortet. Die Mobilität der Subjekte stellt dementsprechend jeweils bereits eine Reaktion auf unterschiedliche Praxen der Anrufung dar. Mobilität als Technologie des Selbst verlangt von den Subjekten die an sie herangetragen Imperative produktiv umzusetzen. In Kategorien der Bewegung lässt sich dies als Mobilisierung zur Mobilität verstehen.

Zur Verdeutlichung dieser Form der Anrufung von Reisenden als Herstellung von Mobilität wurde mit der literarischen Gattung der Apodemik ein Phänomen präsentiert, welches genau diese Problematisierung der richtigen Bewegung der Reisens hinsichtlich der vom Reisen erhofften Zwecke darstellt.

In einem abschließenden Teil habe ich schließlich versucht, mit einer Thematisierung von ERASMUS als zentralem Programm der Förderung von Mobilität im Hochschulsektor eine aktuelle Form der auf Bildung sich berufenden Reise auf seine begrifflichen Implikationen von Bildung, Reisen und Mobilität zu hinterfragen. Die Analyse wurde dabei entlang unterschiedlicher Dokumente aus dem Feld der europäischen Mobilitätspolitik vollzogen. Dabei wurde anhand der Beschäftigung mit einem politisch koordinierten Programm der Förderung von Mobilität deutlich, dass die mit dem Programm verbundenen Zwecke auch in starkem Maße als politisches Projekt verstanden werden müssen. Das heißt in diesem Fall konkret, dass Erasmus als Programm der Herstellung

von Identifikationen mit Europa auf eine identitäts-, sozial- und wirtschaftspolitische Stärkung Europas abzielt. Die Subjekte werden dabei sowohl als Integrationshelferinnen und –helfer als auch als zu Integrierende eines im Entstehen begriffenen europäischen (Bildungs-)Raums konzipiert und angesprochen.

„Wer sich bewegt, bewegt Europa“, der zentrale Slogan des Erasmus-Programms, bezeugt dabei hinsichtlich der zentralen Kategorie dieser Arbeit eine Engführung sowohl von Bewegung als auch von Reisen und Bildung. Die so verstandenen Bewegungen sind nicht Ausdruck eines regen Subjekts, welches auf Reisen selbständig seine Bildung in die eigene Hand nimmt, sondern lassen sich eher als Durchschreiten bereits vorgebahnter Wege verstehen. Dabei wird einerseits über Mechanismen der Gewährung oder Verwehrung des Zugangs zur Mobilität im Rahmen von Erasmus reglementiert, wer überhaupt als Subjekt der Bildung und des Reisens von Erasmus auftreten kann. Andererseits stellt Erasmus durch die Gebundenheit der organisatorischen und finanziellen Leistungen an die Erfüllung von Studienleistungen eine Form der (Vor-)Strukturierung des Auslandsaufenthalts dar. Dieses *quid pro quo* bietet den mit der Ausgestaltung ihrer Bewegungsfähigkeit allein gelassenen und dadurch verunsicherten Subjekten eine attraktive Form der Rückversicherung und lässt Erasmus als gewinnbringenden Partner der in ein Sicherheitsnetz eingebetteten Mobilitätsförderung erscheinen. (Bildungs-)Reisen mit Erasmus schließen damit an das Phänomen der Apodemik an, indem sie den um den richtigen Gebrauch ihrer Bewegungskraft besorgten Subjekten Wege und Mittel zur Kompensation dieser Sorge bereitstellt.

Die Entscheidungen, im Rahmen von Erasmus mobil zu werden, gehen dabei weiterhin auf freiwillige Wahlhandlungen von Subjekten zurück. Gleichzeitig erfährt die Ausgestaltung der Bewegung, und damit auch die Möglichkeit von Bildung auf Reisen in einem traditionell-romantischen Verständnis, eine Richtungsvorgabe, welche nicht in erster Linie auf die Selbstmaßgabe der Subjekte verwiesen ist. Die Kriterien der richtigen Bewegung auf Reisen konnten dabei anhand spezifischer Assoziationen mit Erasmus von politischen Akteuren auf europäischer Ebene nachgezeichnet werden. Hier verdrängen tendenziell materiale und inhaltliche Bestimmungen von Bildung vormalige Deutungen, welche sich vor allen Dingen auf die Betonung der Erfahrung von Differenz im Zuge der subjektiven Bewegung berufen hatten. Hieran ließ sich ein Wandel im Bildungsbegriff des Reisens bzw. eine veränderte Bestimmung des Versprechens nachzeichnen, mit welchem die Verbindung von Bildung und Reisen inhaltlich gefüllt wird.

