

Fahren, Reisen, Begegnen.
Camp and Mobility Studies

Johannes Eick | Anatoli Rakhkochkine |
Stefan Schäfer (Hrsg.)

Interdisziplinäre Perspektiven auf internationalen Jugendaustausch

BELTZ JUVENTA

Fahren, Reisen, Begegnen. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Kinder und Jugendliche unterwegs – Camp and Mobility Studies

Herausgegeben von

Oliver Dimbath | Michael Ernst-Heidenreich | Wolfgang Ilg |

Andreas Thimmel | Christine Wiezorek

Die Reihe richtet sich an Forscher(innen) und Praktiker(innen), die sich für eine explizit wissenschaftliche Reflexion von Kinder- und Jugend(gruppen)fahrlen interessieren. Sie umspannt ein interdisziplinäres Feld aus Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft, Sozialer Arbeit, Politikwissenschaft, Tourismuswissenschaft und Geographie, das sich mit außeralltäglicher (Gruppen-)Mobilität im Kindes- und Jugendalter beschäftigt. Ihr Ziel ist es, dieses sehr weitläufige Praxisfeld mit Erkenntnissen aus originärer empirischer und historischer Forschung ebenso zu beliefern wie mit geeigneten Theorieangeboten und terminologischer Arbeit.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7806-0 Print

ISBN 978-3-7799-7807-7 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8965-3 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Interdisziplinäre Perspektiven auf internationalen Jugendaustausch	7
„Hinterm Horizont geht's weiter ...“	13
Vom Weggehen, Woanders-Sein und Wiederkommen	26
Erfahrungen im Ausland	37
Zivilgesellschaftliche Wertevermittlung in der Internationalen Jugendarbeit	58
Psychologische Forschung zu den Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeit der Teilnehmenden	75
Evaluationsforschung und Panelstudie	87
Dealing with the Past im Jugendaustausch	102
Professionalität in der Internationalen Jugendarbeit	114
Internationale Jugendarbeit aus der Perspektive sozialpädagogischer Jugendarbeitsforschung	133
Organisierte Pluralität	147

Interdisziplinäre Perspektiven auf internationalen Jugendaustausch

Eine Einleitung

Johannes Eick, Anatoli Rakhkochkine und Stefan Schäfer

Der Begriff der internationalen Bildung bezeichnet den gesamten Bereich der in formalen und non-formalen Bildungskontexten sowie informell organisierten Auslandserfahrungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen: Die unter dem Terminus der Internationalen Jugendarbeit zusammengefassten und geförderten bi- und trilateralen Jugendbegegnungen, multilateralen Workcamps, Fachkräfteaustausche und internationalen Freiwilligendienste; der individuelle, gruppenbezogene und berufsorientierte Schüler:innenaustausch; und die kaum zu überblickende Vielzahl weiterer pädagogisch begleiteter oder auch selbstorganisierter Formate internationaler Bildung. Zu letzteren zählen beispielsweise die Auslandsfahrt mit der Schulklasse, das Auslandspraktikum im Kontext beruflicher Bildung, das Auslandssemester im Studium, Jugendfreizeiten im Ausland und Auslandsgruppenfahrten mit zum Beispiel dem Sportverein, dem Chor, dem Jugendverband oder dem Jugendzentrum sowie Formate wie Work and Travel, Au-Pair und Ähnliches. Der Schüler:innenaustausch und die Internationale Jugendarbeit lassen sich zum Kernbereich der internationalen Bildung zählen (vgl. Becker/Thimmel 2019a, S. 22).

Die Formate internationaler Bildung sind konstitutiv durch interdisziplinäre Arbeitszusammenhänge geprägt (vgl. Thimmel/Schäfer 2021). Zwar zeigen sich insbesondere die Erziehungswissenschaft und die Soziale Arbeit für diese pädagogischen Arbeitsfelder verantwortlich, eine eindeutige disziplinäre Zuordnung ist aber nur bedingt möglich. Dies spiegelt sich entsprechend in der Praxis wider. Neben den für diese pädagogischen Angebote so wichtigen Jugendvertreter:innen und freiwillig Engagierten treffen hier Sozialarbeiter:innen, Erziehungswissenschaftler:innen, Politikwissenschaftler:innen, Sozialwissenschaftler:innen, Psycholog:innen, Kulturwissenschaftler:innen und Angehörige vieler weiterer Disziplinen aufeinander und arbeiten gemeinsam aus ihren je unterschiedlichen Perspektiven an gelingenden Angeboten internationaler Bildung. Sie alle haben ein Interesse daran, jungen Menschen in internationalen pädagogischen Settings einprägsame Bildungserfahrungen zu ermöglichen. Gleichzeitig ist das Arbeitsfeld von außen-, kultur-, bildungs- und gesellschaftspolitischen Rahmungen geprägt, die sich nicht zuletzt in den Bedingungen und

Zielen von Förderprogrammen internationaler Bildungsangebote ausdrücken (Schäfer 2021; Thimmel 2014).

