

Ludwig Duncker, Matthias Fink

## Jugendliche Identität als Thema der Curriculumentwicklung – das Beispiel *PeriSCop*

Wir möchten mit diesem Beitrag Möglichkeiten einer ästhetischen Konstruktion von Curricula vorstellen, in denen es um die Jugendsituation in den Ländern Slowenien, Tschechien und Deutschland geht. Diese Curricula sollen in Schule und Lehrerbildung dazu beitragen, Lernprozesse über das Selbstverständnis Jugendlicher in den beteiligten Ländern zu ermöglichen. Die Prinzipien und Beispiele gehen zurück auf ein von der Europäischen Union gefördertes trilaterales Projekt „*PeriSCop*“ (Sokrates Programm: Comenius 2.1), an dem insgesamt sieben Institutionen der Partnerländer beteiligt sind.<sup>i</sup> „*PeriSCop*“ ist die Abkürzung für „*Perspektivenwechsel in Schule und Curriculum mit europäischem Bildungsprofil in der Lehrer(aus)bildung*“ mit einer insgesamt dreijährigen Laufzeit (2002 bis 2005), aus dem wir einige Ausschnitte vorstellen.

Mit Curriculum meinen wir hier die Erstellung von fächerübergreifenden Lernmaterialien, die in der Sekundarstufe – bevorzugt in den Klassenstufen 7 bis 10 – eingesetzt werden können und dort eigenständige Prozesse der Auseinandersetzung mit dem Thema Jugend und jugendliche Identität ermöglichen.<sup>ii</sup> Im Vordergrund stehen dabei kombinierte Text- und Bild-Entwürfe, die teilweise sachlich informierend, teilweise aber auch pointierend und provozierend ausgewählte Aspekte der Jugendsituation in den beteiligten Ländern aufgreifen. Dabei spielt die Frage der ästhetischen Gestaltung der Curriculum- Materialien eine besondere Rolle.

Die Prinzipien von *PeriSCop* haben weit über dieses Projekt hinaus eine allgemeine und übergreifende Bedeutung für die Gestaltung von Lernprozessen in Schule und Unterricht, aber der gewählte thematische Zusammenhang „Jugend in Europa“ erlaubt es in besonderer Weise, diese Prinzipien aufzunehmen und für die Curriculumentwicklung zu konkretisieren. Mit dieser Ausrichtung ist auch eine zentrale sozialwissenschaftliche Fragestellung verbunden, die fächerübergreifend für Schule und Unterricht in der Sekundarstufe erschlossen wird.

Gerade die Vielfalt der europäischen und nationalen, der regionalen und individuellen Bedeutungszusammenhänge dessen, was Jugendliche heute betrifft, bedarf eines Konzepts, das einerseits geeignet ist, die Vielfalt von Zugängen und Bearbeitungsformen aufzunehmen und sichtbar zu machen, das andererseits aber auch eine Diskussion und Auseinandersetzung anstößt. Hier soll das Prinzip des Perspektivenwechsels gewinnbringend einbezogen werden.

Die Curriculum-Materialien „*PeriSCop*“ wollen die Einbindung in den Bildungsauftrag der Schule betonen und unterstützen. Wir verstehen Schule und Unterricht als einen Ort, an dem es gilt, sich in einer bildenden Weise mit der Wirklichkeit, oder besser ausgedrückt: mit verschiedenen Wirklichkeiten auseinander zu setzen, nicht nur informierend und Wissen erschließend, sondern auch suchend, abwägend, erörternd und prüfend. Und dies soll geschehen in Relation zu den eigenen Erfahrungen und Biographien wie in Relation zur Erfahrung, zur Lebenswelt und Identität anderer.

Damit erschließt sich der Aufbau der folgenden Ausführungen: Zunächst gilt es die empirische Ausgangsbasis zu skizzieren, die in Interviews und Fragebogenerhebungen ermittelt wurde. Die quantitativen Daten, die dabei gewonnen wurden, dürfen aufgrund der Anzahl der ausgewerteten Fragebögen als repräsentativ gelten. Die Interviews vermitteln zusätzlich qualitative Hinweise und authentische Aussagen, die für die Entwicklung der Curriculum- Materialien vielfältig aufgegriffen werden konnten (1). Für die Konstruktion der Curriculum- Materialien selbst wurden zwei grundlegende didaktische Prinzipien zugrunde gelegt: Das Prinzip des Perspektivenwechsels ist in der Didaktik eingeführt und in seiner Fruchtbarkeit vielfältig erschlossen.<sup>iii</sup> Es genügt hier, auf einige zentrale Bildungsgedanken hinzuweisen, die in ihm sichtbar werden (2). Dieses Prinzip gilt es dann in ästhetischer Hinsicht für die Konstruktion von Curricula zu erschließen (3). In einem

letzten Teil wollen wir einige ausgewählte Beispiele aus unserer Curriculum-Werkstatt vorstellen, an denen wir den Prozess der Ideenentwicklung exemplarisch verdeutlichen möchten (4).

## 1. Die empirische Ausgangsbasis – eine vergleichende Betrachtung der Jugendsituation in Slowenien, Tschechien und Deutschland

In den beteiligten Projektländern Slowenien, Tschechien und Deutschland wurden 600 Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren zu verschiedenen Themengebieten befragt. Unterschiedliche Items sollten dabei verschiedene jugendliche Wertorientierungen und Einstellungen ermitteln und als Ausgangspunkt für eine nähere Betrachtung und Auseinandersetzung in Curriculum-Materialien erschließen. Zusätzlich wurden durch Gruppeninterviews mit Jugendlichen in den beteiligten Projektländern differenzierte Einblicke in jugendliche Interessen gewonnen. Quantitative und qualitative Verfahren wurden gewählt, um eine größtmögliche Breite und Tiefe an Rückmeldungen und Aussagen zu erhalten, die für den Hintergrund der Konzeption der PeriSCop-Curriculum-Materialien bestimmend sein sollen. Die so gewonnenen Erkenntnisse sollen zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien verwendet werden. Hier einige Auszüge aus unseren Befunden.<sup>iv</sup>

Übereinstimmend wurde in der Untersuchung festgestellt, dass die Ergebnisse der einzelnen Länder stärker korrelieren als zunächst angenommen. Die jugendlichen Einstellungen und Wertorientierungen beispielsweise zu den Themenfeldern Politik und gesellschaftliche Teilhabe, zur erwarteten beruflichen und individuellen Zukunft sind einander ähnlich. Verbindende generations- und länderübergreifende Einstellungen und Wertorientierungen sind bei den Jugendlichen in Frankfurt, Maribor oder Pardubice festzustellen. Im Folgenden sollen einzelne ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden.