Im Fokus stehen dabei im Kontext des so ausgerufenen und die Subjekte anrufenden Bildungsbegriffs Kategorien, welche die auf Reisen zu gewinnenden Erkenntnisse direkt dem Postulat der Nutzbarkeit und Nützlichkeit verschreiben. Entgegen eines klassischen prozessualen Bildungsbegriffs, welcher Anwendbarkeit, wenn überhaupt, nur als Ausdruck der Selbstreflexion in Form des auf-sich-selbst-Anwendens von Bildung im Zuge der eigenen Transformation kannte, assoziiert Anwendbarkeit im Kontext von Erasmus einen instrumentellen Bildungsbegriff, welcher die Subjekte durch die Herausforderungen der Mobilitätsphase mit Kompetenzen betraut. Diese kann es in Folge der Reise bestmöglich zum eigenen, zum allgemeinen und zum europäischen Nutzen einsetzen. Das Risiko der Selbstmobilisierung, das Verlassen der Komfortzone, scheint dementsprechend reich belohnt zu werden, indem sich sowohl individuelle wie kollektive Humankapitale durch das gewinnbringende Reisen erhöhen lassen. Was sich hier zeigt, ist jedoch nicht eine einfache Kopie des unternehmerischen Selbst auf Reisen. Wo dieses sich in der marktförmigen Organisation seiner selbst vor allem der Selbstoptimierung verschreibt, kombiniert sich diese Rationalität des stetigen Verbesserns des eigenen Lebens im Kontext von Erasmus mit einer Politisierung des Reisens, welche der Anrufung der Subjekte *Europa* als normative Referenz des Reisens hinzufügt. Europa dient hier, verbunden mit dem Postulat der Freizügigkeit, als Legitimation und Verstärker von Mobilität und entsendet die Subjekte von Erasmus gleichermaßen als Unternehmer wie als europäische Pioniere auf die Reise durch die europäische Hochschullandschaft.

Entlang dieser Implikationen der zentralen Arbeiten dieser Arbeit – Bildung, Reisen und Mobilität – im Kontext von Erasmus kann deutlich gemacht werden, dass die Hervorhebung der Bewegung sich hier nicht mit der Devise *Mobiliora, nobiliora! Je beweglicher, desto edler* deckt. Entgegen der prinzipiellen Bejahung jeder Form von aktiver Bewegung, wie sie dem brandenburgisch-bayreuthischen Kronprinzen Christian Ernst vorschwebt, ist der Mobilitätspolitik von Erasmus nicht jede Ausdrucksform von Bewegung genehm. Die Forderung nach (mehr) Mobilität qualifiziert und disqualifiziert Bewegungen als mehr oder weniger erstrebenswert und reglementiert in Gestalt von Erasmus als Programm der Produktion von Anreizen zur Bewegung, welche Bewegungen für Subjekte im Rahmen ihrer Mobilisierung als Bildung denkbar erscheinen. *Wer sich bewegt, bewegt Europa* setzt im Gegensatz zu *Mobiliora, nobiliora* bereits fest, welche Phänomene des Bewegens überhaupt als normativ-positive Bewegungen definiert wer-

den können und stellt damit eine direkte Anrufung der Subjekte bezüglich deren Mobilitätsgestaltung dar.

