



Begriffe zur Lebensweltorientierung tauchen in der Sozialen Arbeit und der Erwachsenenbildung seit den 1960er Jahren auf und wurden vor allem ab den 1980er Jahren verstärkt in professionelle Handlungskonzepte und Prinzipien der beiden Professionen übertragen. Zentral war dabei, dass die »Wirklichkeit« der Adressatinnen und Adressaten und deren Expertise, Deutungsmuster und Problembewältigungsstrategien zum Ausgangspunkt von Bildungs- und Unterstützungsprozessen gemacht wurden. Das Konzept der Lebenswelt beschreibt dabei keine individuellen, sondern vielmehr »Welten gemeinsamer Erfahrungen« (Schütz, 1975).

Schlagworte: Lebenswelt; Lehr-Lern-Forschung; Milieu; Teilnehmer; Lernumwelt; Lernsituation; Sozialraum; Erwachsenenbildung

Zitiervorschlag: Schwarz, Sabine (2022). Stichwort. *Lebensweltorientierung. weiter bilden*, 29(4), 12-13. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2204W003>

E-Journal Einzelbeitrag  
von: Sabine Schwarz

## Stichwort

### Lebensweltorientierung

aus: Lebensweltorientierung (WBDIE2204W)

Erscheinungsjahr: 2023

Seiten: 12 - 13

DOI: 10.3278/WBDIE2204W003

Dieses Werk ist unter folgender Lizenz veröffentlicht: Creative Commons Namensnennung-Share Alike 4.0 International

# Stichwort Lebenswelt

SABINE SCHWARZ

# Lebenswelt Orientierung

Begriffe zur Lebensweltorientierung tauchen in der Sozialen Arbeit und der Erwachsenenbildung seit den 1960er Jahren auf und wurden vor allem ab den 1980er Jahren verstärkt in professionelle Handlungskonzepte und Prinzipien der beiden Professionen übertragen. Zentral war dabei, dass die »Wirklichkeit« der Adressatinnen und Adressaten und deren Expertise, Deutungsmuster und Problembewältigungsstrategien zum Ausgangspunkt von Bildungs- und Unterstützungsprozessen gemacht wurden. Das Konzept der Lebenswelt beschreibt dabei keine individuellen, sondern vielmehr »Welten gemeinsamer Erfahrungen« (Schütz, 1975). Sowohl die Soziale Arbeit als auch die Erwachsenenbildung knüpfen in ihren jeweiligen Diskursen an die phänomenologische Soziologie und an das 1975 erschienene Grundlagenwerk »Strukturen der Lebenswelt« an, welches von Alfred Schütz begonnen und von Thomas Luckmann fertiggestellt wurde. Den Begriff der Lebenswelt übernahm Schütz dabei von dem Philosophen Edmund Husserl. Lebenswelt wird als etwas beschrieben, zu dem wir eine »relativ natürliche Einstellung« haben, d. h. sie besteht aus uns vertrauten kulturellen und sinnhaften Selbstverständlichkeiten, die wir in der Regel nicht hinterfragen, da sie uns Routine und Sicherheit bieten (Bendel, 2022, S. 25).

In der Sozialen Arbeit trug dann vor allem Hans Thiersch dazu bei, dass ein theoretisch begründetes Konzept einer Alltags- oder Lebensweltorientierung entstand, welches bis heute höchst aktuell ist. In vielen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit geht es darum, den jeweiligen (auch eigensinnigen) Alltag der Adressatinnen und Adressaten ernst zu nehmen und dabei deren alltägliche subjektive Lebenswelten zu erfassen und zu rekonstruieren. Dabei ist eine begleitende Reflexion auch über die eigenen Deutungs- und Erfahrungsmuster ein ebenso wichtiges Instrument professionellen Handelns, wie der Verstehens-Versuch der Lebenswelt(en) des Gegenübers. Ziel einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ist es, den Adressatinnen und Adressaten einen gelingenderen Alltag zu ermöglichen (Thiersch, 2002, S. 164; Engelke, 2009, S. 437).



DR. SABINE SCHWARZ

ist Leiterin des Bereichs Grundbildung  
und Alphabetisierung für Erwachsene bei der  
Lernenden Region – Netzwerk Köln e. V.

sabine.schwarz@bildung.koeln.de

In der Erwachsenenbildung lassen sich grob drei Felder unterscheiden, in denen die Lebensweltorientierung eine Relevanz hat. Zum einen beeinflusst eine Orientierung am Lebensweltkonzept den Blick auf das Lernen und die spezifische Ausgestaltung von Lehr- und Lernprozessen (Didaktik), des Weiteren bestehen Zusammenhänge mit dem für die Erwachsenenbildung bedeutsamen Diskurs zu Milieus, zudem sind lebensweltorientierte Denkmuster eng mit sozialräumlichen Bildungsansätzen verwoben.