Für mehr als 69% der befragten Jugendlichen aus der Altersgruppe der 13-16jährigen ist das Thema „Politik“ ein eher uninteressantes Thema, das nicht zu politischem bzw. gesellschaftlichem Engagement motiviert (SI 77,5%, CZ 88%, DE 69%). Die Jugendlichen in den beteiligten Projektländern wollen zwar „politisch auf dem Laufenden sein“ (Aussage eines Jugendlichen aus Slowenien), indem sie die aktuellen Meldungen im Fernsehen oder Internet verfolgen, können sich aber nicht vorstellen, politisch aktiv zu werden. Über Politik sprechen die Jugendlichen in ihrem Freundeskreis selten. Gleichfalls möchten mehr als 64% der Befragten Verantwortung übernehmen – dies allerdings mehr in individueller als in gesellschaftlicher Perspektive (SI 64%, CZ 72,5%, DE 70%). Politische Parteien, Jugendorganisationen, Bürgervereine oder auch nicht staatliche Hilfsorganisationen stoßen gerade einmal höchstens bei ein Drittel der Befragten auf Interesse. „Politik... – weiß gar nicht, was ich da soll?“, so der 15jährige Markus aus Michelstadt – die Übernahme von politischer oder gesellschaftlicher Verantwortung ist für ihn wie den Großteil seiner Altersgenossen nicht von herausragendem Interesse. Offen bleibt in diesem Zusammenhang, ob Jugendliche in politischen Fragen eher noch unschlüssig sind oder ob sie sich bereits eine ablehnende Haltung gebildet haben.

Die gesellschaftlichen Transformationsprozesse in den neuen EU-Staaten Tschechien und Slowenien erleichtern es den Schülerinnen und Schüler, den Weg ins benachbarte europäische Ausland für die Ausübung eines Berufs oder einer Ausbildung zu wählen. Die Mehrheit der Befragten möchte Karriere machen (SI 89,5%, CZ 93,5%, DE 83,5%), ein Hochschulstudium oder eine gute Ausbildung absolvieren (SI 84%, CZ 86,5%, DE 70%) und möglichst bald auf eigenen Beinen stehen (SI 89%, CZ 85%, DE 68,5%). Zu beachten ist, dass die Zahlen der Jugendlichen aus Slowenien und Tschechien deutlich über denen ihrer Altersgenossen in Deutschland liegen.

„Der gesellschaftliche Standard hat sich verändert“, so eine 15jährige Schülerin aus Slowenien, „früher waren wir in Jugoslawien – da war der Standard ganz anders. Die meisten Menschen gehörten dem mittleren Stand an, alle waren gleich. Seit der Verselbstständigung hat sich alles verändert. Einige sind reich geworden, andere arm – es gibt keinen Mittelstand mehr.“ Das eigene Leben möglichst bald schnell und erfolgreich in die eigene Hand zu nehmen, erscheint den neuen EU-Bürgern als sehr zentral und wichtig. „Karrieremachen“ und erfolgreich sein werden als

erstrebenswerte Ziele betrachtet. Dies äußert sich beispielsweise auch in Aussagen der Jugendlichen aus Tschechien: „Je älter man wird, um so mehr wünscht man sich seine Freiheit – ich möchte schnell selbstständig werden“, so die 16jährige Maja aus Hoče. Dabei ist ein Hochschulstudium die Basis für einen erfolgreichen Beruf. „Notwendig ist es, eine Hochschule zu absolvieren, gut Englisch sprechen und den PC benutzen zu können“, so der 15jährige Jirka.

Bei der Wahl des zukünftigen Wohnorts spielen zwar noch die heimatlichen Gefilde von Holice, Ljutomer oder Buseck eine Rolle, aber für einen Großteil der Jugendlichen stellt das europäische Ausland eine herausragende Möglichkeit dar. War die Elterngeneration in Slowenien und Tschechien durch den „Eisernen Vorhang“ vom Westen getrennt, so stellt gerade für die zukünftige Erwachsenengeneration das Ausland und die grenzüberschreitende Mobilität eine Selbstverständlichkeit und eine Chance für die eigene Zukunft dar.

So antwortete der 17jährige Zoran aus Slowenien: „Wenn es eine gute Bezahlung gäbe, würde ich ins Ausland gehen.“ Andreas, 16 Jahre, aus Deutschland: „Ich könnte mir es schon vorstellen, ins Ausland zu ziehen. Aber da müsste auch die Familie sein – das wäre halt ein Problem. Aber das könnte man auch irgendwie lösen, denke ich.“ Petra, 14 Jahre, aus Tschechien: „Ich möchte ins Ausland heiraten, ein junger reicher Millionär wäre nicht schlecht.“ Weggehen oder Daheimbleiben stellt für Jugendliche eine Herausforderung dar, die in einem sich verändernden Europa eine besondere und herausragende Bedeutung erhält. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass das deutschsprachige Ausland für die Schülerinnen und Schüler in Slowenien und Tschechien nicht als besonders attraktiv eingeschätzt wird. Großbritannien und Frankreich mit den Metropolen London und Paris sind für sie attraktivere Orte als die benachbarten Hauptstädte Berlin oder Wien.

Das Sichtbarmachen der individuellen personenbezogenen Mobilität der Jugendlichen ist ein besonderes Anliegen der PeriSCop-Unterrichtsmaterialien. Durch unterschiedliche Urlaubsreisen hat ein Großteil der Jugendlichen in Slowenien, Tschechien und Deutschland ihre Nachbarländer sowie weitere europäische Länder kennen gelernt. Dabei ist zu beobachten, dass die Mittelmeerländer wie Spanien, Griechenland, Kroatien und Italien häufig besuchte Urlaubsziele sind.