Ein weiteres Element von Interdisziplinarität findet sich im Kontext der Schnittstellen, Übergänge und Kooperationen zwischen den formalen und non-formalen Bildungsbereichen, zwischen non-formaler Bildung und anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe sowie den informellen Bildungssettings. Das Feld der internationalen Bildung ist durch eine kaum zu überblickende Vielzahl an Kooperationen zwischen den unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems und natürlich den internationalen Partnerorganisationen gekennzeichnet. Die *Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch* (Becker/Thimmel 2019b) hat gezeigt, dass die Schnittstellen und Kooperationen der unterschiedlichen Formate internationaler Bildung, die auch im Konzept des Mobilitätspuzzles zusammengefasst werden (Thimmel/Schäfer 2021), höchst relevant für Fragen von Zugängen und Barrieren zu internationalen Bildungsangeboten sind.

Gleiches gilt für die wissenschaftliche Erforschung dieses spezifischen Handlungsfeldes. Zwar ist die Anzahl an Wissenschaftler:innen, die sich der Praxis internationaler Bildung in Form von Evaluationen, Forschung, Theoriebildung und Konzeptentwicklung widmen und das Handlungsfeld im wissenschaftlichen Diskurs vertreten, in Deutschland nach wie vor äußerst gering. Dennoch zeigt sich auch hier eine beachtliche Vielfalt von unterschiedlichen disziplinären Verortungen, Fragestellungen, Theorieperspektiven sowie methodologischen und methodischen Zugängen (IJAB/FPD 2021). So wird eine differenzierte und multiperspektivische Auseinandersetzung mit internationaler Bildung ermöglicht und dazu beigetragen, Phänomene und Entwicklungen des Handlungsfeldes wissenschaftlich einzuordnen und langfristig die Qualitätsentwicklung der Praxis internationaler Bildung zu unterstützen.

In Deutschland hat sich das seit 1989 bestehende Netzwerk *Forschung und Praxis im Dialog – Internationale Jugendarbeit* (FPD) als zentraler Ort des interdisziplinären Austauschs im Bereich der internationalen Jugendbildung etabliert (<https://www.forschung-und-praxis-im-dialog.de>). Im Rahmen des FPD-Netzwerkes wird der interdisziplinäre und trägerübergreifende Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis im Handlungsfeld der internationalen Bildung organisiert und begleitet. Ziel ist es, Impulse für die fachliche Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes zu setzen und aktuelle Entwicklungen in Form von Arbeitsgruppen, Fachtagungen, Expert:innen-Hearings, Kooperationsprojekten und kleinen Praxisstudien sowie größeren Forschungsprojekten aufzugreifen. Diese Projekte zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Themen der Praxis aufgreifen und die arbeitsfeldspezifischen Logiken der Institutionen, Konzepte und Handlungsweisen von der jeweiligen Selbstdarstellung der Praxis ausgehend beschreiben. Die Maxime besteht stets darin, Praxis in ihren jeweiligen Handlungszusammenhängen, Auftragsbestimmungen und konzeptionellen Verdichtungen ernst zu nehmen und zu würdigen und gleichzeitig ihr Reflexionsspektrum sowie

die Praxis- und Konzeptionsentwicklung insgesamt zu unterstützen, indem in gemeinsamen interdisziplinären Projekten mit Vertreter:innen aus Wissenschaft und Forschung Theorieangebote, Expertisen und empirische Studien bereitgestellt und diskutiert werden.

Im Dezember 2022 fand die im Rahmen des FPD-Netzwerkes organisierte Fachtagung *Interdisziplinäre Perspektiven auf Internationale Jugendarbeit* an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg statt. Das Ziel der Tagung bestand darin, eine fachliche Diskussionsplattform zur Interdisziplinarität im internationalen Jugendaustausch zu ermöglichen und so zur weiteren grundlegenden Durchdringung dieses Arbeits-, Diskurs- und Forschungsfeldes beizutragen. Zentrale Fragestellungen waren, mit welchen Aspekten des internationalen Jugendaustauschs sich aus welcher Perspektive beschäftigt wird, welche empirischen Gegenstände und theoretischen Grundannahmen jeweils herangezogen werden, was die forschungsmethodischen Zugänge der jeweiligen Disziplinen auszeichnet und welches spezifische disziplinäre Wissen zum internationalen Jugendaustausch dabei generiert wird. Der vorliegende Band versammelt die Tagungsbeiträge und erweitert diese zugleich durch Beiträge weiterer, im Feld der internationalen Bildung tätiger Wissenschaftler:innen. Das Ziel des vorliegenden Sammelbandes besteht darin, eine intensivere Auseinandersetzung mit Interdisziplinarität im Fachdiskurs anzuregen, interessierten Nachwuchswissenschaftler:innen mögliche Anknüpfungspunkte aufzuzeigen und weitere wissenschaftliche Akteur:innen mit Interesse an internationaler Bildung zur Beteiligung am wissenschaftlichen Diskurs einzuladen.

Der erste Beitrag von *Martin Nugel* beschäftigt sich mit dem bildungstheoretischen Gehalt der Horizont-Metapher und ihrer Verwendung in internationalen Bildungskontexten. Mit Blick auf den Bildungsauftrag von internationalen Freiwilligendiensten in Zeiten globaler Krisen und der Herausforderung, diesen Zusammenhang theoretisch zu begreifen und in seinen vorhandenen Widersprüchen abzubilden, bemerkt Nugel, dass ein Horizont die natürliche Begrenzung der eigenen Blickwinkel und Reichweite beschreibt und plädiert für eine verantwortungsvolle Reflexion von Bildungsanliegen, die diesen Horizont stetig zu überschreiten und zu erweitern suchen.

