



Schneider Verlag  
Hohengehren

Tonio Oeffering  
Julia Oppermann  
Andreas Fischer (Hrsg.)

**Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt-  
und / oder (?) Situationsorientierung**  
Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen  
Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept

**Band 8**



Leuphana-Schriften zur  
Berufs- und Wirtschaftspädagogik



Schneider Verlag Hohengehren GmbH



**Andreas Fischer und  
Gabriela Hahn (Hrsg.)**

Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung

 **BAND 8**

Tonio Oeffering  
Julia Oppermann  
Andreas Fischer  
(Hrsg.)

**Der „fachdidaktische Code“ der  
Lebenswelt- und / oder (?) Situationsorientierung**

Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen  
Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept

Leuphana-Schriften  
zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik

# **Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und / oder (?) Situationsorientierung**

Herausgegeben von:

Tonio Oeftering, Julia Oppermann, Andreas Fischer

Band 8 der Pädagogischen Reihe: Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung

Umschlaggestaltung und Layout:

Nina Großmann, Bildung und Design, 70839 Gerlingen

Bild: Andreas Fischer

## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1691-1

Schneider Verlag, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung überspielt, gespeichert und in ein Netzwerk eingespielt werden. Dies gilt auch für Intranets von Firmen und von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2017

Printed in Germany - Druck: Esser, Bretten

**Inhalt**

*Tonio Oeftering, Julia Oppermann und Andreas Fischer*

Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und/oder (?) Situationsorientierung in der fachdidaktischen Diskussion der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer sowie des Lernfeldkonzepts 7

*Udo Hagedorn*

Zur Balance von außerschulisch Besonderem und unterrichtsfachlich Allgemeinem. Unterrichtliche Codierung und Vermittlungsstrategien als Gegenstand wirtschaftsdidaktischer Unterrichtsforschung 21

*Werner Friedrichs*

Politische Bildung als dissidente Artikulation *in* der Lebenswelt 34

*Sabrina Berg*

Lebensweltorientierung – Mittelschichtorientierung? 51

*Marie Winckler*

Politische Selbstbilder und das Politische in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern. Lebenswelt und Politik – politische Lebenswelt 66

*Michael May*

Situation, Alltagswelt und Lebenswelt in der politischen Bildung. Begriffliche Schärfungen, empirische Rekonstruktionen und offene Fragen 77

*Mathias Götzl und Robert W. Jahn*

Subjektive und intersubjektive Perspektiven auf Lebenssituationen – Zur (strengen) Interdependenz von Situations- und Wissenschaftsorientierung aus der Perspektive des (lernenden) Subjekts 94

*Reinhold Hedtke und Henning Middelschulte*

Über das Agieren von Personen in Situationen. Ein Vorschlag zur Klärung der „Situation“ in der Fachdidaktik 112

*Franziska Wittau und Bettina Zurstrassen*

Lebenswelt und Arbeitswelt – lebensweltliche Bezüge in der Berufsbildung 137

*Andreas Klee, Marc Partetzke und Hendrik Schröder*

„Bremer Stadtforscher“-Projekt – ein Versuch zur lebensweltorientierten Bildung 153

*Andreas Fischer und Harald Hantke*

Konzeptionelle Zugänge zur Konstruktion nachhaltig ausgerichteter situationsorientierter Lernaufgaben für betriebliche Arbeits- und Lernsituationen 165

*Gerd-E. Famulla*

Vom „Homo oeconomicus“ zum „unternehmerischen Selbst“.  
Ökonomische Bildung, Ökonomisierung und Situationsorientierung 193

*Tonio Oeftering, Julia Oppermann und Andreas Fischer*

Ein kleiner Ausblick: Forschungskorridore zum „fachdidaktischen Code“ der  
Lebenswelt- und/oder Situationsorientierung 220