Eine teilnehmerorientierte Didaktik befasst sich immer auch mit den »Lebenswelten« der jeweiligen Adressatinnen und Adressaten. Bei der Ansprache, der Auswahl der Lerngegenstände oder der Ausgestaltung der Lehr-/Lernsituation soll eine Passung zwischen der Lebenswelt der Teilnehmenden und den Lernsituationen hergestellt werden. Dabei ist nicht der Lernstoff, sondern seine (mögliche) Bedeutung für die Teilnehmenden der Angelpunkt didaktischer Planung und Gestaltung (Bastian, 1989, S. 89). Verbunden mit der Lebensweltorientierung ist auch eine bestimmte Vorstellung von »Lernen«. Lernen wird als ein selbstreferenzieller Prozess begriffen und grundsätzlich als »Anschlusslernen« eingeordnet, insofern Menschen nur das lernen, was sie als relevant, bedeutsam und integrierbar erleben (Siebert, 1996, S. 19). Wittpoth betrachtet Lernen in der Tradition der Schütz'schen Lebenswelt in unterschiedlichen Qualitäten. So findet etwa das »Lernen als (Selbst-)Bestätigung« eher in der Komfortzone des eigenen Deutungshorizontes statt, während das »Lernen als Widerfahrnis« erst möglich wird, wenn eine Irritation hervorgerufen wird (Wittpoth, 2014, S. 267 ff.). Erwachsenenbildnerische Interventionen können aus diesem Verständnis heraus dafür sorgen, solche Irritationen bewusst zu erzeugen.

Während sich die Teilnehmerorientierung vor allem auf Subjekte bezieht, fasst eine milieuorientierte Erwachsenenbildung Menschen zu Gruppen (Milieus) zusammen, die sich in ihren Auffassungen und Lebensstilen ähneln. Für die Erwachsenenbildung relevant ist dabei u.a. die Feststellung, dass Bildungsverständnisse aufgrund milieuspezifischer Logiken unterschiedlich sind. Das Wissen um milieuspezifische Logiken beeinflusst etwa die mikro- und makrodidaktische Veranstaltungsplanung. Da Lehrende der Erwachsenenbildung und Teilnehmende oftmals unterschiedlichen Milieus angehören, erfordert dies von den Lehrenden u.a. auch, die eigene Milieuzugehörigkeit zu reflektieren und Bezüge herzustellen, was dies für die Gestaltung der Bildungssituationen und die Interaktion mit Teilnehmenden bedeutet (Habitus- und Milieusensibilität).

Ab den 1970er Jahren ist eine starke Verbindung zwischen sozialräumlichen Konzepten und dem Lebensweltbegriff zu erkennen. Stadtgebiete werden in diesem Verständnis nicht (nur) als physisch manifestierte oder ad-

ministrative Einheiten, sondern als Lebensräume begriffen. Eine lebensweltliche Betrachtung der verschiedenen Menschen und Gruppen, die zusammen in einem Stadtgebiet leben, führt konsequenterweise dazu, dass es viele unterschiedliche Räume gibt, auch am selben Ort. Der Fokus von Interventionsprozessen verlagert sich von einzelnen Adressatinnen und Adressaten hin zu deren räumlicher Einbindung (Bendel, 2022, S. 27). Infrastrukturen und Ressourcen der jeweiligen Sozialräume werden etwa für die Teilnehmendengewinnung und Angebotsentwicklung genutzt. Die meisten Ansätze versuchen dabei vor allem, niedrigschwellige Zugangswege zu bisher wenig oder kaum erreichten Adressatengruppen zu erschließen und durch sozialräumlich vernetztes Agieren die Distanz zu Angeboten zu verringern (Mania, 2014).

Eine Bezugnahme auf theoretische Konzepte der Lebensweltorientierung ist sowohl für sozialarbeiterische als auch erwachsenenbildnerische Praxisfelder gewinnbringend. Sie bieten u.a. einen Reflexionsraum, der gleichzeitig zu einer Professionalisierung beiträgt. Reflektiert werden können eigene Werthaltungen etwa gegenüber Klientinnen und Klienten oder Teilnehmenden. Eine Orientierung an Lebenswelt beeinflusst auch auf die Art und Weise, wie Lerninhalte und -ziele entwickelt, wie Orte als Lernorte ausgewählt und wie Zugänge gestaltet werden können.



Bastian, H. (1989). Teilnehmerorientierung in der Kulturellen Bildung. In M. Müller-Blattau (Hrsg.), *Kulturelle Bildung an der Volkshochschule. Positionsbewusstsein – Positionsbestimmung* (S. 89–102). Frankfurt/M.: PAS.

Bendel, J., Schneider, J. & Schwarz, S. (2022). Lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung im Sozialraum – ein professioneller Verständigungsversuch. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 21–35). Bielefeld: wbv Publikation.

Engelke, E., Borrmann, S. & Spatscheck, C. (2009). *Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (5. Auflage). Freiburg i. Br.: Lambertus.

Mania, E. (2014). Lernen im Quartier. Sozialraum in der Erwachsenenbildung: Ein Blick in die Praxis und Wissenschaft. *EB Erwachsenenbildung*, 2014 (3), 14–17.

Schütz, A. & Luckmann, T. (1975). *Strukturen der Lebenswelt*. Neuwied: Luchterhand.

Siebert, H. (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.

Thiersch, H., Grundwald, K. & Köngeter, S. (2002). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 161–178). Opladen: Leske & Budrich.

Wittpoth, J. (2014). Bedingtheiten, Formen und Reichweiten des Lernens. In: P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten. Phänomenologische, praxismatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion* (S. 259–282). Bielefeld: transcript.