Auch *Beatrix Niemeyer-Jensen* beschäftigt sich aus erziehungswissenschaftlich-bildungstheoretischer Perspektive mit den für die internationale Bildung konstitutiven Erfahrungen des Weggehens, Woanders-Seins und Wiederkommens, worin sie ein besonderes erziehungswissenschaftliches Erkenntnisinteresse erblickt und herausarbeitet. Basierend auf historischen Beispielen des Reisens und der Begegnung analysiert Niemeyer-Jensen die heutige Verfasstheit internationaler Bildung und blickt dabei auf ihre Voraussetzungen, Aufträge, Barrieren und inneren Widersprüche.

Der anschließende Beitrag von *Benjamin Bunk* verknüpft sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Perspektiven auf pädagogisch begleitete Auslandsreisen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen und beschäftigt sich mit Begründungsformen temporärer Auslandsmobilität und ihrer Irritation.

Oliver Dimbath und *Michael Ernst-Heidenreich* fragen aus soziologischer Perspektive nach der Relevanz zivilgesellschaftlicher Organisationsformen für Wertevermittlung in der Internationalen Jugendarbeit. Auf der Basis einer Ad-hoc-Sichtung verbandlicher Online-Informationen zur Internationalen Jugendarbeit untersuchen die Autoren die Heterogenität von Organisationen im Arbeitsfeld und fokussieren dabei deren programmatische Argumentationen zur Legitimation ihrer Arbeit und den angebotenen Wachstumschancen für Jugendliche. Sie zeigen damit auf, wie die Eigenlogiken von Trägern die konkrete Praxis prägen.

Der Beitrag von *Heike Abt* gibt einen Einblick in den Ansatz psychologischer Austauschforschung und beschreibt die Forschungsperspektive, die methodische Herangehensweise und die Ergebnisse der sogenannten „Regensburger Langzeitstudie“, durch die dem Feld der internationalen Bildung wichtige Erkenntnisse zur Frage bereitgestellt wurden, wie sich internationale Bildungserfahrungen auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung auswirken. Die Studie lieferte Organisationen internationaler Bildung über Jahre und bis heute wichtige Legitimationsargumente zur politischen Anerkennung und Förderung internationaler Bildungsmaßnahmen.

Der Jugendarbeits- und Jugendreiseforscher *Wolfgang Ilg* präsentiert in seinem Beitrag das Konzept der vernetzten Selbstevaluation und die Auswertungen der dazugehörigen Panelstudie. Anhand ausgewählter Erkenntnisse gewährt Ilg einen Einblick in die konkreten Potenziale, welche die Panelstudie als quantitatives Instrument zur empirischen Dauerbeobachtung für die Vermessung, Orientierung und Entwicklung von Jugendbegegnungen und Kinder- und Jugendfreizeiten bereithält.

In Abgrenzung zum vermehrt kritisch diskutierten Versöhnungsbegriff untersucht der Politik- und Geschichtsdidaktiker *Gregor Christiansmeyer* in seinem Beitrag den Ansatz der Vergangenheitsarbeit im Jugendaustausch. Christiansmeyer analysiert in einer deutsch-polnischen Fallstudie die konkrete Umsetzung eines Dealing-with-the-Past-Begegnungsprojekts und arbeitet Stärken, Herausforderungen und Potenziale zur praktischen Weiterentwicklung der Erinnerungsarbeit im Kontext internationaler Bildung heraus.

Johannes Eick beschäftigt sich aus der Disziplin Soziale Arbeit mit Fragen der Professionalität in der Internationalen Jugendarbeit. Eick hebt die professionalitätstheoretischen Potenziale hervor, die sich aus der sozialarbeitsdisziplinären Betrachtung auf die Internationale Jugendarbeit ergeben, um zu einer Perspektiverweiterung anzuregen, wie über Internationale Jugendarbeit nachgedacht, wie diese konzeptioniert und beforscht werden kann. Dazu ordnet er bestehende Studien und Konzepte in der Internationalen Jugendarbeit in sozialarbeiterische

Professionalitätsmodelle und -theorien ein und entwickelt konkrete Vorschläge, wie sich empirisch der Frage nachgehen ließe, was in der Internationalen Jugendarbeit unter *professionellem* Handeln zu verstehen ist.

Der Beitrag von *Andreas Thimmel* beschäftigt sich mit Internationaler Jugendarbeit aus der Perspektive sozialpädagogischer Jugendarbeitsforschung. Ausgehend von historischen und aktuellen Diskursen Internationaler Jugendarbeit nimmt er eine theoretisch-konzeptionelle Bestimmung von Internationaler Jugendarbeit als Praxis reflexiver Internationalität vor und setzt sich mit entsprechenden strukturellen Rahmenbedingungen auseinander.

Der abschließende Beitrag von *Stefan Schäfer* geht ebenfalls aus der Perspektive sozialpädagogischer Jugendarbeits- und Praxisforschung auf das Feld der Internationalen Jugendarbeit ein. Ausgehend von einer Rekonstruktion der Fachdebatte um die politische Dimension Internationaler Jugendarbeit arbeitet Schäfer besondere Herausforderungen von Interdisziplinarität im Dialog von Forschung und Praxis heraus und stellt sich der Frage, wie interdisziplinäre Arbeitszusammenhänge organisiert werden können.