Die Jugendlichen in den jeweiligen Projektländern wissen wenig bis gar nichts über die anderen Projektländer. Landeskundliche Informationen beispielsweise über Tschechien oder Slowenien sind in den (deutschen) Lehrwerken für Erdkunde in der Sekundarstufe I selten und dann fragmentarisch zu finden. Und so verwundert es nicht, dass von deutschen Schülerinnen und Schülern häufig Slowenien mit der Slowakei verwechselt wird. Das Eisengebirge in Tschechien oder die Oberkrain in Slowenien ist (bislang) kein attraktives Urlaubsziel für die 13-16 Jährigen in Deutschland. Landeskundliche Informationen über Deutschland bzw. deutschsprachige Länder sind innerhalb der befragten tschechischen und slowenischen Schülerschaft dagegen sehr viel ausgeprägter. Die Sprache Deutsch ist in diesen Ländern (immer noch) die am häufigsten gewählte zweite Fremdsprache vor Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch. Slowenische und tschechische Jugendliche haben einiges vom jeweiligen Partnerland erfahren und verfügen über geringe bis mittlere landeskundliche Kenntnisse. Beide Staaten sind aus einem Staatenbündnis nach 1991 hervorgegangen und haben eine verbindende aktuelle geschichtliche Entwicklung erlebt, die mit dem Beitritt am 01. Mai 2004 zur Europäischen Union sicher noch nicht abgeschlossen ist. Dennoch finden sich landeskundliche Informationen eher weniger in den bestehenden slowenischen und tschechischen Schulbüchern. Die individuellen Beziehungen und Bezüge der Schülerinnen und Schüler zum jeweiligen Partnerland und zur Europäischen Union bzw. dem Europäischen Einigungsprozess und der barrierefreien Mobilität sollen deshalb in den PeriSCop-Curriculum-Materialien berücksichtigt werden.

Die individuelle Zukunft der Jugendlichen wird auch durch die Planung einer beruflichen und familiären Biographie bestimmt sein. Scheint eine berufliche Karriere („Karrieremachen“), wie weiter oben bereits skizziert, ein erstrebenswertes Ziel für die 13 bis 16 Jährigen, so ist die Planung von Familie- und Eheleben noch weit entfernt. Familienplanung und Eheleben erscheinen ihnen

noch weit ab von der (schulischen) Gegenwart. Zwei Drittel der Befragten können sich nicht vorstellen zu heiraten (SI 65,5%, CZ 62,5%, DE 54,5%). Hingegen ist „Treue“ gegenüber einer Partnerin bzw. einem Partner für über 70,5% der Befragten eine entscheidende und wichtige Grundlage für eine Partnerschaft (SI 70,5%, CZ 76,5%, DE 70,5%). Ist Treue ohne Trauschein ein mögliches Modell für das zukünftige Zusammenleben der Jugendlichen? Oder ist Ehe- und Familienplanung noch weit entfernt von den Bezugssystemen heutiger 13-16 Jähriger?

Jugendliche Identität und personenbezogene Traditionen in einem sich verändernden Europa stehen im Mittelpunkt der entstandenen Unterrichtsmaterialien „Jugend in Europa“. „Mobilität“ in einem grenzenlosen Europa, „politische und gesellschaftliche Teilhabe“ und Prozesse des interkulturellen Lernens sind hierbei inhaltliche Prinzipien. Über die Materialien hinaus sollen die Fähigkeit zur Empathie sowie Gesprächsbereitschaft gestärkt und die Möglichkeit zu einem länderübergreifenden Austausch der Jugendlichen geschaffen werden. Jugendliche sollen voneinander erfahren, miteinander lernen und gemeinsam über jugendliches Verhalten reflektieren können. Der europäische Integrationsprozess und die damit verbundenen Möglichkeiten stellt gerade auch für die Curricula der neuen EU-Staaten Slowenien und Tschechien eine besondere Herausforderung dar. Das interkulturelle Lernen ist in diesen beiden Ländern noch eine relativ unbearbeitete Disziplin, zu der das Projekt PeriSCop mit entsprechenden Unterrichtsmaterialien einen konstruktiven Beitrag leisten möchte.

## 2. Curriculum-Konstruktion I: Perspektivenwechsel als Bildungsprinzip

„Jugend in Europa“ bildet zunächst einen weit gefassten thematischen Rahmen, der konkretisiert und in unterschiedliche Dimensionen aufgegliedert werden muss, um für Schule und Unterricht interpretiert und in Curriculumprozesse übersetzt werden zu können. Die besondere Dynamik, von der die gegenwärtige Entwicklung in Europa gekennzeichnet ist, erzeugt dabei eine große Ambivalenz, die sich auch in den Konstruktionen jugendlicher Identität widerspiegelt und abbildet. Diese Veränderungen bieten für die Ausbalancierung jugendlicher Identität sowohl große Chancen als auch Belastungen und Risiken. Dies wurde auch in der empirischen Erhebung deutlich.

Um die widersprüchlichen Orientierungen, Spannungsfelder, Balanceakte und Suchbewegungen in die Entwicklung der Curriculum-Materialien einfließen zu lassen, lag es nahe, das Prinzip des Perspektivenwechsels aufzugreifen und einzubeziehen. Dies erzeugt auch für Unterrichtsprozesse den Vorteil, über eine mehrperspektivische Auseinandersetzung grundlegende Fragen der Jugendsituation so anzugehen, dass eine Kultivierung des Fragens und der Neugier, ein problemorientiertes Denken und eine Befähigung zu Dialog und Verständigung darin aufgehoben sind. Über eine mehrperspektivische Betrachtung wird es möglich, mehrere Blicke von verschiedenen Seiten auf die Themen zu richten und dabei zu erkennen, dass das Bild, das dabei entsteht, abhängig ist vom Standpunkt, der jeweils eingenommen wird. Es wird dabei sogar deutlich, dass erst die Perspektive den Gegenstand der Betrachtung konstituiert.