Im Kontext dieser Arbeit konnten hier vor allem dargestellt werden, auf welchen begrifflich-strukturellen Voraussetzungen die Anrufung von Subjekten als mobile Gestalter ihrer Bildungsprozesse in historischen Reiseformen und im Bereich der Studierendenmobilität von Erasmus fußt. Gleichzeitig wurde dabei vor allem hinsichtlich von Erasmus darauf verzichtet, die subjektiven Übersetzungspraktiken dieser Anrufungen in den Blick zu nehmen. Es ist schließlich nicht selbstverständlich, dass Studierende dem Imperativ der Mobilität entsprechen und sich tatsächlich, von den Offerten der bildenden Reise und Verlockungen der Nutzbarkeit der auf Erasmusreisen erworbenen Fähigkeiten euphorisiert, auf Reisen durch den europäischen Hochschulraum begeben. Gerade an dieser Stelle erscheinen mir weitergehende Analysen lohnenswert, die sich entgegen der hier vollzogenen Beschäftigung mit der positiven Bestimmung von Bewegung mit der Frage beschäftigen könnten, wie das Problem der Immobilität sich zu den Kategorien von Bildung und Reisen verhält. Anhand der anfänglichen Lektüre von Adorno konnte das Phänomen des Stillstandes als Bildung verunmöglichende Struktur aufgefasst werden. Gleichzeitig konnte mit der produktiven Aufnahme der Bildung und Reisen einendenden Bewegungskomponente im Mobilitätsbegriff auch gezeigt werden, wie gerade die Betonung der Werthaftigkeit von Mobilität sich als Verstetigung von Bewegung umdeuten lässt. Die Permanenz der Bewegung konnte dabei als Form des Zugangs zur Welt dargestellt werden, in welchem dem Subjekt jene Momente der Reflexion als kritische Rückwendung der Bewegung auf seine eigene Subjektivität nicht länger offen stehen. Dabei könnte mit einer Hinwendung zum Begriff der Immobilität hinterfragt werden, ob nicht gerade in der Verweigerung des Appells der eigenen Mobilisierung ein Moment der Kritik identifiziert werden könnte, mit welchem Subjekte sich gegen Vereinnahmungen der Produktion von Beweglichkeit stellen könnten.

Literaturverzeichnis

- Adorno; Theodor W. (1972): Theorie der Halbbildung, in: ders. (Hg.): Gesammelte Schriften Bd. 8., Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 93-121.
- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate – Aufsätze zur marxistischen Theorie, Hamburg/ Westberlin: VSA (Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung).
- Amtsblatt der Europäischen Union (2008): Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 21. November 2008 zur Mobilität junger Menschen. 2008/C 320/ 03. [16.12.2008].
- Baumann, Zygmunt (2012): From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity, in: Hall, Stuart; du Gay, Paul (Hg.): Questions of cultural Identity, London: SAGE Publications, S. 18-36.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke (2001): Kapitel 1: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich, S. 15-68.
- Bausinger, Hermann; Beyrer, Klaus; Korff, Gottfried (1991): Vorbemerkungen der Herausgeber, in: dies. (Hg.): Reisekultur. Von der Pilgerfahrt zum modernen Tourismus, München: C. H. Beck, S.9.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berns, Jörg Jochen (1988): Peregrinatio academica und Kavalierstour. Bildungsreisen junger Deutscher in der frühen Neuzeit, in: Wiedemann, Conrad (Hg.): Rom – Paris – London. Erfahrungen und Selbsterfahrungen deutscher Schriftsteller und Künstler in den fremden Metropolen, Stuttgart: Metzler, S. 155-181.
- Bilstein, Johannes (2009): Standardisierung und Kanonisierung: Zur Imaginations- und Begriffsgeschichte, in: Bilstein, Johannes; Ecarius, Jutta (Hg.) Standardisierung und Kanonisierung – Erziehungswissenschaftliche Reflexionen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-30.

- Bilstein, Johannes (2013): Reise-Erfahrungen, in: Bilstein, Johannes (Hg.): Erfahrung – Erfahrungen, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 265-283.
- Binder, Jana (2005): Globality. Eine Ethnographie über Backpacker, Münster: LIT Verlag.
- Bois-Reymond, Manuela, du (2007): Europas neue Lerner – Ein bildungskritischer Essay, Opladen/ Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheit. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Borgolte, Michael (2005): Wie Europa seine Vielfalt fand – Über die mittelalterlichen Wurzeln für die Pluralität der Werte, in: Joas, Hans; Wiegandt, Klaus (Hg.): Die kulturellen Werte Europas, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 117-163.
- Brenner, Peter J. (1989): Die Erfahrung der Fremde. Zur Entwicklung einer Wahrnehmungsform in der Geschichte des Reisebrichts, in: ders. (Hg.): Der Reisebricht, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 14-49.
- Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden (2006): [Stichwort] Reise, Bd. 22, POT-RENS, Mannheim: F. A. Brockhaus.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst – Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2012): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement, in: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart- Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 131-167.
- Europäische Kommission (2014): Erasmus+ Programmleitfaden.
- DAAD euroletter. Informationen zur EU-Bildungs-und-Hochschulzusammenarbeit (2012): Sonderausgabe. Happy birthday, ERASMUS! Die Erfolgsgeschichte der Europäischen Union feiert ihr 25-jähriges Bestehen.
- DAAD Erasmus+: Wer sich bewegt, bewegt Europa. [online] Homepage: DAAD Erasmus+ URL: <https://eu.daad.de/erasmus.de> [HTML] [16.03.2015]