Autorinnen und Autoren 225



Genau diese Frage, inwieweit nämlich die didaktischen Prinzipien der Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung zum Kern der politischen, der ökonomischen und der beruflichen Bildung gehören und wie diese Prinzipien zu fassen sind, stand im Mittelpunkt eines Workshops, der im Frühjahr 2016 an der Leuphana Universität Lüneburg stattfand und an dem zahlreiche Expertinnen und Experten aus den drei genannten Disziplinen teilnahmen. Im Rahmen dieses Workshops entstand auch das hier abgedruckte Gemälde. Ein erster gemeinsamer Arbeitsschritt während des Workshops bestand darin, sich selbst in dem Gemälde selbst verorten. Dabei wurde sogleich deutlich: Die didaktischen Prinzipien der Lebenswelt- und/oder (?) Situationsorientierung bilden jeweils in der Politikdidaktik, der Didaktik der ökonomischen bzw. sozioökonomischen Bildung und in der Wirtschaftsdidaktik der kaufmännisch-beruflichen Bildung eine zentrale normative Leitlinie; doch sie werden unterschiedlich diskutiert. Je nachdem, wo sich die Teilnehmenden in dem Gemälde selbst verorteten, wurde deutlich, dass sie unterschiedliche Perspektiven, Aspekte und Ideen in den interdisziplinären Workshop einbringen würden. Diese Vielfalt findet sich ebenso im Diskurs um Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung insgesamt: Beide Prinzipien lassen sich unterschiedlich ausgeformt in den fachdidaktischen Katalogen sowie in den Präambeln der Lehrpläne finden. Gleichfalls finden sich in der Soziologie oder in der Philosophie Überlegungen und Versuche, die Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung zu erfassen, zu erläutern, zu begründen und zu operationalisieren oder von anderen Leitlinien abzugrenzen. Und auch im Kontext der empirischen Forschungen über Handlungsorientierung kann man Daten finden, in denen versucht wird, die Relevanz der Lebenswelt- und/oder Situationsorientierung im Unterricht zu erfassen.

Grundsätzlich stellt sich die (keineswegs) schlichte Frage, was unter dem „fachdidaktischen Code“ der Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung eigentlich zu verstehen ist bzw. warum die Begriffe im Singular statt im Plural benutzt werden. Meinen die Prinzipien der Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung das Gleiche oder Ähnliches? Aus dieser allgemeinen Überlegung ergeben sich weitere Fragen:

1. Welche Alltagsvorstellungen und -erfahrungen bringen die Schülerinnen und Schüler mit und wie können sie aufgegriffen, vertieft, erweitert, systematisiert und reflektiert werden? Anders gefragt: Was sind die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern und wie können sie in Lehr-Lern-Prozessen aufgenommen werden, die sich an den Lebenswelt- bzw. Situationsorientierungen auszurichten versuchen?
2. Welche Auswirkungen hat es auf die Schülerinnen und Schüler, wenn ihre Alltagsvorstellungen und -erfahrungen aufgegriffen, vertieft, erweitert, systematisiert und reflektiert werden? Hier sind nicht allein bildungstheoretische oder kompetenzorientierte Überlegungen gemeint, sondern die schlichte Frage, was diejenigen, für die die Prinzipien der Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung erdacht wurden, überhaupt davon halten?
3. Welche Vorstellungen haben Lehrende über den Gegenstand und wie werden diese in praktisches Handeln übersetzt? Mit anderen Worten: Was verstehen Lehrkräfte unter dem „fachdidaktischen Code“ der Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung und wie wird er im Kontext der kanonisierten Curricula berücksichtigt? (Wie frisieren Lehrende die systematischen und kanonisierten Unterrichtsthemen um?)