Gebildet sein heißt – so hat es einmal Hans-Georg Gadamer (1960) formuliert –, „sich selbst und seine privaten Zwecke mit Abstand ansehen“ zu können. Nur wer von sich selbst absehen lernt, kann die Enge, Zufälligkeit und Provinzialität des eigenen Erfahrungshorizonts überschreiten und die Welt von einem größeren Abstand aus betrachten. Wer in der eigenen, subjektiv begrenzten Sicht der Wirklichkeit befangen bleibt, läuft Gefahr, vorurteilsbeladen zu bleiben.

Mehrperspektivität will also Lernprozesse ermöglichen, die es erlauben, den eigenen, zunächst immer naiv und egozentrisch begrenzten Blick auf die Wirklichkeit zu überschreiten und neue Horizonte zu erschließen. Und im Wechsel der Perspektiven gilt es, den Aspektreichtum der Welt zu entdecken und eine neue Beweglichkeit im Sehen und Denken zu gewinnen. Die Welt „mit anderen Augen“ (Plessner 1970) zu sehen beschreibt deshalb den anthropologischen Kern eines Bildungsverständnisses, das sich in die Tradition des Anschauungsbegriffs stellt und dessen aufklärerische Potenziale hervorkehren will.

Von sich selbst absehen zu lernen, kann natürlich nicht bedeuten, die eigenen leiblich, existentiell oder kulturell gebundenen Perspektiven in ihrer Bedeutung für die biographische Erfahrung beliebig zu relativieren. Es kommt aber darauf an, diese Begrenzungen in ihrer Relativität zu begreifen und nicht als universelle Muster von Erfahrung und Weltdeutung zu verstehen. Dies ist Ausgangspunkt und Ergebnis von Bildungsprozessen zugleich. In dialektischen Bewegungen und einem Wechselspiel, das zwischen eigener Vorerfahrung und der Begegnung mit dem Neuen und zunächst Unbekannten hin und her pendelt, kann Bildung als ein Vorgang begriffen werden, der schrittweise neue Horizonte öffnet und dabei Wissen und Erfahrung erweitert. Diese Bildungsprozesse bedürfen der Anregung und Förderung, weshalb Unterricht zu einem geeigneten Ort wird, um solche Angebote zu unterbreiten und professionell auszugestalten.

Eine mehrperspektivische Auseinandersetzung kann die reale Welt der so genannten „Tatsachen“ überschreiten und das Feld des Möglichen und Utopischen einbeziehen. Auch Wunschbilder, Vorstellungen und Tagträume, Visionen, Alternativen und Befürchtungen bilden eine ebenso starke Wirklichkeit wie die Realität selbst. Deshalb ist auch das Moment der *spielerischen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit* einzubeziehen. Spiel meint hier nicht eine willkürliche oder gar beliebige Weise des Umgangs mit der Welt, sondern meint die Fähigkeit, sich auf sie einzulassen, *ohne von ihr vollständig vereinnahmt zu werden*. Es geht darum, das Lernen gleichsam in der Schwebelage zu halten und im Vorgang des Distanzierens jenen Spielraum zu gewinnen, der es erlaubt, das Vorgefundene in seinen Verweisen und Verstrickungen probeweise herauszulösen und in seinen Bedeutungszusammenhängen abzutasten. Denn der Mensch ist nicht nur eine Funktion seiner Umwelt, sondern er gewinnt in der spielerischen Distanz zu ihr ein Freiheitsmoment, das ihn dazu befähigt, Prozesse der Sinnsuche, Sinnstiftung und Sinnfindung eigenständig in die Hand zu nehmen.

Perspektivenwechsel sind im Jugendalter besonders notwendig, um Standpunkte voneinander zu unterscheiden, um Verständigung zu ermöglichen, um Einfühlungsvermögen zu üben und Meinungsverschiedenheiten auszuhalten. Insofern kommen elementare Voraussetzungen von Kommunikationsfähigkeit und Bildung in den Blick, wenn auch von Jugendlichen Empathie erwartet wird und wenn sie sich vergleichend mit der Jugendsituation in verschiedenen Ländern befassen. Dies gilt besonders auch für den *PeriSCop*-Zusammenhang, weil wir in unserer Erhebung feststellen mussten, dass die Jugendlichen aus den drei Ländern so gut wie nichts voneinander wissen. Wissenserwerb, Vergleich und Perspektivenwechsel tragen deshalb auch zum Prozess der europäischen Annäherung mit den neuen Beitrittsländern der Europäischen Union bei.

### 3. Curriculum-Konstruktion II: Die ästhetische Konstruktion als Gestaltungsprinzip

In unserer Kultur, die entscheidend durch das Prinzip der Literalität geprägt ist, gewinnen Formen der visuellen Kommunikation eine wachsende Bedeutung. Vor allem die Einflüsse der Medien und der Werbung tragen dazu bei, dass Prozesse der Informationsaufnahme und -verarbeitung durch Formen bildhafter und symbolisch-ästhetischer Wahrnehmung überlagert und überformt werden. Ästhetische Prozesse des Sehens und Deutens der Wirklichkeit werden im Alltag erworben, aber sie sind auch durch unterrichtliche Arrangements für Bildungsprozesse erschließbar. Dadurch besteht die Chance, einen reflexiven Umgang im Vorgang des Sehens zu erzeugen und einen weit verbreiteten *ästhetischen Analphabetismus* zu überwinden. Eine ästhetische Konstruktion von Curricula kann deshalb zu einem Prinzip ausgestaltet werden, das in Schule und Unterricht eine verstärkte Beachtung finden muss. Sie steht in der didaktischen Tradition des Anschauungsbegriffs, bezieht aber in Abgrenzung zu dieser Tradition moderne erkenntnistheoretische Grundlagen ein. Vor allem die konstruktivistische These, wonach Erkenntnis als ein Vorgang des Herstellens und Erzeugens bedeutungshaltiger Bilder und Vorstellungen von Wirklichkeit begriffen werden muss, wird hier konzeptionell berücksichtigt und für didaktische Vorhaben erschlossen.