- Dörpinghaus, Andreas; Poenitsch, Andreas; Wigger, Lothar (2006): Einführung in die Theorie der Bildung, Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Dzierzbicka, Agnieszka; Sattler, Elisabeth (2004): Entlassung in die `Autonomie` - Spielarten des Selbstmanagement, in: Pongratz, Ludwig A.; Wimmer, Micheal; Nieke, Wolfgang; Masschelein, Jan (Hg.): Nach Foucault – Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 114-133.
- Dzierzbicka, Agnieszka; Bakic, Josef; Horvath, Wolfgang (2008): Einleitende Bemerkungen, in: dies. (Hg.): In bester Gesellschaft – Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard, Wien: Löcker, S. 13-14.
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): vereinbaren statt anordnen – Neoliberale Gouvernamentalität macht Schule, Wien: Löcker.
- Fach, Wolfgang (2004): Selbstverantwortung, in: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas: Glossar der Gegenwart, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 228-235.
- Flitner, Andreas (2002): Wilhelm von Humboldt – neuere Forschung und interpretierende Literatur, in: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 2, S. 287-297.
- Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Foucault, Michel (1987): Das Subjekt und die Macht, in: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (Hg.): Micheal Foucault: jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a. M.: Beltz, S. 241- 261.
- Foucault, Michel (2006): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung – Geschichte der Gouvernamentalität 1, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2012): Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
- Fuchs, Eckhardt (2007): Entmystifizierung und Internationalisierung: Anmerkungen zur gegenwärtigen Bildungsdebatte, in: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz, Bielefeld: Janus software Projekte, S. 136-154.

- Gelhard, Andreas (2011): Kritik der Kompetenz, Zürich: diaphanes.
- Gonon, Philipp (2004): Travel and Reform: Impulses towards internationalisation in the nineteenth-century discourse on education, in: educational policy borrowing: historical perspectives, Oxford, S. 125-145.
- Hachtmann, Rüdiger (2007): Tourismus-Geschichte, Göttingen: Vandenhoeck und Rubrecht.
- Heim, Tino (2013): Metamorphosen des Kapitals, Bielefeld: transcript.
- Herbers, Klaus (1991): Unterwegs zu heiligen Stätten – Pilgerfahrten, in: Bausinger, Hermann; Beyrer, Klaus; Korff, Gottfried (Hg.): Reisekultur. Von der Pilgerfahrt zum modernen Tourismus, München: C. H. Beck, S. 23-20.
- Hlavin– Schulze, Karin (1998): »Man reist ja nicht, um anzukommen«: Reisen als kulturelle Praxis, Frankfurt a. M./ New York: Campus Verlag.
- Holert, Tom (2004): Sicherheit, in: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas: Glossar der Gegenwart, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 244-250.
- Homer (o. J.): Odyssee, München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- Horkheimer, Max; Adorno; Theodor W. (1944/2010): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
- Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff ‘Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit, in: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz, Bielefeld: Janus software Projekte, S. 30-43.
- Humboldt, Alexander von (1847): Kosmos. Entwurf einer physischen Weltbeschreibung, Bd. 2, Stuttgart/ Tübingen: Cotta.
- Humboldt, Wilhelm von (2002): Der Königsberger und der Litauische Schulplan, in: Flitner, Andreas; Giel, Klaus (Hg.): Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Bd. IV, Darmstadt: o.V., S. 168-195.
- Humboldt, Wilhelm von (1793/1980): Theorie der Bildung des Menschen, in: Flitner, Andreas; Giel, Klaus (Hg.): Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Bd. 1. 3. Aufl., Darmstadt: o. V., S. 234-240.