Der vorliegende Sammelband gibt einen sicherlich nicht vollständigen, aber dennoch guten Ein- und Überblick über Theorie- und Forschungsperspektiven im Feld der internationalen Bildung. Alle Beiträge leisten einen Brückenschlag zwischen Praxis und Wissenschaft, indem sie sowohl eine wohlwollende Zugewandtheit zur Praxis internationaler Bildung als auch zu den wissenschaftlichen Diskursen, Theorieperspektiven und empirischen Forschungskontexten ihrer jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin zum Ausdruck bringen. Die vorliegenden Beiträge, zu deren Lektüre wir nun einladen, zeigen in ihrem Gesamtzusammenhang, wie vielfältig der Beitrag von Wissenschaft und Forschung zur Praxisentwicklung im internationalen Bildungsbereich sich darstellt und welche Anregungen zum Nachdenken, Weiterforschen und praktischem Handeln von ihnen ausgehen können.

Literatur

- Becker, Helle/Thimmel, Andreas (2019a): Die Zugangsstudie: Einordnung in den Forschungskontext. In: Becker, Helle/Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2019b): Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Zugänge und Barrieren. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 14–28.
- Becker, Helle/Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2019b): Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Zugänge und Barrieren. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland/FPD – Forschung und Praxis im Dialog – Internationale Jugendarbeit (Hrsg.) (2021): Internationaler Jugendaustausch wirkt. Forschungsergebnisse und Analysen im Überblick. 3. Auflage. Bonn.
- Schäfer, Stefan (2021): Internationale Jugendarbeit und politische Theorie. Diskurse und Perspektiven. Frankfurt am Main: Wochenschau.

„Hinterm Horizont geht's weiter ...“

Überlegungen zum Bildungsauftrag von internationalen Freiwilligendiensten in Zeiten globaler Krisen

Martin Nügel

„Space, the final frontier. These are the voyages of the starship Enterprise. Its continuing mission: to explore strange new worlds, to seek out new life and new civilizations, to boldly go where no one has gone before“.¹

1. Horizonterweiterung als Bildungsauftrag in (internationalen) Freiwilligendiensten

Begriff und Metapher des Horizonts sind im Bildungsdiskurs weit verbreitet. Vom Horizont ist zum Beispiel die Rede, wenn in der Schulpädagogik das Geschichtsschulcurriculum für die gymnasiale Oberstufe umrissen wird (vgl. Baumgärtner/Meyer 2008), wenn in der Didaktik der politischen Bildung Handlungskompetenzen der Demokratiebildung formuliert werden oder wenn Bildungspolitik und -politikerinnen Rahmenprogramme für wissenschaftliche Forschung an diesem Paradigma ausrichten.² Ganz offensichtlich bedient der Horizont-Begriff den „Fundamentaltrieb“ (Nietzsche 1988, S. 887) der Pädagogik, mit dem der „utopische Überschuss“ (Scheunpflug 2015, S. 60) des Bildungsbegriffs genauer in den Blick genommen werden kann (vgl. Herzog 2006, S. 14 f.). Zwei Beispiele aus dem aktuellen Fachdiskurs verdeutlichen das.

So verweist der Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth (2013) darauf, dass die Frage, was gute Bildung ist, ohne Rekurs auf die Horizont-Metapher nicht zu beantworten sei. In der modernen Gesellschaft erfülle Bildung nämlich einen doppelten Anspruch. Sie müsse einerseits einen „Horizont an Möglichkeiten öffnen“ (ebd., o. S.), um damit dem Versprechen moderner Gesellschaften gerecht

1 Intro *Star Trek – The Next Generation*, in freier Übersetzung: „Der Weltraum. Die letzte Grenze. Die letzte Barriere auf der Suche nach neuen Welten, nach neuen Lebensformen und neuen Zivilisationen. Dorthin vorstoßen, wo noch niemand gewesen ist“.

2 Vgl. zum Beispiel das EU-Rahmenprogramm für Forschung und Innovation mit dem Titel *Horizont 2020*.

zu werden, dem Individuum gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Bildung müsse andererseits aber auch – Popper (1958) folgend – auf den offenen Horizont der pluralen Gesellschaft vorbereiten, da gesellschaftliche Integration in aufgeklärt-demokratischen Gesellschaften nur auf diesem Wege gelingen kann. Während in geschlossenen Gesellschaften Komplexität und Offenheit desorientierend wirkten und deswegen stabile Identitäten mit fixierten Wissens- und Verstehenshorizonten etabliert werden, müssten in der offenen Gesellschaft die notwendigen Identitätsmuster als flexible Identitäten gefasst werden, die mit offenen Wissens- und Verstehenshorizonten einhergehen.

Ein zweites Beispiel findet sich bei der Bildungsforscherin Annette Scheunpflug. Angesichts der grundlegend infrage gestellten „Überlebensfähigkeit der Menschheit in einer globalisierten Welt“ (Scheunpflug 2015, S. 60) müsse im Bildungsdiskurs die Frage Adornos neu geklärt werden, wohin Bildung eigentlich führen solle (vgl. Adorno 1971). Während Tenorth diese Frage dahingehend beantwortet, dass (nur) der Rekurs auf die Metaphorik vom offenen Horizont der offenen Gesellschaft darauf Antwort zu geben vermag, stellt Scheunpflug die globale Dimension des Lernens in den Fokus verschiedener Veröffentlichungen. Darin zeigt sie, dass der utopische Überschuss der Bildung nur in der Perspektive eines „globalen Horizontes“ (Scheunpflug 2015, S. 60) sinnhaft thematisiert werden kann.