In Schulbüchern und didaktischen Materialien ist die ästhetische Dimension bislang nur unzulänglich berücksichtigt und häufig auf einem erschreckend niedrigen Niveau (vgl. Bamberger

et al. 1998; Besand 2003). Abbildungen und Illustrationen sind dem Text in der Regel untergeordnet, die eigenständigen Ausdrucksmöglichkeiten des Bildes werden nicht genutzt. Deshalb muss es Aufgabe der didaktischen Forschung sein, Möglichkeiten einer ästhetischen Konstruktion durchzuspielen, um Inventare einer Grammatik und Rhetorik des Sehens zu erstellen und für unterrichtliche Zwecke nutzbar zu machen. Die Identifizierung des Bedeutungsvollen, ein intelligent-spielerischer Umgang mit Positionen und Perspektiven kann gerade im ästhetischen Zugriff neue Wege erschließen, die den Aufbau eines aufgeklärten Weltbildes wirksam ergänzen und unterstützen. Diese aufklärerische Dimension bedeutet, dass es um ein besseres Verständnis der Lebenswirklichkeit gehen muss. Unterricht wird damit zu einem Ort, an dem auf ästhetischem Wege Bedeutungen rekonstruiert, aber auch neu geschaffen und erzeugt werden, so dass dabei auch die Perspektive der den Unterricht mitgestaltenden Jugendlichen aufgenommen und sichtbar gemacht werden kann.

Die Welt neu sehen zu lernen, wird zu einem metaphorischen Ausdruck für Aufklärungs- und Verarbeitungsprozesse, die den Aspekt der ästhetischen Darstellung der Wirklichkeit produktiv aufnimmt. Ein „Denken in Bildern“ (Schulze 1993) versucht, die Welt nicht nur darzustellen, „wie sie ist“, sondern auch, wie sie im Spiegel unterschiedlicher Standpunkte und Positionen gedacht und interpretiert werden kann. Dadurch werden Phantasie und Imagination zu konstitutiven Elementen einer Auseinandersetzung mit den Themen des Unterrichts.

Jugend zeichnet sich seit dem 20. Jahrhundert immer schon als eine Lebensphase aus, die sich generationenspezifisch vor allem auf ästhetischem Wege herausgebildet hat und sich mit ästhetischen Mitteln von Kindheit und Erwachsenenkultur abgrenzt. Die Eigenständigkeit jugendkultureller Selbststilisierung teilt sich durch Sprachgestus, Kleidung und „Outfit“, Musikkonsum und der Wahl spezifischer Aufenthaltsorte usw. ab, in denen Botschaften des jugendlichen „Ich“ und „Wir“ symbolisch verschlüsselt artikuliert werden. In Mediengesellschaften wird dies noch verstärkt. Eine ästhetische Konstruktion von Curricula kann deshalb den jugendspezifischen Seh- und Denkgewohnheiten entgegenkommen, ohne sie zu kopieren. Auch ist zu betonen, dass im interkulturellen Kontext neue Chancen des Austauschs und der Verständigung entstehen, da Materialien, die auf ästhetischem Wege durchgestaltet sind, weniger text- und damit sprachgebunden sind. Diese Dimension ist in der Didaktik noch kaum beachtet worden.

Methodische Verfahren zur ästhetischen Konstruktion von Curricula sind bislang noch nicht systematisch zusammengestellt worden. Auch in diesem Beitrag können nur einige Ideen vorgestellt und skizziert werden. Es geht im Wesentlichen darum, Verfahren der bildhaften Kunst für die Gestaltung von Lernmaterialien nutzbar zu machen, nicht in einer bloß „verschönernden“, illustrierenden Absicht, sondern in einer Weise, die die Ästhetik als eigenständiges Erkenntnisprinzip erschließt. Vergleichen und kontrastieren, große und kleine Abstände herstellen, einrahmen und einfärben, emotionalisieren und versachlichen, übertreiben und zitieren, collagieren und verfremden usw. sind Verfahren, die nicht nur sprachlich-begrifflich, sondern auch bildhaft-ästhetisch zur Anwendung kommen können.

#### 4. Ausgewählte Beispiele aus der Curriculum- Werkstatt „PeriSCop“

Im Folgenden sollen fünf ausgewählte Materialstücke für den Unterricht vorgestellt werden. Die folgenden Abbildungen, Collagen etc. sind Schülerprodukte, die innerhalb des Unterrichts in der Sekundarstufe I in Slowenien, Tschechien und Deutschland entstanden sind. Die vorliegenden Materialien sind Zwischenprodukte und Entwürfe, die in überarbeiteter Form in einem Unterrichts-/Materialienordner zum Themengebiet „Jugend in Europa“ aufgenommen werden sollen.

## 4.1 Rollenbilder und Identität



Stabilisieren sich bestimmte Verhaltenszüge der Jugendlichen durch Wiederholung oder Erwartung der anderen, werden sie schließlich zu Rollen und damit zu einem Verhalten, das nicht zuverlässig, aber doch in gewissem Maß die Vorhersagbarkeit von Verhaltenssequenzen erlaubt. Jugendliche konstruieren verschiedene Rollen und Verhaltensformen – diese bestimmen die jugendliche Identität. So kann es sein, dass das Verhalten und die damit verbundenen Rollen der Jugendlichen divergieren: Beispielsweise verhalten und wirken Jugendliche in der Schule individuell anders als in der Familie oder in der Peer-Gruppe und umgekehrt.