4. Welche Kompetenzen sollen mit der Lebenswelt- und Situationsorientierung gefördert werden? Steht das spezielle Alltagswissen/der Umgang mit Alltagsproblemen im Mittelpunkt oder das allgemein ausgerichtetete Orientierungswissen, das über die Wissensdimension hinausgeht und bspw. Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit mit einschließt?
5. Welche Spannungen ergeben sich mit anderen didaktischen Leitlinien, z. B. der Wissenschaftsorientierung? Kann sogar von Widersprüchen gesprochen werden? Zu erörtern sind die (Auswahl-)Kriterien, nach denen die Themen/Inhalte/Fragen im Unterricht zu thematisieren sind. Wie lässt sich z. B. das Zusammenspiel zwischen Lebenswelt- und Wissenschaftssystematik fruchtbar gestalten, um eine „Hippie-Kultur“ im Unterricht zu vermeiden, nach der vor allem die Erfahrungen der Lernenden in den Mittelpunkt gestellt werden und das abstrakte Denken als lästig empfunden wird?
6. Wer legt für den Unterricht fest, wie diese Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung konstruiert wird? Konstruktivistisch betrachtet handelt es sich um eine Innenwelt, die eingebunden ist in einen Kontext. Wir wissen: Innen- und Außenwelt bedingen sich. Doch wie kann dieser Implikationszusammenhang fachdidaktisch erfasst, entschlüsselt und für die Unterrichtsrituale fruchtbar gemacht werden?
7. Wie sind Lernaufgaben und Lehr-Lern-Arrangements zu konzipieren, die einen Impuls setzen, damit sich Lernende mit ihrer Innen- und Außenwelt systematisch beschäftigen? Wie kann diese Innen- und Außenwelt mit jener wissenschaftlichen Systematik verknüpft werden, die von den Bezugsdisziplinen angeboten wird – wohl wissend, dass die Bezugsdisziplinen selbst heterogen und widersprüchlich angelegt sind?
8. Last but not least muss nach der möglichen Evaluation von lebenswelt- und/oder situationsorientierten Lehr-Lern-Arrangements gefragt werden. Dies schließt die „reflexive“ Evaluation mit ein. Gemeint ist damit, inwieweit sich das lebensweltliche Lernen – angesichts der Pluralität von Lebenswelten und unter den Bedingungen schulischer und außerschulischer Benotungs-, Standardisierungs- und Bewertungszumutungen – überhaupt sinnvollerweise standardisieren, evaluieren, bewerten lässt.

Diese angesprochenen Fragen umreißen ein Spektrum, mit dem es sich auseinanderzusetzen lohnt. Sie illustrieren, dass es nicht allein um ein technokratisches „Was?“ und „Wie?“ geht, sondern sich zahlreiche Verstrickungen ergeben. Entsprechend sind die (unterschiedlichen?) fachdidaktischen Vorstellungen bildungstheoretisch, soziologisch, historisch und philosophisch anzureichern.

Die Fragen machen auch klar, dass es sinnvoll und notwendig erscheint, sich den mit den Begriffen verbundenen Vorstellungen anzunähern. Dies kann über theoretische Zugänge und über empirische Studien erfolgen. Insgesamt geht es darum, fachdidaktische Denkipulse sowohl für den wissenschaftlichen Diskurs als auch für den Unterrichtsalltag zusammenzutragen.

Um diese Fragen zu erörtern, erscheint es hilfreich, genauer die sozialen Konstrukte der Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung zu untersuchen. Schwierigkeiten ergeben sich bereits beim Versuch, die Wortverbindung „Lebenswelt“ zu erfassen. Dass das nicht nur eine fachdidaktische Schwierigkeit ist, kann mithilfe des Philosophen Hans Blumenberg illustriert werden. Er verweist auf genau ein Merkmal, das seines Erachtens die Le-

benswelt auszeichnet: Selbstverständlichkeit. Demgegenüber sei eine Assoziation zum französischen Philosophen Jacques Rancière erlaubt, bei dem das Politische bzw. die Demokratie gerade in der „Unterbrechung“ der alltäglichen sinnlichen Ordnung beginnt. In den vorliegenden Beiträgen wird der theoretischen und methodologischen Fundierung des „fachdidaktischen Codes“ von Lebenswelt- bzw. Situationsorientierungen nachgegangen, und es werden theoretische, konzeptionelle Überlegungen sowie empirische Ergebnisse diskutiert. Insgesamt setzen die Autorinnen und Autoren sich mit dem fachdidaktischen Begründungs- und Umsetzungszusammenhang der Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung reflexiv auseinander. Gerungen wird mit der Frage, welche Begriffe/Definitionen von Lebenswelt(en) bzw. Situation(en) sich identifizieren lassen. Insofern lesen sich die Beiträge nicht rein additiv, sondern spiegeln den roten Faden wider.