Hinsichtlich des gesetzlichen Bildungsauftrags von Freiwilligendiensten wird der Eröffnung von Ermöglichungsräumen des selbst verantworteten Lernens der Freiwilligen oberste Priorität beigemessen (vgl. Nugel et al. 2014; Nugel/Kreuzer 2018). Die anhaltende Nachfrage nach internationalen Freiwilligendiensten rückt dabei die Frage Adornos, wohin Bildung eigentlich führen solle, neu in den Blick. Schließlich bieten diese Formate eine bis dato ungeahnte Möglichkeit, den eigenen kulturellen, sprachlichen und natürlich auch geographischen Horizont zu erweitern. Analysiert man die Selbstbeschreibungen ausgewählter Träger von internationalen Freiwilligendiensten, dann zeigt sich, dass die intendierten Bildungserfahrungen sehr eng mit der Metapher der Horizontverschiebung verknüpft sind.

So bezieht sich beispielsweise *Brot für die Welt* auf ihrer Homepage auf die Horizontmetapher, wenn die adressierten Freiwilligen in ihrem Interesse so beschrieben werden: „Du hast ein Jahr Zeit und möchtest etwas Sinnvolles tun, deinen Horizont erweitern und in einer anderen Kultur leben und arbeiten?“³ Auch *Globemission* verweist die Freiwilligen auf die Möglichkeit, den eigenen „Erfahrungshorizont [zu] erweitern, neue Lebensweisen kennen [zu] lernen und charakterlich und persönlich [zu] wachsen“.⁴

3 Vgl. <https://www.ein-jahr-freiwillig.de/anbieter/brot-fuer-die-welt> (19.09.2024).

4 Vgl. <https://www.globemission.org/services/freiwilligendienste/freiwilligendienste-fuer-junge-leute> (19.09.2024).

In diesen Beispielen zeigt sich, dass im Diskurs um den Bildungsauftrag von (internationalen) Freiwilligendiensten auf die Horizont-Metaphorik zurückgegriffen wird, um Lernprozesse zu fokussieren, die die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen von Freiwilligen intendieren. Mit der Rede vom Horizont wird auf die zu Beginn eines Freiwilligendienstes begrenzte Reichweite des Wahrnehmens und Verstehens Bezug genommen und der Bildungsauftrag als ein Geschehen beschrieben, mit dem das in den Blick kommen soll, was jenseits des eigenen persönlichen oder kulturellen Horizonts liegt.

Allerdings zeigt sich dabei auch, dass im Grunde genommen nur der eine unbestimmte Begriff („Bildung“) durch einen anderen unbestimmten Begriff („Horizontenerweiterung“) ausgetauscht wird. Denn weil mit der Horizont-Metapher nur etwas „vage Bestimmtes“ (Felgenhauer 2012, S. 179 f.) beschrieben werden kann, bleibt unklar, worauf die Metapher vom *offenen* bzw. *globalen* Horizont in diesem Kontext eigentlich bezogen ist.

Vor diesem Hintergrund nimmt der vorliegende Beitrag die Metaphorik des Horizonts aus der Perspektive einer reflexiv-kritischen Bildungstheorie in den Blick. Deren Funktion besteht zum einen darin, zu einer Ordnung von Begriffen und damit zu einer Topologie der pädagogischen Grundgedankengänge beizutragen (vgl. Scheunpflug 2016). Zum anderen rücken damit die implizit-normativen diskursiven Vorstrukturierungen individueller und kollektiver Lern- und Bildungsprozesse in den Blick. Dies impliziert eine Kritik der Begriffe, die es zu rekonstruieren und auf ihre Implikationen hin zu befragen gilt (vgl. dazu Celikates 2009; Saar 2007). Vor diesem Hintergrund wird mit dem vorliegenden Beitrag eine doppelte Absicht verfolgt: Einerseits sollen die Prämissen einer historisch-anthropologisch ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen Lektüre von Horizonten als das herausgearbeitet werden, was allen „Menschen gemeinsam ist“ (Wulf/Zirfas 2014, S. 701), und andererseits danach gefragt werden, welche Herausforderungen sich daraus für Lern- und Bildungsprozesse ergeben.

2. Das Verschieben natürlicher Horizonte als Folge nicht-privilegierten Lernens

Im Rückgriff auf Forschungsergebnisse der evolutionären und philosophischen Anthropologie wird im Folgenden zunächst auf die Bedeutung der Grenzen der natürlichen Horizonte für menschliches Wahrnehmen, Wissen und Verstehen eingegangen (zum Folgenden siehe auch Nugel 2019). Die Kenntnis der Grenzen der individuellen und kollektiven Horizonte des Wahrnehmens, Wissens und Verstehens und die handelnde Verschiebung dieser Wissens- bzw. Verstehenshorizonte werden damit als Lösungsweg skizziert. Das Verschieben der Horizonte wird als grundlegende Fähigkeit des Menschen verstanden, die natür-

lichen Horizonte durch technologische Innovation immer weiter auszudehnen. Diese Horizontverschiebungen beruhen, der Grundannahme der pädagogischen Anthropologie folgend, auf systematischen und intentionalen Lern- und Bildungsprozessen.

