

Lebenswelt und curriculares Lernen

Ich habe die Lebensweltorientierte Didaktik seit Anfang der 90er Jahre, aus der pädagogischen Praxis an spezialisierten Förderschulen heraus, entwickelt, später auch mit Blick auf die inklusiven Settings an Grund- und Hauptschulen. Die Modell- und Konzeptentwicklung vollzog sich in hohem Maße dialogisch-partizipativ, das heißt unter maximaler Einbindung und Mitgestaltung der von mir unterrichteten Kinder und Jugendlichen, denen ein Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung zugeschrieben worden war, oftmals zusätzlich ein Förderbedarf im Lernen. Das Modell ist von der Forschungsmethodik her qualitativ fundiert, subjektzentriert ausgerichtet und orientiert sich an Feldforschung, ethnografischer Forschung und Handlungsforschung. Theoretisch basiert die Lebensweltorientierte Didaktik auf der am Bildungsideal der Freiheit, der Emanzipation, der Selbst- und Mitbestimmung und der Solidaritätsfähigkeit des Einzelnen ausgerichteten kritisch-konstruktiven Erziehungs- und Bildungswissenschaft, wie sie von Klafki formuliert und ausgearbeitet worden ist. Zugleich werden Elemente aus der Reformpädagogik, insbesondere der demokratischen Pädagogik Fritz Gansbergs und Celestin Freinets integriert, ebenso Elemente der Projektpädagogik, der handlungsorientierten Pädagogik, der Schule als eines demokratisch verfassten Erfahrungsraums, wie ihn Hartmut von Hentig konzeptualisiert hat, aber auch Elemente und Erfahrungen aus den freien Schulen der 70er Jahre. In meinen Forschungsbemühungen habe ich eine Subjektperspektive eingenommen, eine Haltung, wie wir sie nicht nur aus der Reformpädagogik kennen, sondern auch aus der neuen Kindheits- und Jugendforschung. Ziel ist dabei, das Kind bzw. den Jugendlichen in seiner individuellen Welt wahrzunehmen und zu verstehen. Dazu habe ich nicht nur Lebenswelt-Modelle, sondern auch sozialökologische Modelle herangezogen, die sich eignen, die jeweiligen Lebensräume, von ihren Strukturen bzw. inhaltlichen Komponenten her, zu begreifen und zu beschreiben. Die Lebensweltorientierte Didaktik versteht sich nicht nur als pädagogisches Handlungsmodell, sondern will selbst auch Beiträge zu einer kritischen bildungswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Forschung leisten, indem sie die, wie Honneth es genannt hat, *zerrissene Welt des Sozialen* mit der Absicht einer positiven Veränderung ausleuchtet. Gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen werden ihre Lebenswelten und die hierin liegenden Daseins- und Lebensthemen, die sich zu einem großen Anteil aus ihren zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben und Daseinsthemen ergeben, sowie die dazu von ihnen eingesetzten Daseinstechniken bzw. Auseinandersetzungsstrategien untersucht. In diesen Prozessen werden von den Heranwachsenden seit der frühesten Kindheit, teils in emotional stark betonten Situationen, interne kognitive Schemata, Repräsentationen bzw. Skripte oder Drehbücher ausgebildet, die fortan das Denken, Fühlen und Handeln der jungen Menschen prägen.

Damit diese Themen und Skripte zum Ausdruck kommen können, gilt es einen pädagogisch-didaktischen Raum aufzuspannen. Bei alledem spielen symbolbildende Prozesse wie Spielen, Zeichnen, Malen und Gestalten, Jugendkultur, Körperkulte und Körperkonzepte, ferner die Entwicklung spezieller Jugendsprachen und der Umgang mit Medien, Musik oder Computerspielen, eine wesentliche Rolle. Doch auch das freie, expressive Schreiben, mit seinen Übergängen zu Hip Hop und Rap Produktionen, kann hier von hoher Bedeutung sein. Arwed Williams, der eine Zeitlang in der Flensburger Abteilung mitgearbeitet hat, hat mir hier wertvolle Einblicke gegeben. In