In den Beiträgen wird deutlich, dass die jeweiligen Prinzipien der Lebenswelt(en)- bzw. Situation(en)orientierung in ihrer Vielgestalt zu ergründen sind, um so der Gefahr der Beliebigkeit entgegen zu können. Doch nicht nur die Beliebigkeit stellt ein Problem dar, sondern auch die „inhaltliche Leere“, die mit diesen Prinzipien einhergeht. Die Prinzipien der Lebenswelt(en)- bzw. Situation(en)orientierung scheinen als fachdidaktische „umbrella terms“, die alles und jedes unter einen Schirm nehmen.

Während es in den einzelnen Beiträgen jedoch wohlweislich unterlassen wird, „die“ Lebenswelt(en)- bzw. Situation(en)orientierung definitorisch zu bestimmen, wird im Gesamtbild deutlich, dass die Prinzipien diskursiv zu bestimmen sind. Dabei ergeben sich verschiedene Zugänge. Vom (1) unterrichtsalltäglichen Zugang lassen sich (2) fachdidaktische Betrachtungen unterscheiden, aus denen zugleich hervorgeht, wie relevant die wissenschaftliche(n) Bezugsdisziplin(en) für das Verständnis der Prinzipien sind. Dass auch (3) ein ideenpolitischer Zugang zur Lebenswelt(en)- bzw. Situation(en)orientierung möglich ist, zeigen die bildungstheoretischen Ausführungen. Schließlich wird deutlich, dass (4) die Prinzipien nicht schlicht neutrale Instrumente oder sogar Rezepte für „richtige“ oder „gelungene“ Lehr-Lern-Arrangements darstellen. Mit der Lebenswelt(en)- bzw. Situation(en)orientierung ist kein Einheitsbrei mit geschmacksneutralen Convenience-Produkten verknüpft, sondern eine Nouvelle Cuisine mit individuellem Touch. Oder, um einen anderen Vergleich zu wählen: Aus den Prinzipien lassen sich keine eindeutigen Instruktionen oder Hinweise ableiten, wie wir sie bei Medikamenten finden, deren Packungsbeilagen Risiken und Nebenwirkungen erläutern und die empfohlene Dosierung angeben. Dies käme einer Entproblematisierung und Entpolitisierung der Prinzipien gleich, wie Wittau und Zurstrassen in ihrem Beitrag andeuten.

Die Durchsicht der eingereichten Diskussionspapiere sowie die Diskussionen im Workshop haben bereits deutlich gemacht, dass auch innerhalb der Gruppe der Teilnehmende mit unterschiedlichen Deutungen gearbeitet wird (s. o.); eine einheitliche Definition wird somit nicht möglich sein. Dennoch stellt sich die Frage, worin Gemeinsamkeiten und Unterschiede der unterschiedlichen Begriffsbestimmungen zu sehen sind, sodass sich Begriffsannäherungen formulieren lassen. Dabei sind die folgenden weiteren Fragen zu klären:

- Wer hat überhaupt Zugang zu den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler?
- Kann die Wissenschaft von außen Lebenswelten überhaupt treffend beschreiben?
- Wie weit können Lehrerinnen und Lehrer Einblick in die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler erhalten?

- Inwieweit können Letztere selbst gegenüber Ersteren oder der Wissenschaft etwas über ihre Lebenswelten mitteilen?
- Und zuletzt: Inwieweit sind diese Lebenswelten den Schülerinnen und Schülern reflexiv überhaupt zugänglich?

Zudem hängen die Fragen nach Zugang, Deutung und Definition von Lebenswelten eng zusammen mit Fragen nach Macht- und Herrschaftsverhältnissen.