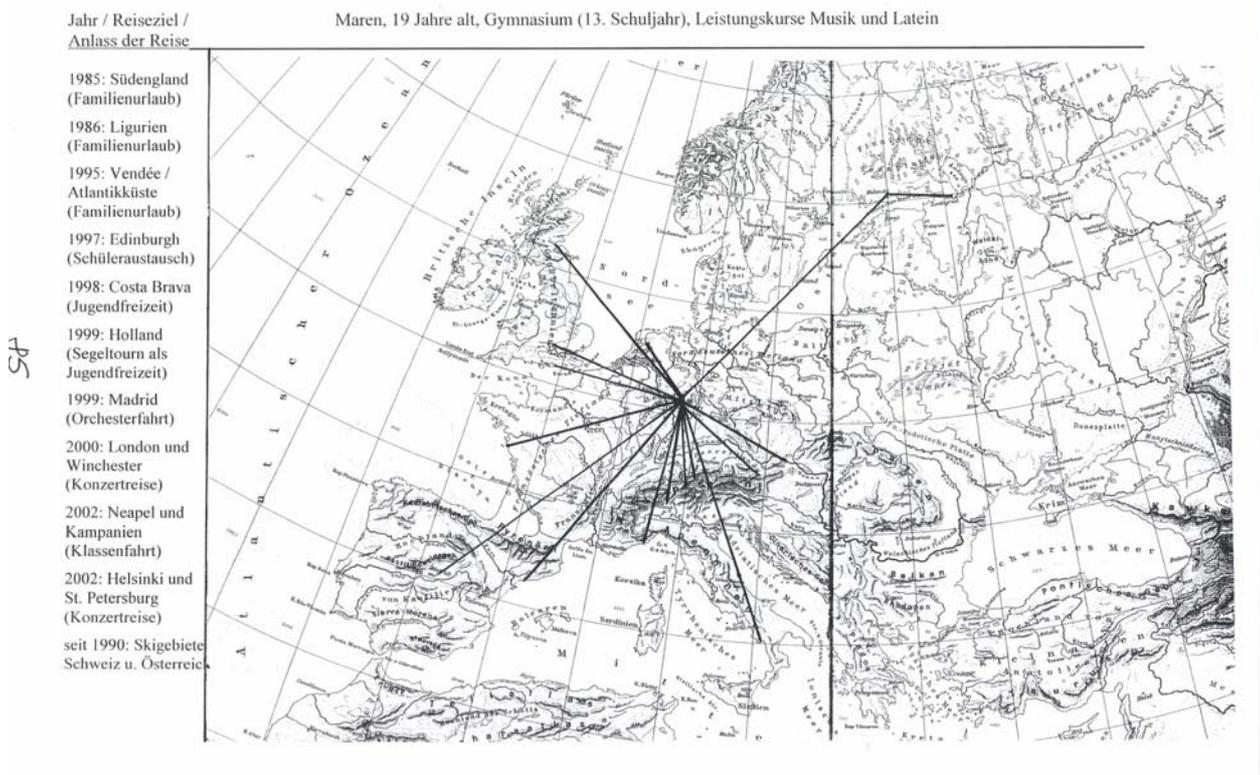
Eine Bewusstmachung kann verschiedene Möglichkeiten für eine Auseinandersetzung über verschiedene Rollensegmente im Unterricht bieten und anknüpfungsfähig sein für einen klassen- und länderübergreifenden interkulturellen Austausch. Die 13-16jährigen Jugendlichen sind beispielsweise identifizierbar als Schülerin oder Schüler in der Schule, als Freund oder Freundin der Klassenkameraden, als Mitglieder in einem Verein oder einer Organisation, als Kinder ihrer Eltern, als Zeitangestellte bei einer Firma während der Ferien usw. Rollen werden konstruiert und konstituiert; rollenspezifische Hintergründe erlauben einen Einblick in die Vielschichtigkeit jugendlicher Individualität.

Mit Hilfe so genannter Rollencollagen können die unterschiedlichen „täglichen“ Rollen der Jugendlichen visualisiert werden (siehe Abbildung). Die unterschiedlichen Kleidungsstile und -arten sowie die rollenspezifischen Accessoires gehören zur jeweiligen Rolle. In der Abbildung ist ein 16jähriger slowenischer Junge zu erkennen. Der erste obere Abschnitt zeigt ihn in seiner

Jugend-Feuerwehruniform, der zweite Abschnitt zeigt ihn Kuchen schneidend in einer Backstube, in der er sich Geld verdient, auf dem dritten Abschnitt ist er mit Schulrucksack zu sehen und im vierten Abschnitt auf einem Heimtrainer zu Hause. Im Rahmen dieser ästhetisierenden Darstellungsweise lässt sich die jugendliche Rollenvielfalt sichtbar machen und in ihren wechselseitigen Relationen thematisieren.

## 4.2 Mobilität in Europa – Jungendliches Reiseverhalten

Der jugendliche Aktionsradius erstreckt sich nicht ausschließlich auf den lokalen und regionalen Umkreis. Jugendliche bewegen sich nicht nur in ihrem eigenen Heimatland, sondern auch in den Nachbarländern und in Gesamteuropa, meist in Form von Urlaubsreisen mit der Familie sowie Schul- und Klassenfahrten. Die jugendliche Mobilität erschließt den europäischen Kontinent. In diesem Zusammenhang ist es interessant festzustellen, in welche geografischen Richtungen die Reisen gehen. In der oberen Abbildung ist der individuelle Mobilitätsradius einer Schülerin in eine Europakarte eingezeichnet. Sie kommt aus Deutschland und ihre Reisen erstrecken sich mehrheitlich auf das westliche und südliche Europa (Großbritannien, Frankreich, Spanien, Italien, Schweiz etc.). Es lassen sich hierbei beispielsweise verschiedene Aktivitäten wie die des Schüleraustauschs ablesen. Besonders ins Auge fällt bei dieser Schülerin, dass eine Reise in die neuen EU- Staaten bislang noch nicht stattgefunden hat.



Hieran lassen sich unterschiedliche Vorgehensweisen im Unterricht erschließen. Das Kennen lernen des eigenen und des fremden Reiseverhaltens ermöglicht eine distanzierende Reflexion. Ein Vergleich der Mobilitätskarten von Schülern verschiedener Länder lässt unterschiedliche Radien und Richtungen der Mobilität zum Thema werden. Im Rahmen dieser ästhetisierenden Darstellungsweise kann jugendliche Mobilität mit Hilfe dieser Aktionsradius- Karte sichtbar gemacht werden.

### 4.3 Erinnerungen und Familie – Individuelle Traditionen

Auch im Jugendalter existieren emotionale Bindungen an familiäre Traditionen. Oft verbindet sich eine Erinnerung mit Gegenständen, die über viele Generationen hinweg weitervererbt wurden. Darüber entwickelt sich auch für die Jugendlichen eine Identifikation mit eigener Familiengeschichte. Sie spiegelt sich auch in tradierten Erzählungen und Erinnerungsdokumenten wie z.B. in Fotoalben, Familienschmuck, Familienbibeln oder Gemälden. Diese gelten als Beleg eigener Herkunft und Tradition.