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die Annahme, dass es verschiedene natürliche Horizonte gibt, die die menschliche Wahrnehmung begrenzen und deren Horizonte durch Lern- und Bildungsvorgänge verschoben werden.

Dies betrifft zunächst den visuellen Horizont unserer Wahrnehmung. „Wir sehen bis zum Horizont und sehen gerade Größen der Dicke unserer eigenen Haare“ (Scheunpflug 2001, S. 92). Kleineres bzw. weiter Entferntes vermögen wir mit unseren Sinnen allein nicht zu erkennen. Visuelle Grenzen sind den Menschen auch jenseits von Landschaften gesetzt, betreffen also nicht nur den Fernbereich der Wahrnehmung, sondern auch deren Mikro- bzw. Nanobereich. Insofern ist der natürliche Horizont mit der Vorstellung einer landschaftlichen Grenze zwischen Himmel und Erde nur unzulänglich beschrieben. Dies zeigt sich deutlich, wenn man den Blick auf andere Horizonte unserer Wahrnehmung bzw. Beweglichkeit lenkt. Wir Menschen können uns noch so sehr anstrengen: Unter 16 Hertz bzw. über 20.000 Hertz können wir nichts hören; wir Menschen können uns noch so sehr bemühen: Über eine Geschwindigkeit von aktuell 44 km/h kommen wir nicht hinaus.⁵ Und auch mit noch so viel Übung können Menschen mehr als 2,5 Meter hohe Objekte allein durch ihre Muskelkraft nicht überwinden (vgl. Scheunpflug 2001).⁶ Insofern sind Menschen „Nahbereichswesen“ (Scheunpflug/Schmidt 2002, S. 124) und es ist ihnen natürlich, sich als begrenzt zu erleben. Der natürliche Horizont beschreibt also nicht nur die evolvierte Grenze der visuellen Wahrnehmungsfähigkeit, sondern erstreckt sich auch auf auditive, olfaktorische und kinästhetische Sinneserfahrungen. Dementsprechend bewegt sich die menschliche Wahrnehmung bzw. Erkenntnis immer im Radius der engen Grenzen der natürlichen Horizonte.

Menschen sind in den Horizonten ihrer Existenz natürlich begrenzt

Diese natürliche Begrenztheit kann als das Ergebnis biologischer Evolutionsprozesse interpretiert werden (vgl. Trembl 2000). In der Perspektive der evolutionären Anthropologie rücken die natürlichen Horizonte unseres Wahrnehmungs- und Bewegungsradius' als evolvierte Grenzen in den Blick. Dementsprechend bestimmen sich die natürlichen Horizonte als die Grenze dessen, was für den einzelnen Menschen objekthaft und anschaulich wahrnehmbar bzw. erreichbar ist (vgl. Vollmer 1999; Scheunpflug 2001). Im Paradigma der evolutionären Anthropolo-

5 Usain Bolt hält aktuell den Weltrekord mit 44,72 Kilometern pro Stunde.

6 Im Hochsprung liegt der Weltrekord bei 2,45 Metern.

gie wird also die Endlichkeit bzw. Begrenztheit des sinnlich-leiblich Erfahrbaren beschrieben und als *natürlicher* Horizont des menschlichen Wahrnehmungs- und Bewegungsradius' interpretiert.

In der Perspektive einer biowissenschaftlich fundierten historischen Anthropologie werden diese begrenzten Wahrnehmungshorizonte als evolvierte Strategie der Angepasstheit des Menschen an die spezifischen Umweltbedingungen der Jungsteinzeit verstanden. Der uns Menschen natürliche Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont ist genetisch vorstrukturiert und lässt sich auf natürlichem Wege weder überschreiten noch verschieben (vgl. Vollmer 1999; Scheunpflug 2001). Für die Erkenntnis-, aber auch die Lerntheorie hat diese Annahme weitreichende Konsequenzen, denn Erkenntnis und Lernen können sich demzufolge nur in genetisch vorgegebenen Bahnen abspielen. In der evolutionstheoretischen Perspektive werden die natürlichen Horizonte daher als ein „evolvierte[r] Mechanism[us] zur Bewältigung des pleistozänen Lebensvollzugs“ (Scheunpflug 2006, S. 46) betrachtet.

Die Begrenztheit der natürlichen Horizonte ist funktional für das Überleben

Aus der Perspektive der philosophischen Anthropologie wird die Begrenztheit der natürlichen Horizonte als funktional für das Überleben des Menschen beschrieben. Mit der „Endlichkeit“ (Bollnow 2011, S. 53) der Wahrnehmungs- und Bewegungshorizonte ist eine bestimmte Positionalität und Perspektivität des sich im Raum der Welt erlebenden Menschen verbunden. Der Mensch wird dementsprechend als ein Lebewesen betrachtet, das immer gebunden ist an ein begrenztes Oben und Unten, an ein begrenztes Hinten und Vorne, an ein „Achsensystem“ (Bollnow 2011, S. 5), mit dem die Erfahrung von sich selbst in Zeit und Raum strukturiert wird. Die philosophische Anthropologie geht dabei davon aus, dass es diese Horizontalität und die damit verbundene Perspektivität ist, die dem Menschen sowohl seinen seelisch-leiblichen „Mittelpunkt“ (Bollnow 2011, S. 4) als auch seine personale und soziale Identität ermöglicht. Ohne diese Grenzen wären Menschen gar nicht überlebensfähig, sondern würden sich „in der Unendlichkeit der [sie] überflutenden Fülle der Welt“ (Schütz 2001, S. 199) verlieren. Die natürliche Begrenztheit der Horizonte unserer Existenz wird als „für das Leben selbst notwendig“ (Bollnow 2011, S. 58) betrachtet. Insofern stellen die natürlichen Horizonte gerade keine „beklagenswerte Schranke“ (Bollnow 2011, S. 58) dar, sie hindern den Menschen vielmehr, „sich zu verlieren“ (Bollnow 2011, S. 58).