- Handelt es sich bei der Erforschung und Thematisierung der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler überhaupt um einen legitimen Zugang?
- Ist es ethisch zulässig, sich „Zutritt“ zu den Lebenswelten zu verschaffen oder handelt es sich um ein übergriffiges Handeln, das berechtigte Abwehrreaktionen der Schülerinnen und Schüler (aber vielleicht auch der Lehrkräfte) hervorruft?
- Wie kann produktiv mit dem Spannungsverhältnis umgegangen werden, dass ein Zugriff auf gegenwärtige Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler unter der Zielsetzung erfolgt, diese zur Bewältigung von zukünftigen Situationen zu befähigen?

Damit verbunden ist auch die Frage, inwieweit diese zukünftigen Situationen überhaupt antizipierbar sind und inwieweit die Festlegung darauf, welche zukünftigen Situationen als relevant gekennzeichnet werden, Ausdruck der angesprochenen Machtverhältnisse ist, die in dieser Festlegung zum Ausdruck kommen.

Wie ist damit umzugehen, dass sich Schülerinnen und Schüler in ganz unterschiedlichen „Teilzeit-Welten“ bewegen? Der didaktische Zugriff auf ihre Lebenswelten muss immer unvollständig bleiben, weil diese höchst heterogen sind (bspw. unterschiedliche Jugendkulturen) und sich die Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten in unterschiedlichen Lebenswelten bewegen. Hinzu kommt: Der einzige didaktisch direkt zugängliche Ausschnitt aus ihren Lebenswelten ist die Schule. Alle anderen Lebenswelten können in der Schule nur als kommunikativ vermittelte Simulation thematisiert werden.

Lebensweltlich orientierte Bildung in der Schule muss sich damit befassen, dass die in der Institution Schule geforderten Handlungslogiken im Widerspruch zu den in anderen lebensweltlichen Bereichen geforderten Handlungslogiken stehen können. Das heißt, selbst ein lebensweltlich orientiert gestalteter Unterricht provoziert ein „Bewältigungshandeln“ seitens der Schülerinnen und Schüler, das „realem“ Handeln nicht entspricht, weil es trotz der lebensweltlichen Orientierung um ein Bestehen schulischer und nicht lebensweltlicher Anforderungssituationen geht.

### **Gemeinsamkeiten und offene Fragen**

Wir haben die einzelnen Beiträge bewusst nicht disziplinar angeordnet, z. B. unterschieden in politische, ökonomische oder berufliche Bildung. Denn alle nähern sich der zentralen Frage, was unter dem „fachdidaktischen Code“ der Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung eigentlich zu verstehen ist bzw. warum die Begriffe im Singular statt im Plural benutzt werden. Und wir arbeiten an dieser Stelle auch nicht – wie in der wissenschaftlichen Praxis üblich – die unterschiedlichen Zugänge oder Differenzen der einzelnen Überlegungen heraus. Wir zeigen vielmehr Gemeinsamkeiten bzw. Überschneidungen auf, denn alle Beiträge weisen direkt und indirekt darauf hin, dass der Begriff „Code“ deswegen verwendet wird, um einen Austausch, einen Übergang, eine Durchlässigkeit, eine Verbindung oder eine Kopplung deutlich zu machen. Unter fachdidaktischer Per-

spektive wird also gefragt, wie die Zusammenhänge (a) zwischen Lebenswelten bzw. Situationen untereinander sowie (b) Lebenswelten bzw. Situationen und Lernenden und schließlich (c) zwischen Lebenswelten bzw. Situationen, Lernenden auf der einen Seite und Referenzsystemen bzw. Kontexten auf der anderen Seite erschlossen und arrangiert werden können.