- Jost, Herbert (1989): Selbst-Verwirklichung und Seelensuche. Zur Bedeutung des Reiseberichts im Zeitalter des Massentourismus, in: Brenner, Peter J. (Hg.): Der Reisebericht, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 490-507.
- Klingovsky, Ulla (2009): Schöne neue Lernkultur – Transformation der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse, Bielefeld: transcript.
- Kocyba, Hermann (2004): Aktivierung, in: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas: Glossar der Gegenwart, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 17-22.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine Theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie, in: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld: transcript, S. 13-68.
- Koller, Hans-Christoph (2008): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft – Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer.
- Kossack, Peter (2011): Das Lernen Erwachsener aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive, in: Felden, Heide von; Hof, Christiane; Schmidt-Lauff, Sabine (Hg.): Erwachsenenbildung und Lernen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 34-45.
- Köhler, Horst (2010): Ansprache von Bundespräsident Horst Köhler beim Weltverkehrsforum. [online] Homepage: Bundespräsidialamt. URL: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2010/05/20100527_Rede.html [HTML] [Stand: 16.03.2015]
- Krämer, Franziska; Haase, Marcus (2012): Reisen und Bildung. Bildungs- und Entfremdungsprozesse im jungen Erwachsenenalter am Beispiel von Work&Travel, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langenscheidts Taschenwörterbücher (1903): Lateinisch 1, Berlin: Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung.

- Lederer, Bernd (2011): Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen, in: Lederer, Bernd (Hg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte – Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11- 43.
- Lemmermöhle, Doris: Passantinnen auf dem Weg durch Statuspassagen – biographisches Lernen zwischen institutionellen Vorgaben, sozialen Milieus und kulturellen Zuweisungen, in: Lemmermöhle, Doris; Hasselhorn, Marcus: Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse, Göttingen: Wallstein Verlag, S. 213-234.
- Liesmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung, Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Liesner, Andrea (2006): Mobilität, in: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart – Von Autonomie bis Zertifizierung, Wien: Löcker, S. 172-182.
- Luhmann, Niklas (1977): Arbeitsteilung und Moral. Durkheims Theorie, in: Durkheim, Emile (Hg.): Über die Teilung der sozialen Arbeit, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 17-35.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Bd. 2., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2005): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mandel, Birgit (2012): Tourismus und Kulturelle Bildung. Potentiale, Voraussetzungen, Praxisbeispiele und empirische Erkenntnisse, München: kopaed.
- Martens, Kerstin; Wolf, Klaus Dieter (2006): Paradoxien der neuen Staatsräson – die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. [online] URL: http://kj.nomos.de/fileadmin/zib/doc/Aufsatz_06_02.pdf [PDF] [Stand: 16.03.2015]
- Marotzki, Winfried (1991): Bildung, Identität und Individualität, in: Benner, Dietrich; Lorenzen, Dieter (Hg.): Erziehung, Bildung, Normativität, Weinheim: Juventa- Verlag, S. 79-94.
- Marx, Karl (1890/2008): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, Bd. 1., Berlin: Dietz.

- Marx, Karl; Engels, Friedrich (1946): Manifest der kommunistischen Partei, Berlin: Vorwärts Verlag.
- Masschelein, Jan; Simons, Martens (2012): Globale Immunität – oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums, Zürich: diaphanes.
- Meder, Norbert (2002): Die Bildungsreise – Tradition und Problemorientierung, in: Steinecke, Albrecht (Hg.): Tourismusforschung in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse – Projekte – Perspektiven, Paderborn: Selbstverlag des Faches Geographie der Universität Paderborn, S. 85-97.
- Meier, Albert (1989): Von der enzyklopädischen Studienreise zur ästhetischen Bildungsreise. Italienreisen im 18. Jahrhundert, in: Brenner, Peter J. (Hg.): Der Reisebericht, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 284-305.
- Menke, Christoph (2005): Innere Natur und soziale Normativität – Die Idee der Selbstverwirklichung, in: Joas, Hans; Wiegandt, Klaus (Hg.): Die kulturellen Werte Europas, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 304-352.
- Menze, Clemens (1965): Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen: o. V.
- Mertens, Dieter (1998): Deutscher Renaissance-Humanismus. [online] Homepage: Freidok Universität Freiburg. URL: http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/2726/pdf/Mertens_Deutscher_Renaissance_Humanismus.pdf [PDFDatei] [Stand 16.03.2015]
- Messerschmidt, Astrid (2006): Integration, in: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart – Von Autonomie bis Zertifizierung, Wien: Löcker, S. 154-161.
- Meyer, Thomas (2008): Europäische Identität, in: Meyer, Thomas; Vorholt, Udo (Hg.): Identität in Europa, Bochum/ Freiburg: projekt verlag, S. 11-30.
- Meyer-Drawe, Käte (2007): „Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen...“ – Bildung und Versagung, in: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld: transcript, S. 83- 94.