Die abgebildeten Fotos zeigen Schülerinnen mit einzelnen ausgewählten Erinnerungsstücken aus ihrer Familiengeschichte. Im Rahmen einer Auseinandersetzung mit personaler und familiärer Tradition im Unterricht kann die individuelle Familiengeschichte über vererbte Gegenstände rekonstruiert werden. Erinnerungsstücke werden als „Wert“ erkannt.



Sie erlauben darüber hinaus einen Vergleich von Familiengeschichte mit kollektiver Geschichte – der Gegensatz zwischen individueller Erinnerung und kollektivem Gedächtnis kann daran aufgezeigt werden.

Im europäischen Bezugsrahmen kann der Vergleich zwischen den Familiengeschichten in verschiedenen Ländern einen Bezug zur kollektiven Geschichte verdeutlichen. Der Vergleich von Fotos von Erinnerungsstücken schafft für die Schülerinnen und Schüler einen Einblick in landesbezogene Traditionen und damit verbunden auch der Kontext zur Geschichte, die dadurch lebendig wird.

### 4.4 Ups and Downs – Jugendliche Wertorientierungen

Jugendliche Identität ist einem dynamischen Wandel unterworfen, sie bestimmt sich nach ihrer Lage in der Zeit. Sie ist änderbar, nie ein für allemal festgelegt und endgültig „definiert“. Jugendliche sind auf der Suche nach Identität und innerer Balance. Diese gelten auf Probe und jeweils so lange, wie sie akzeptiert werden. Sie können – das kann auch ein schwerer und schmerzlicher Prozess sein – durch neue und andersartige Orientierungen und Maßstäbe

ausgetauscht werden. Jugendliche Identität enthält deshalb immer auch Brüche und Risiken. Individuelle Suchbewegungen nach eigener Identität tasten ab, was als positiv und negativ erlebt wird. Die Bewertungen ergeben selten ein harmonisches Gesamtbild. Deshalb fügen sich die Erfahrungen wie in einem „Patchwork“ zu verschiedenartigen Verarbeitungsmustern zusammen.



Im Rahmen einer zweigeteilten Fragestellung wurde dieses „Geflecht“ sichtbar gemacht. Erstens: „In welchen Bereichen habe ich bislang in meinem Leben Erfolge und positive Erlebnisse erfahren, die mit Freude und Annehmlichkeiten verbunden waren?“ (sog. „Ups“) – und zweitens: „In welchen Bereichen habe ich bislang Misserfolge erfahren, die möglicherweise mit Trauer und Schmerz verbunden waren (sog. „Downs“)“? Diese beiden Pole wurden in einer zweiteiligen Umrissfigur als eine Collage jeweils von einem Jugendlichen / einer Jugendlichen erstellt (siehe Abbildung: linker Bereich „Ups“, rechter Bereich „Downs“). Diese Collagenfiguren geben Einblicke in sehr unterschiedliche Wert- und Verarbeitungsmuster der Jugendlichen. Im obigen Beispiel collagierte ein Junge im Bereich „Downs“ Abbildungen von Tod, Trauer sowie Trennung (der Eltern) und im Bereich „Ups“ Abbildungen von Freundschaft, sportlichen Aktivitäten sowie Computer (-Spiele) spielen.

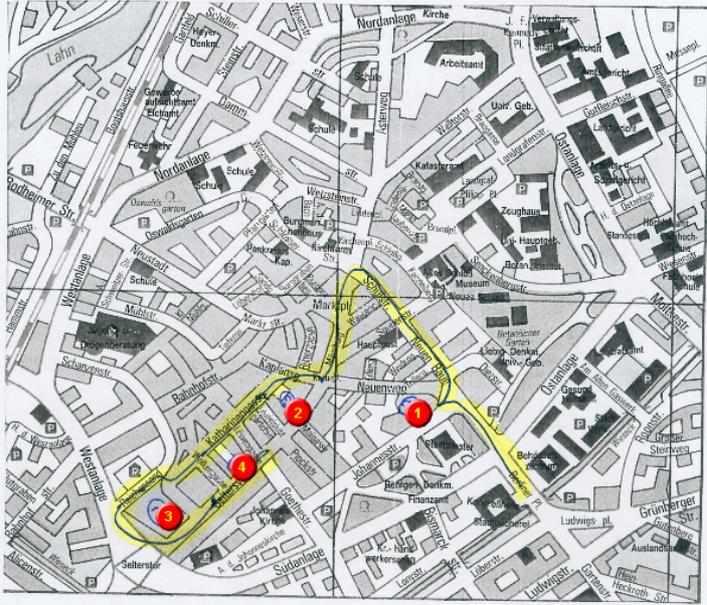
Im Rahmen einer Auseinandersetzung im Unterricht können diese Collagen Anknüpfungspunkte für ein Gespräch über jugendliche Wertorientierungen, Brüche und Erfolgserlebnisse bieten. Auch kann

der länderübergreifende Austausch Gespräche über Gemeinsamkeiten und Unterschiede „typischer“ Erfahrungen im Jugendalter auch in verschiedenen Regionen Europas eröffnen.

#### 4.5 Jugendliche Orte und Plätze

**Mein Streifzug durch Giessen**

Ich bin ein Junge / ein Mädchen: Frieda      Alter: 13



Station	Was ich dort gerne mache...
1	MC Donalds : was essen und trinken.
2	Horten : Schmuck oder Schminken, Schul Sachen
3	Karstadt : Klammotten o Süßes
4	Pinkie : Klammotten

Bitte unterstreichen:

Diesen Streifzug mache ich so oft:  
 Täglich / mehrmals pro Woche / 1 mal pro Woche / 2 bis 3 mal im Monat /  
 1 mal im Monat / seltener

Bin min 3-4 Stunden in der Stadt weil ich nur 1 mal in der Woche in die Stadt gehe.  
 Wieviel Geld gibst du bei jedem Streifzug so ungefähr aus? min. 10€

Jugendliche verfügen über eigene Räume, in denen sie ihre subkulturellen Lebensstile inszenieren und in denen sie ihre Freizeit gestalten. Dies tun sie in bestimmten Szenarien und Gruppenarrangements. Eine Möglichkeit des Szenen-Aufbaus ist die Aneignung von Räumen, die für bestimmte jugendkulturelle Stile und entsprechende Freizeitbeschäftigungen genutzt werden. Dazu gehören einerseits kommerzialisierte Angebote wie Cafés, Kaufhäuser und Fast-Food-Restaurants, andererseits auch selbst geschaffene und gefundene Plätze, Räume und Treffpunkte der Jugendlichen.