Die sich zwischen den einzelnen Beiträgen ergebenden Verknüpfungen machen wir mit Querverweisen innerhalb der einzelnen Ausführungen deutlich. Damit bieten wir dem individuellen Erschließen einige unserer Zugänge an: Denn es zeigt sich – trotz oder vielleicht sogar wegen der unterschiedlich gewählten Zugänge –, dass der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung in den letzten Jahrzehnen zwar als didaktisches Prinzip immer wieder prominent eingefordert, aber kaum solide operationalisiert worden ist. Kurz: Beim „fachdidaktischen Code“ der Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung handelt es sich um eine interpretationsbedürftige Leitidee, die in sich durchaus widersprüchlich ist und entsprechend beliebig verwendet werden kann. Somit kommt es darauf an, die damit verbundenen didaktischen Grundsätzlichkeiten, z. B. die Idee „vom Nahen zum Fernen“, zu hinterfragen und die Begründungsmuster zu rekonstruieren (s. dazu den Beitrag von Werner Friedrichs). Dazu zählt ebenfalls, den utilitaristischen Charakter des „fachdidaktischen Codes“ herauszuarbeiten sowie die Zugänge zur Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung zu erweitern (s. dazu Reinhold Hedtke und Henning Middelschulte) und ihre Bezugsnormen zu hinterfragen (s. dazu Franziska Wittau und Bettina Zustrassen sowie Gerd-E. Famulla). Damit unterstützen wir die Leserinnen und Leser, Anschlüsse herzustellen.

Selbstverständlich überlassen wird es zugleich jedem bzw. jeder, sich selbst ein Bild zu machen. Damit spiegeln wir den Workshopcharakter wider, denn auch hier wurden die einzelnen Betrachtungen im Kontext der oben wiedergegebenen Fragen gemeinsam erörtert. So betrachtet wird es für alle Leserinnen und Leser ein anregendes Vergnügen werden, den „fachdidaktischen Code“ der Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung zu erschließen.

Dazu setzen die Überlegungen ausreichende Impulse, da sie zunächst den „fachdidaktischen Code“ der Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung aus den traditionell geschnittenen Unterrichtsfächern der ökonomischen, politischen oder (wirtschafts-)beruflichen Bildung heraus beleuchten. Gleichzeitig überschreiten sie die disziplinären Abgrenzungen, indem die bestehenden Fächerstrukturen auf ihre Selbstverständlichkeit hin befragt werden. Dabei wird auf soziologische, systemtheoretische, philosophische und bildungstheoretische Überlegungen zurückgegriffen, um von der Oberfläche der gegebenen Unterrichtsfächer in die Tiefe der vermeintlich inhärenten Begründungsmuster gelangen zu können.

Doch damit nicht genug: Es wird für eine fachdidaktische Wende plädiert. „Die“ Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung ist nicht mehr subjektunabhängig vorzugeben. Vielmehr sind das Wahrnehmen, das Erschließen und das Reflektieren der lernenden Subjekte fachdidaktisch, also nicht allein lerntheoretisch, in den Fokus zu rücken (s. dazu Mathias Götzl und Robert. W. Jahn, Sabrina Berg sowie Marie Winkler). Dass dabei gleichzeitig zu klären ist, was denn das Allgemeine und was das Spezielle ist bzw. sein könne (s. dazu Udo Hagedorn), stellt eine weitere Herausforderung an das geronnene fachdidaktische Denken dar. Gleichzeitig, und auch das ist uns noch wichtig, handelt es sich bei der Reflexion des „fachdidaktischen Codes“ der Lebenswelt- bzw. Situationso-

rientierung nicht um ein fachdidaktisches L'art pour l'art. Tatsächlich hat dies eine praktische Relevanz, wie es Andreas Klee, Marc Partetzke und Hendrik Schröder mit ihrem Projekt „Bremer Stadtforscher“ anschaulich illustrieren oder Andreas Fischer und Harald Hantke in ihrem umsetzungsorientierten Vorhaben zu berücksichtigen versuchen.

### **Zu den einzelnen Beiträgen**

*Udo Hagedorn* eröffnet mit seinem Beitrag „Zur Balance von außerschulisch Besonderem und unterrichtsfachlich Allgemeinem. Unterrichtliche Codierung und Vermittlungsstrategien als Gegenstand wirtschaftsdidaktischer Unterrichtsforschung“ die Diskussion mit der grundsätzlichen Frage, inwieweit ein Wechsel der Perspektive vom außerschulischen Besonderem zum schulunterrichtlichen Allgemeinen ermöglicht werden kann und welche Impulse gesetzt werden können, damit Schülerinnen und Schüler das im Unterricht erworbene Allgemeine im außerschulisch alltäglich Besonderen mit aufgreifen können.