Es ist für Menschen natürlich, die Grenzen der natürlichen Horizonte zu verschieben

Wirft man einen auch nur groben Blick auf die historische Entwicklung der menschlichen Spezies, dann zeigt sich, dass der Mensch die lange als unüberwindlich bzw. nicht verschiebbar geltenden Grenzen seiner natürlichen Horizonte längst künstlich, das heißt durch Technologie verschoben hat. Diese Entwicklung basiert auf einem langen Prozess der soziokulturellen Evolution und führt schließlich dazu, dass mit dem Beginn der Neuzeit der „feste [...] Weltenrand“ (Koschorke 1990, S. 49) des aristotelischen und mittelalterlichen Weltbildes mit seinen natürlichen Horizonten aufgesprengt wird. Historisch betrachtet beginnt dieser Weg ins „Jenseits der Horizonte“ (Nugel 2019) dort, wo sich die Wahrnehmungs- bzw. Bewegungsgrenzen am ehesten überwinden ließen – nämlich entlang der Erweiterung der Sichtbarkeitshorizonte. Denn der Sichtbarkeitshorizont (der physikalisch-geographische natürliche Horizont im engeren Sinne) war über Jahrhunderttausende der Menschheitsgeschichte hinweg im Vergleich zu den anderen Sinnesbegrenzungen die einzige Dimension menschlicher Wahrnehmung bzw. Bewegung, die bewusst und willentlich durch den Menschen selbst verschoben werden konnte. Der *Gesichtskreis* des Menschen wird nun über die begrenzten Wahrnehmungs- und Bewegungsradien hinaus Schritt für Schritt in immer neuen Wellen technologischer Erfindungen (vgl. Toffler 1983) erweitert. Die historischen Beispiele hierfür sind zahllos und reichen von der Erfindung des Rades über die Erfindung des Fernrohrs bis zur Entdeckung des Atoms. Was wir seitdem erleben und in unserem kollektiven Gedächtnis speichern, ist ein immer weiter ausholendes Verschieben der natürlichen Horizonte etwa durch die Luft- und Raumfahrt oder die technologischen Revolutionen von Photographie und Cinematographie, aber auch der Nanotechnologie oder der Quantenphysik. Heute schießen wir Satelliten in eine Erdumlaufbahn, bauen künstliche Maschinen im Bereich eines Milliardstel Meters, können den Gesang der Wale hörbar machen und mittels digitaler Kommunikation geographische Distanz mit einem Klick überwinden. Wir leben also in einer Welt, in der „die Geschlossenheit eines den Menschen bergend umfangenden endlichen Raums“ auseinandergebrochen ist und „sich in die bis dahin ungeahnte Weite der Unendlichkeit“ geöffnet hat (Bollnow 1962, S. 9).

Die Erfahrung der begrenzten Horizonte wird also zur Triebfeder für die kulturelle Evolution, mit der die natürlichen Limitierungen in einem langen historischen, aber unaufhaltbaren Prozess mehr und mehr überwunden werden. Insofern ist es dem modernen *Homo sapiens sapiens* *natürlich*, die Grenzen der natürlichen Horizonte seiner Existenz zu verschieben und damit seine kulturellen bzw. sozialen Wissens- und Verstehenshorizonte zu erweitern. In der Theoriefigur des *kulturellen* bzw. *sozialen* Horizonts wird dieses Verschieben der Horizonte als Überwindung der natürlich gegebenen Begrenzungen menschlicher Wahr-

nehmungs- und Bewegungsradien aus der Perspektive einer Theorie der soziokulturellen Evolution beschrieben. Aus der evolutionstheoretischen Perspektive betrachtet, sind die kulturellen Horizonte bedingt durch die Mechanismen der soziokulturellen Evolution (vgl. Stegmüller 1987). Dies betrifft bereits die Bedingungen ihres Entstehens. Denn es ist gerade die Erfahrung der Endlichkeit und Begrenztheit der menschlichen Wahrnehmungs- bzw. Bewegungswelt, die zum Motor dafür wird, „sich neuen Perspektiven zu öffnen bzw. seinen begrenzten Horizont zu durchbrechen, von immer anderer Perspektive auf das Ganze zuzugehen bzw. sich für ein je neues ‚Ganzes‘ offen zu halten“ (Schüz 2001, S. 204). Anders formuliert: Es ist dem Menschen natürlich, sich von den – genetisch determinierten – Begrenzungen seiner Physiologie und Anatomie, aber auch von seiner Kultur lösen zu können. Was von Nietzsche als Wegwischen des Horizonts beschrieben wurde (vgl. Nietzsche 1999, S. 481), lässt sich daher kulturphilosophisch als eine technische Überwindung der Begrenztheit der Wahrnehmungsfähigkeit und des Aktionsradius des Menschen interpretieren, die sich aus der Anpasstheit an die Bedingungen der Jungsteinzeit ergibt.