- Musolff, Hans-Ulrich (2003): Pädagogik in Renaissance und Reformation: Piero Paolo Vergerio, Desiderius Erasmus, Philipp Melanchthon, Johannes Sturm, Juan de Maldonado, Michel de Montaigne, in: Tenorth, Hans- Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik 1 – Von Erasmus bis Helene Lange, München: Verlag C.H. Beck, S. 21-44.
- Opitz, Sven (2007): Eine Topologie des Außen – Foucault als Theoretiker der Inklusion/Exklusion, in: Anhorn, Roland; Bettinger, Frank; Stehr, Johannes (Hg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit – Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-58.
- Pack, Doris (2011): Grußworte, in: DAAD (Hg.): Mit ERASMUS im Ausland Lernen und Lehren (1987-2012). Das Europäische Erfolgsprogramm feiert sein 25-jähriges Jubiläum, S. 7-8.
- Paravicini, Werner (2005): Vom Erkenntniswert der Adelsreise: Einleitung, in: Babel, Rainer; Paravicini, Werner (Hg.): Grand Tour. Adeliges Reisen und europäische Kultur vom 14. – 18. Jh., Ostfildern: Jan Thorbecke Verlag, S. 11-20.
- Pico della Mirandola, Giovanni (o. J./1990): De hominis dignitate. Über die Würde des Menschen, in: Bruck, August (Hg.): Giovanni Pico della Miandola – de hominis dignitate. Über die Würde des Menschen, Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 2-68.
- Piper, Ernst (1997): Mobilität, in: Wulff, Christoph: Vom Menschen. Handbuch historischer Anthropologie, Weinheim/ Basel: Beltz Verlag, S. 198-201.
- Pongratz, Hans J.; Voß, Günter (2003): Arbeitskraftunternehmer – Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen, Berlin: edition sigma.
- Pongratz, Ludwig A. (2013): Unterbrechung – Studien zur kritischen Bildungstheorie, Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Pongratz, Ludwig A. (2006): Lebenslanges Lernen, in: : Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart – Von Autonomie bis Zertifizierung, Wien: Löcker, S. 162-171.
- Pongratz, Ludwig A.; Bünger, Carsten (2008): Bildung, in: Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich, Peter (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek: Rowohlt TB, S. 110-129.