*Sabrina Berg* nimmt den Gedanken von Udo Hagedorn auf, dass im Elternhaus und in den Peergroups der Schülerinnen und Schüler oft anders argumentiert, eventuell in anderer Form gesprochen, nach anderen Relevanzkriterien gewichtet und gewertet wird, als dies im Schulunterricht und bei ihren Lehrerinnen und Lehrern der Fall sein mag. Sie legt – wie es der Titel ihres Beitrags „Lebensweltorientierung – Mittelschichtorientierung?“ bereits andeutet – den Fokus auf die Frage der kulturellen Passung zwischen Herkunftsmilieu von Schülerinnen und Schülern und dem schulischen Umfeld. So weist sie darauf hin, dass die Lehrkräfte an Schulen meist der Mittel- und Oberschicht entstammen, die Herkunft der Schülerschaft jedoch heterogen ist. Dabei kommt es zu Irritationen, wenn sich die Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern und Lehrenden fundamental unterscheiden, und auch die Auswahl von Lerngegenständen wird zu einer besonderen Herausforderung. Als weiteres Problem benennt sie die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern der unteren sozialen Schichten, da Lehrkräfte den Sozialcharakter der Mittelschicht präferieren würden. Somit müsse danach gefragt werden, ob die Lebensweltorientierung im Unterricht eine Mittelschichtorientierung reproduziere und Teile der Schülerinnen und Schüler damit benachteilige.

Berg versteht Lebensweltorientierung als die Verknüpfung von schulischen Inhalten mit alltagsweltlichen Konzepten, um Lernprozesse zu initiieren. Obwohl das Konzept die Distanz zwischen Lerngegenstand und Schülerinnen sowie Schülern verringern soll, trifft es nach Meinung der Autorin eher die Interessen der Mittel- und Oberschicht. In von ihr geführten Interviews zeigt sie, wie schwierig die Umsetzung eines am Subjekt orientierten Lernens für die Lehrkräfte in der pädagogischen Praxis ist und dass die Überwindung milieuspezifischer lebensweltlicher Unterschiede von ihnen als fast unmöglich angesehen wird. Als weitere Herausforderungen beschreibt Berg die möglichen Zugriffe auf und das Nicht-Wissen um die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler als Schutzfunktion der Lehrenden. Die Autorin schlägt als Ansatz zur Bewältigung der von ihr dargestellten Probleme die reflexive Pädagogik vor, die bereits in der Lehrerausbildung zu beachten sei.

*Werner Friedrichs* macht in seinem Beitrag „Politische Bildung als dissidente Artikulation in der Lebenswelt“ zunächst einmal darauf aufmerksam, dass in der allgemeinen Didaktik, insbesondere in der Didaktik der politischen Bildung, ein Dualismus vorherrscht, der

darin bestehe, dass die Lebenswelt als etwas dem Gegenstand (Politik) Entgegengesetztes gedacht werde. Die Einlösung des didaktischen Anspruchs, diese Kluft zu überbrücken, erweist sich Friedrichs zufolge jedoch als „anspruchsvolle Unternehmung“, weil im Versuch, Brücken zu bauen, die Pole entweder doch nur wieder rekonstruiert oder aber ganz aufgelöst werden würden, die Unterscheidung von Lebenswelt und Politik also entweder aufrechterhalten oder bis zur Ununterscheidbarkeit hin verwischt werde. Den Ausweg aus diesem Dilemma sieht Friedrichs darin, die Lebenswelt zunächst einmal nicht mehr als Bühne zu denken, die von Personen betreten wird, denen dann auf dieser Bühne materiale Gegenstände „begegnen“; vielmehr müsse die Lebenswelt als Ort verstanden werden, an dem Identitäten sich bilden, indem sie für sich in einem Prozess der Sinngebung die sie umgebenden Gegenstände überhaupt erst hervorbringen. Dementsprechend kann Friedrichs zufolge auch nicht von dem „fachdidaktischen Code“ der Lebenswelt gesprochen werden, weil die Lebenswelt selbst durch eine Vielzahl von zu verwendenden Codes konstituiert werde.