der internationalen Literatur finden wir solche pädagogischen und didaktischen Entwürfe unter Titeln wie *Youth Culture or Popular Culture as a Bridge*, *Hip Hop Pedagogy*, *Connecting Hip Hop and Social Justice* oder auch *Critical Literacy*. Eine Reihe von Publikationen beschäftigt sich auch mit der Frage, wie wir Studierende an Universitäten auf eine solche pädagogische Arbeit vorbereiten können. Themen sind hier *Preparing Teachers for Multicultural Classrooms* oder *Hip Hop, Justice and Working with College Students* (vgl. auch Broecker et al., 2017). Wenn Jugendkulturen für einen pädagogisch-didaktischen Handlungsansatz als wesentlich oder zentral angesehen werden, so müssen wir natürlich in Betracht ziehen, dass sich diese in einem fortwährenden Veränderungsprozess befinden. In den 70er und 80er Jahren dominierten widerständige Jugendkulturen, die ihre Vorbilder teils aus der Arbeiterklasse bzw. der britischen *working class* (vgl. Willis, 1979, 1981, 2017) ableiteten. In den 90er Jahren dominierten teils rechtsradikale Kulturen, auch die Kultur der Skinheads. In den vergangenen Jahren ging es zunehmend um Techno-Szenen und digitale Jugendkulturen. Teils bewegen sich die Jugendlichen in neuen Lernwelten und betreiben längst eine selbstorganisierte Bildung, jenseits der etablierten Bildungsinstitutionen (vgl. z. B. Wahler et al., 2008). Einen besonderen Stellenwert nehmen hier Computerspiele bzw. Games, insbesondere die Multiplayer-Online-Rollenspiele ein, etwa *World of Warcraft*, *Destiny*, *Battlefield*, *Counter-Strike*, *The Division* oder *Borderlands*. Selbst wenn das Eintauchen in solche Spiele und Online-Rollenspiele mit vielen problematischen Aspekten einhergehen kann, mir sind Fälle bekannt, wo junge Männer von Mitte zwanzig noch immer in den Dachzimmern leben, in denen sie als Kinder aufgewachsen sind, und die ganze Nacht über in ihr Mikrofon schreien, in wilder Spielaktion, so dass Nachbarn, die dicht an solch einer gebeutelten Familie wohnen, sogar ihre Häuser verkauft haben. Doch lässt sich auf der anderen Seite nicht leugnen, dass sich Kinder und Jugendliche während des Spielens zahlreiche technische Fähigkeiten, je nach Spiel, inhaltliche Kenntnisse, und im Falle von Multi-Player-Spielen, auch soziale Fähigkeiten aneignen. Es hat zuletzt zahlreiche Bemühungen gegeben, unter dem Titel *Gamification*, eben dieses Potenzial von Computerspielen für pädagogische Zwecke zu nutzen. Es gibt dazu mittlerweile eine anwachsende Literatur. Für die Zukunft des Bildungssystems und seiner curricularen Binnenstruktur könnten daher Game Design und Game Narrative bzw. Storytelling von hoher Bedeutung sein. Die Lebensweltorientierte Didaktik sucht dann im nächsten Schritt nach Übergängen und Anknüpfungspunkten für curriculares, sachbezogenes Lernen in den Unterrichtsfächern. Subjektzentriertes Arbeiten wird mit sachorientiertem Lernen verschränkt. Darin könnten in Zukunft Games und Gamification eine hervorgehobene Rolle spielen, insbesondere dann, wenn Lernprozesse mehr und mehr auf digitale Ebene gebracht werden.