Dies kann exemplarisch in ihren täglichen Unternehmungen und „Streifzügen“ durch die Innenstadt in Form einer Streifzug- Karte verdeutlicht werden (siehe Abbildung; Beispiel aus der Giessener Innenstadt). Sie in ihren Wegen und Ausdehnungen sichtbar zu machen, zeigt, wo sie sich gerne

aufhalten, wo sie sich mit anderen treffen, wie lange sie gerne verweilen und auch, wie viel Geld sie dabei ausgeben. Die Streifzüge vermitteln etwas vom bevorzugten Freizeitverhalten heutiger Jugendlicher, hier vor allem in einem mittelstädtischen Milieu. Die Beschäftigung mit solchen Streifzügen im Unterricht kann Anlass sein, sich über öffentliche Aufenthaltsorte Gedanken zu machen. Die Partizipation im öffentlichen Raum, auf die auch die Geschäfts- und Warenwelt reagiert, verbindet sich hier zu einem spezifischen Ausdruck jugendlicher Lebenswelt und Teilhabe in der Gesellschaft. Auch kann in diesem Zusammenhang der europäische Vergleich angeregt werden.

Die fünf Beispiele erschließen nur einen kleinen Ausschnitt aus der Entwicklung der Curriculum-Materialien und können nicht die gesamte Komplexität der Jugendsituation in den beteiligten Partnerländern thematisieren. Auch können sie nicht alle empirisch erhobene Befunde aufgreifen, die zu Beginn des PeriSCop-Projekts ermittelt wurden. Eine Erprobung und daran anknüpfende Evaluation in Veranstaltungen zur Lehrerbildung zeigt jedoch, dass sie geeignet sind die didaktische Phantasie von Studenten und Lehramtsanwärtern frei zu setzen und dass sie sich für den Einsatz in konkreten Unterrichtssituationen als höchst anpassungsfähig erweisen.

Die vorliegenden Materialien bieten Anknüpfungspunkte für das interkulturelle Lernen und den länderübergreifenden Austausch. Das Fremde kann durch das Eigene und das Eigene durch das Fremde betrachtet und in seinen Perspektiven erschlossen werden. Die ästhetische und symbolische verdichtete Gestaltung von Curriculum-Materialien, die vor allem mit bildhaften und graphischen Mitteln arbeitet, erleichtert die internationale Kommunikation erheblich, zumal nicht vorausgesetzt werden kann, dass eine gemeinsame Sprache bzw. Fremdsprache in ausreichendem Maße beherrscht wird.

Weitere Curriculum-Materialien sind in der Konzeption und Erstellung, diese sollen zu einem Materialien-Kompendium zusammengefasst und im Herbst 2005 in Slowenien, Tschechien und Deutschland herausgegeben werden.

## Literatur

Bamberger, R.; Boyer, L.; Sretenovic, K.; Strietzel, H., 1998.: Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur. Wien.

Besand, A. 2004. Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter Neuer Medien. Schwalbach/ Ts.

Duncker, L.; Sander, W.; Surkamp, C., Hg. 2004. Blickwechsel – Perspektivenvielfalt als interdisziplinäres Prinzip in der Didaktik. Bad Heilbrunn.

Duncker, L. 1996. Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule. Langenau, Ulm.

Ferchhoff, W.; Neubauer, G. 1997. Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen. Opladen.

Gadamer, H.- G. 1960. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen.

Giel, K.; Hiller, G.G. u.a. 1974. Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. 10 Bände. Stuttgart.

Hiller, G.G.; Popp, W. 1994. Unterricht als produktive Irritation – oder: zur Aktualität des mehrperspektivischen Unterrichts. In: Duncker, L.; Popp, W., Hg. Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim und München.

Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Herausgegeben von Klaus Hurrelmann, Mathias Albert in Arbeitsgemeinschaft mit Infratest Sozialforschung. Opladen.

Köhnlein, W. u.a., Hg. 1999. Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn.

- Mansel, J.; Klocke, A., Hg. 1996. Die Jugend von heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit. Weinheim und München.
- Mey, G. 1999. Adoleszenz – Identität – Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen. Berlin.
- Schulze, Th. 1993. Ästhetische Erziehung in der Schule. Hintergrund, Horizont und Perspektive für das „Denken in Bildern“. In: Staudte, A., Hg. Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Weinheim und Basel, 44-51.
- Zinnecker, J. u.a., Hg. 2002. Null Zoff und Voll Busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen.

---

<sup>i</sup> Beteiligt sind das Amt für Lehrerbildung in Frankfurt am Main, die Justus-Liebig-Universität Gießen, das Hessische Kultusministerium (Deutschland); die Universität Pardubice, die tschechische Lehrerfortbildungsagentur „Step by Step ČR“ (Tschechische Republik); das slowenische Schulamt ZRŠS in Maribor und die Universität Ljubljana (Slowenien)

<sup>ii</sup> Zum Begriff der Identität im Jugendalter vgl. Mansel, Klocke 1996; Ferchhoff, Neubauer 1997; Mey 1999; Zinnecker et.al. 2002

<sup>iii</sup> Vgl. Giel, Hiller 1974 ff.; Hiller, Popp 1994; Duncker 1996; Köhnlein 1999; Duncker, Sander, Surkamp 2004

<sup>iv</sup> Eine Veröffentlichung der empirischen Untersuchung ist in Vorbereitung. Unsere Untersuchung hat sich in einigen Items an die empirischen Erhebungen der Shell-Studien sowie der Untersuchungen von Zinnecker et al. angelehnt (Shell 2002; Zinnecker et.al. 2002). Dabei konnte in wesentlichen Punkten Übereinstimmungen der Ergebnisse festgestellt werden.