Erst nicht-privilegiertes Lernen ermöglicht Horizontverschiebungen

Aus der Perspektive der evolutionären Anthropologie betrachtet, ist die Verschiebung der natürlichen Horizonte gebunden an die Fähigkeit des Menschen zu abstrakten Lernprozessen. In der evolutionären Lerntheorie werden Lernprozesse, die in genau dafür vorgegebenen genetischen Bahnen verlaufen, als privilegierte Lernprozesse bezeichnet (vgl. Scheunpflug 2001). Art und Umfang dieses Lernpotenzials sind in der biowissenschaftlichen Forschung umstritten, als gesichert gilt aber die Fähigkeit, eine Muttersprache zu erlernen oder Verhalten nachzuahmen und dabei die Intention des Nachgeahmten zu erfassen (vgl. Scheunpflug 2001). Im Kontext der vorstehenden Überlegungen sind aber auch das Überwinden der natürlichen Horizonte der Erkenntnis- und Lernfähigkeit darunter zu subsumieren.

Von diesem privilegierten Lernen wird das *nicht-privilegierte* Lernen unterschieden. Nicht-privilegiertes Lernen baut auf dem privilegierten Lernen auf, löst sich aber von der Schrift durch abstrakte Symbolrepräsentanz, durch mathematische Zeichen oder durch ethische Systeme vom Rahmen des privilegierten Lernens ab. Abstrakte Lernprozesse sind also bedingt durch das (genetisch strukturierte) Potenzial, *nicht-privilegiert* lernen zu können (vgl. Scheunpflug 2001). Nicht-privilegiertes Lernen ist dabei bezogen auf menschliches kulturelles Wissen, das durch den Neocortex gelernt wird. Dieses Wissen kann nicht mehr nachahmend erlernt werden, sondern muss gezeigt, erklärt und geübt werden. Und damit kommt die Pädagogik ins Spiel.

Dieser Mechanismus des nicht-privilegierten Lernens lässt sich nun auch auf die offensichtliche Fähigkeit des Homo sapiens sapiens beziehen, die Grenzen seiner natürlichen Horizonte durch soziokulturelle bzw. technologische Evolution zu verschieben. Aus lern- und bildungstheoretischer Perspektive betrachtet, ist dabei entscheidend, dass derartige Horizontverschiebungen intentionale Prozesse voraussetzen, da nicht-privilegiertes Lernen eben nicht einfach so geschieht, sondern angeregt und stimuliert werden muss. Mit anderen Worten: Das Verschieben der Horizonte menschlicher Wahrnehmung und Bewegung, menschlichen Erkennens und Wissens und des Verstehens setzt Lern- und Bildungsprozesse voraus und rückt damit als Feld von intentionalen Einwirkungen auf das lernende Individuum in den Blick.

3. Die Horizontverschiebung als bildungstheoretische Kernidee

Kaum ein populärkulturelles Phänomen der letzten Jahrzehnte hat dieses tief in der genetischen Disposition und der Kultur des Menschen verankerte Potenzial zur Horizontverschiebung so ins Bild gesetzt wie die US-amerikanische Science-Fiction-Serie *Star Trek*. In dieser Fernsehserie wird die Suche nach dem *Jenseits der Horizonte* als eine der anthropologischen Konstanten des Menschen gedeutet. In eine fiktive Zukunft verlegt, spielt *Star Trek* auf eine Entwicklung an, in der menschliches Wissen und Erkennen immer weiter in Bereiche verschoben werden, die uns noch vor wenigen Generationen als unerreichbar erschienen. *Star Trek* deutet das Verschieben der Horizonte unserer Existenz (vgl. Praum 2001) als Triebfeder der soziokulturellen Evolution.

In seiner „Geschichte des Horizonts“ hatte Koschorke (1990) diese Fähigkeit zur Horizontverschiebung als bedingt in einem „allgemeinen Bewußtseinswandel“ (ebd., S. 7) gesehen, den er in der „Parallele zur Heraufkunft der bürgerlichen Gesellschaftsform“ (ebd., S. 218) in Europa verortet. Das Verschieben der natürlichen Horizonte durch Technologie und Kultur wird zur Begleitmusik einer neuen Utopie der Perfektionierung des Menschen und der Kolonialisierung der Welt. Insofern ist die Horizontverschiebung längst zu einem „selbstverständlichen und unentbehrlichen Element unserer Zivilisation“ (Böhme 1994, S. 62) geworden. Aufgrund der technologischen bzw. kulturellen Evolution nehmen wir unsere natürlichen Horizonte immer seltener als unüberwindbare Grenzen wahr, sondern verbinden diese Idee vielmehr mit Bildung. Denn wer möchte sich schon einen engen oder beschränkten Horizont attestieren lassen? Wer fürchtet sich nicht vor der Diagnose, dass etwas den eigenen Horizont übersteige? Und um wie viel attraktiver ist es, seinen Horizont zu erweitern, sich für das Unbekannte zu interessieren, dazu lernen zu wollen, den eigenen Horizont also zu öffnen? Die Rede vom beschränkten Horizont verweist mit ihrer diskursiven Topik der Enge also auf einen Zustand, der möglichst überwunden werden sollte.