Winfried Kuhn und Ulrike Kocks, die damaligen Leiter_innen des Düsseldorfer Studienseminars, entwickelten ab 1989 das Konzept des fächerübergreifenden Handlungsrahmens. Speziell Kuhn griff dabei auf seine umfangreichen Erfahrungen aus der einklassigen Dorfschule zurück. Dabei handelt es sich um längerfristige, projektartige didaktische Einheiten, in denen, im Sinne von Klafki, mal mehr die Subjektanliegen geklärt und mal mehr die Sachanliegen weiter vorangebracht werden, je nach Situation, je nachdem, was möglich ist. Gleichzeitig wurde eine Beratung zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten in den didaktischen Prozess integriert. Problematisch wäre allerdings, wenn wir jetzt Gamification einsetzen, um ein, immer enger und ri-

gider werdendes, schulisches Lernen bloß digital anzureichern. Es müssen, wenn wir schon die virtuellen Spiele in unsere pädagogischen und didaktischen Bemühungen einbeziehen, offene Lernräume entstehen, in denen von den Kindern und Jugendlichen durchaus Neuland entdeckt werden kann, in welche Richtung auch immer. Wir müssen nicht alles im kompetenzorientierten Sinne, in Form von didaktischen Lehr-Lern-Zielen vorgeplant und vorgedacht haben. Parallel zur praktischen Arbeit an den nordrhein-westfälischen Schulen, konnte ich das Material und die pädagogisch-didaktischen Entwürfe an der Justus-Liebig-Universität Gießen, an der Universität zu Köln, an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, an der Universität Hamburg und an der Ludwig-Maximilians-Universität München in meine Lehrtätigkeit einbringen, während der Jahre 1998 bis 2008. Die Studierenden dieser Universitäten waren interessiert und motiviert, wenn es darum ging, die Lebensweltorientierte Didaktik, ihre Möglichkeiten und die sich stellenden Herausforderungen zu diskutieren und für ihre eigenen pädagogischen und didaktischen Versuche aufzugreifen, abzuwandeln oder weiterzuentwickeln. Insofern waren auch die Beiträge und Gedanken dieser Generation von Studierenden für die weitere Entwicklung des Modells von großer Bedeutung. Sie wirkten als Treiber und erzeugten Motivation, weiterzumachen.

Ferner ergaben sich während dieser Jahre eine Reihe von Kooperationen mit der Welt der Kinder- und Jugendhilfe bzw. Sozialpädagogik, insbesondere mit Karlheinz Thimm und Katrin Kantik von der Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe Potsdam, dem Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge, in Frankfurt a. M., dem Institut für soziale Arbeit, Münster und den durch Birgit Warzecha, inzwischen Birgit Herz, angeleiteten Hamburger Bahnhofprojekten. Allen genannten Organisationen und Projekten ging es um den produktiven Umgang mit, den Schulunterricht verweigernden, Jugendlichen, um verstehende, ethnografische, subjektzentrierte Zugänge, nicht aber um deren Anpassung an schulische Routinen und nicht um deren bloße Anwesenheit an Schulen. Im Verlauf dieser Kooperationen wurde die Lebensweltorientierte Didaktik zum Bestandteil der Konzeptentwicklung auch im Schnittfeld zur Kinder- und Jugendhilfe, zur Sozialpädagogik. Möglichkeiten des Neuentwurfs könnten darin liegen, die Lebensweltorientierte Didaktik mit den internationalen Modellen Teaching for Social Justice, Urban Education, Experiential Education, Citizenship Education, Student Voice, Hip Hop und Rap Pedagogies und Place Pedagogies zu verknüpfen sowie das Ganze zeitgemäß zu aktualisieren, denn auch die beständige Weiterentwicklung der Medien, sozialen Netzwerke, Jugendkulturen etc. erfordert neue, vor allem auch digitale didaktische Formen. Aber die Lebensthemen, an denen sich die jungen Menschen oftmals aufreiben und dabei durch Einsatz problematischer Daseinstechniken *auffällig* werden, dürften noch dieselben sein. Mit Bezug auf Paolo Freire lässt sich hier auch von generativen didaktischen Themen sprechen, das heißt Themen, die, aus existenzieller und gesellschaftlicher Notwendigkeit und Dringlichkeit heraus, aufgefunden und bearbeitet werden müssen. Generative Themen sind Themen, die für die Kinder und Jugendlichen, für ihre Familien und Communities von besonderer Bedeutung sind. Diese Themen haben immer eine soziale und kulturelle Komponente. Auch Wolfgang Jantzen (2012 d) hat diesen Zusammenhang der, von ihm entwickelten, *kulturhistorischen Didaktik* zugrundegelegt. Hierbei werden die historischen, kulturellen und sozialen Kontexte, in denen die Lernenden, aber auch die Lehrenden, sich befinden, reflektiert und zum Ausgangspunkt des pädagogischen Denkens gemacht. Es findet eine, in den didaktischen Prozess integrierte, pädagogische