- Quenzel, Gudrun (2005): Konstruktionen von Europa – Die europäische Identität und die Kulturpolitik der Europäischen Union, Bielefeld: transcript.
- Reichenbach, Roland (2007): Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens, in: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz, Bielefeld: Janus software Projekte, S. 64-81.
- Reif, Wolfgang: Exotismus im Reisebericht des frühen 20. Jahrhunderts, in: Brenner, Peter J. (Hg.): Der Reisebericht, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 434-462.
- Ribolits, Erich (2006): Flexibilität, in: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart – Von Autonomie bis Zertifizierung, Wien: Löcker, S. 120-127.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz: Markierungen im pädagogischen Diskurs. Hamburg: Königshaus und Neumann.
- Ridder-Symoens, Hilde de (1989): Die Kavalierstour im 16. Und 17. Jahrhundert, in: Brenner, Peter J.: Der Reisebericht, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 197-223.
- Ruhloff, Jörg (2008): Wilhelm von Humboldt: Wir sind im Werden – Zwei Anregungen zur Bildungstheorie, in: Dzierzbicka, Agnieszka; Bakic, Josef; Horvath, Wolfgang (Hg.): In bester Gesellschaft – Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard, Wien: Löcker, S. 93-104.
- Schäfer, Alfred (2011): Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schroeder, Jörg (2009): Subjektivierung im Grenzland. Zur Gouvernementalität und Hegemonietheorie von Reisen und Bildung, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Schwanitz, Dietrich (1999): Bildung – Alles, was man wissen muss, Frankfurt a. M.: Eichborn Verlag.
- Sloterdijk, Peter (1989): Eurotaoismus – Zur Kritik der politischen Kinetik, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Spiegel Online (2014): Streit um Freizügigkeit: EU setzt Erasmus-Programm für Schweizer Studenten aus. [online] Homepage: Spiegel Online. URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/erasmus-schweiz-muss-das-studenten-programm-aussetzen-a-956011.html> [HTML] [16.03.2015]
- Stagl, Justin; Orda, Klaus; Kämpfer Christel (1983): Apodemiken – Eine räsionierte Bibliographie der reisetheoretischen Literatur des 16., 17. Und 18. Jahrhunderts, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Stagl, Justin (1989): Die Methodisierung des Reisens im 16. Jahrhundert, in: Brenner, Peter J.: Der Reisebericht, Frankfurt a. M: Suhrkamp, S. 140-178.
- Thaa, Winfried; Linden, Markus (2013): Inklusion/Exklusion als sozial- und politikwissenschaftliches Analyseinstrument, in: Patrut, Iulia-Karin; Uerlings, Herbert (Hg.): Inklusion/ Exklusion und Kultur –Theoretische Perspektiven und Fallstudien von der Antike bis zur Gegenwart, Köln/ Weimar/ Wien: Böhlau Verlag, S. 317-340.
- Tischer, Michael (1989): Veraltet die Halbbildung? Überlegungen beim Versuch, die Theorie der Halbbildung zu aktualisieren, in: Pädagogische Korrespondenz, 1989, Ausgabe 6/1989, S. 5-21.
- Tönnemann, Andreas (2005): Reisen und Bauen. Mobilität und kulturelle Aneignung in der Architektur der Renaissance, in: Babel, Rainer; Paravicini, Werner (Hg.): Grand Tour. Adeliges Reisen und europäische Kultur vom 14. – 18. Jh., Ostfildern: Jan Thorbecke Verlag, S. 499-512.
- Truszczynski, Jan (2011): Grußwort, in: DAAD (Hg.): Mit ERASMUS im Ausland Lernen und Lehren (1987-2012). Das Europäische Erfolgsprogramm feiert sein 25-jähriges Jubiläum, S. 9-10.
- Tyson, Adam (2011): The European perspective on 25-years on the ERASMUS programme: past, present, future, in: DAAD (Hg.): Mit ERASMUS im Ausland Lernen und Lehren (1987-2012). Das Europäische Erfolgsprogramm feiert sein 25-jähriges Jubiläum, S. 16-22.
- Virilio, Paul (1978): Fahren, fahren, fahren ..., Berlin: Merve Verlag.
- Virilio, Paul (1980): Geschwindigkeit und Politik, Berlin: Merve Verlag.

- Wadauer, Sigrid (2005): Die Tour der Gesellen – Mobilität und Biographie im Handwerk vom 18. Bis zum 19. Jahrhundert, Frankfurt a. M./ New York: Campus.
- Witsch, Monika (2010): Pädagogik als Selbstbezug im Fremdbezug – Ideengeschichtliche Theoriefiguren im Diskurs der Moderne. [online] Homepage: pedocs, URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3332/pdf/Paedagogik_als_Selbstbezug_im_Fremdbezug_D_A.pdf [PDF] [Stand: 16.03.2015]
- World Tourism Organization (o.J.): Facts & Figures. [online] Homepage: World Tourism Organization, URL: <http://www.unwto.org/facts/menu/html> [HTML] [Stand 16.03.2015]
- Wöhler, Karlheinz (2011): Touristifizierung von Räumen. Kulturwissenschaftliche und soziologische Studien zur Konstruktion von Räumen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wuthenow, Ralph Rainer (1980): Die erfahrene Welt- Europäische Reiseliteratur im Zeitalter der Aufklärung, Frankfurt a. M.: Insel Verlag.
- Wuttig, Siegbert (2012): Der lange Weg zu ERASMUS – Die Entstehung des europäischen Erfolgsprogramms, in: DAAD euroletter. Informationen zur EU-Bildungs-und-Hochschulzusammenarbeit: Sonderausgabe. Happy birthday, ERASMUS! Die Erfolgsgeschichte der Europäischen Union feiert ihr 25-jähriges Bestehen, S. 4-7.
- Zank, Wolfgang (2000): Vom Globus an sich zum Globus für sich. Zur Geschichte der Globalisierung oder von der “exogenen“ zur “endogenen“ Globalisierung, in: Pinkert, Ernst-Ulrich (Hg.): Die Globalisierung im Spiegel der Reiseliteratur, Kopenhagen/ München: Wilhelm Fink Verlag, S. 15-26.
- Zöllner, Detlef (1989): Wilhelm von Humboldt – Einbildung und Wirklichkeit, Münster/ New York: Waxmann Verlag.