Reflexion zu den Daseinsthemen, Lebenskonflikten, um diese von Hans Thomae geprägten Begrifflichkeiten hier aufzugreifen, inklusive ihrer sozialen und kulturellen Hintergründe etc. statt, wie auch zu den Daseinstechniken, die sich unter anderem als Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten zu erkennen geben. Auch die von Jean-Paul Sartre in *Das Sein und das Nichts* explizierten existentialistischen Konzepte, die Art der Beziehungsgestaltung, um solche Reflexionen überhaupt in Gang zu bringen, die Gespräche über Vergangenheit, Faktizität und Transzendenz, das Überschreiten des Alten und das Entwerfen des Neuen, gingen in die Lebensweltorientierte Didaktik ein.

Erfahrungsbasiertes Lernen

Nicht immer helfen verbale Kommunikationen, um im pädagogischen Prozess voranzukommen. Oftmals erscheint es sinnvoller, Kindern und Jugendlichen konkrete, handelnde, körperbasierte Erfahrungen zu ermöglichen und ihnen Räume, Medien und Materialien erschließen zu helfen, um das eigene Innenleben zu erkunden, zum Ausdruck zu bringen und dann gegebenenfalls neu zu strukturieren. Modelle zum erfahrungsbasierten Lernen, die speziell auch mit Aspekten der emotionalen und sozialen Entwicklung verknüpft werden können, sind etwa Adventure oder Wilderness Education. Hierbei können beispielsweise die Themen Resilienzförderung oder Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Identitätsentwicklung im Vordergrund stehen. Andere Modelle sind unter Titeln wie Outdoor Education, fokussierend etwa auf das Thema Selbstwahrnehmung, sodann unter Outdoor Education und Pedagogy of Place, oder unter Outdoor Education und Social Justice zu finden. Wieder andere Publikationen kombinieren die Konzepte Outdoor und Adventure im Hinblick auf emotionales und soziales Lernen. In Deutschland vertraut ist die Erlebnispädagogik, die sich historisch betrachtet, teils auf Schiffen vollzogen hat. Bekannt ist ferner das Modell *Outward Bound*, in der Tradition von Kurt Hahn. Im internationalen Feld werden dagegen die Begriffe Experiential Learning oder Experiential Education verwendet. Erfahrungsbasiertes Lernen hat sich vielfach in den Sommercamps Nordamerikas entwickelt, auch mit Impulsen und Wirkungen für Deutschland. Bestandteil von Experiential Learning können intensive Naturerfahrungen sein, gerade im Kontext der Digitalisierung. Richard Louv, der auf einem der großen Kongresse der Association for Experiential Education, 2016 in Minneapolis, als Keynote Speaker aufgetreten ist, gilt auf diesem Gebiet als wichtiger Impulsgeber. Was Experiential Education ist, und warum diese so bedeutsam für das pädagogische Feld der emotionalen und sozialen Entwicklung ist, wird sehr prägnant seitens der Association for Experiential Education (AEE) ausgeführt und dargelegt¹. AEE ist die führende internationale Gesellschaft für Erlebnispädagogik, Outdoor- und Adventure-Pädagogik, Adventure Therapy, Wilderness Therapy etc. Experiential Education wird auf der genannten Internetseite folgendermaßen definiert: »Challenge and experience followed by reflection leading to learning and growth.« Dahinter steht eine pädagogische Philosophie, die auf einer Vielfalt an Methodologien basiert, die gezielt Lernanlässe herstellt und Möglichkeiten der fokussierten Reflexion, um Fähigkeiten zu entwickeln und Wissen aufzubauen,

1 vgl. <https://www.aee.org/> (12.10.2020)