Aus einer an Niklas Luhmann orientierten systemtheoretischen Perspektive plädiert Friedrichs im Hinblick auf politisches Lernen dafür, politischer Bildung den Code Konsens/Dissens zugrunde zu legen. Eine politische Bildung der Subjekte in der Lebenswelt fände dann immer dort statt, wo dieser Code in sinnhaften Zusammenhängen aktualisiert werde.

Die Politikdidaktikerin *Marie Winckler* setzt sich in ihrem Beitrag „Politische Selbstbilder und das Politische in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern. Lebenswelt und Politik – politische Lebenswelt“ mit der Frage auseinander, wie Jugendliche ihr Verhältnis von Politik und Lebenswelt gestalten. Wird es als Differenz oder als Zusammenhang betrachtet und in welchem Verhältnis steht dieses zu ihren politischen Selbstbildern? Die Lebensweltorientierung wird von ihr als in der Politikdidaktik relevante Größe beschrieben, da sie als möglicher Ausgangspunkt politischen Lernens gilt, obwohl sie kein explizites politikdidaktisches Prinzip darstellt.

Den Zugang zu den Lebenswelten von Jugendlichen möchte die Autorin durch die konstruktive Interviewforschung herstellen. Dabei erscheint ihr in der Forschung bislang die Frage nicht ausreichend untersucht, wie Prozesse der Politisierung mit biografischen Hintergründen von Jugendlichen zusammenhängen. Ihr Forschungsgegenstand ist das politische Selbstbild von Heranwachsenden, also ihr individueller Umgang mit und ihre Haltung gegenüber Politik/Politischem vor dem Hintergrund spezifischer Erfahrungs- und Deutungsgemeinschaften.

In ihrer Studie identifiziert die Autorin vier unterschiedliche Typen politischer Selbstbilder. Für zwei Typen unterscheiden sich Politik und Lebenswelt nicht, für die anderen beiden Typen sind dies jedoch getrennte Sphären. Gerade diejenigen Jugendlichen, die die Politik aus ihrer eigenen Lebenswelt heraus definieren, stellen eine große Herausforderung bei der Gestaltung von politischen Bildungsprozessen dar. Für die Politikdidaktik läge die Herausforderung darin, wie mit diesen heterogenen Zugängen zu Politik umgegangen werden soll. Die Autorin schlägt hierfür vor, die Aneignungsperspektiven der Lernenden zum Ausgangspunkt und Gegenstand politischer Bildungsprozesse zu machen.

„Wann ist Politikunterricht situations-, lebens- oder alltagsorientiert?!“, fragt *Michael May* in seinem Beitrag „Situation, Alltagswelt und Lebenswelt in der politischen Bildung. Begriffliche Schärfungen, empirische Rekonstruktionen und offene Fragen“. Er beschreibt

den situationsorientierten Politikunterricht als Unterricht, in dem Sinn zwischen Lernenden und Lerngegenständen erzeugt wird, den lebensweltorientierten Unterricht als Offenlegung von Deutungsmustern der Lernenden gegenüber Lerngegenständen und den alltagsorientierten Unterricht als eine Anknüpfung an alltägliche Lebenskontexte der Schülerinnen und Schüler. Diese Abgrenzungen sind insofern wichtig, da für May die Lebensweltorientierung und die Alltagsweltorientierung in der politischen Bildung als auswechselbar erscheinen, da beide einen Unterricht beschreiben, der an der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ansetzt. Der Autor stellt jedoch beide als verschiedenartige Konzepte dar: die Lebenswelt als die Gesamtheit von Deutungsmustern und die Alltagswelt als einen Deutungsgegenstand. Um sich dem Begriff „Lebenswelt“ zu nähern, greift May, wie auch andere Autoren in diesem Band, auf Jürgen Habermas „Theorie des kommunikativen Handelns“ zurück und weist in diesem Kontext auf die soziale Eingebundenheit und den kollektiven Bezugsrahmen von Individuen hin (s. Beitrag von Götzl und Jahn).

Dass der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und Situationsorientierung auch für die wirtschaftsberufliche und ökonomische Bildung eine zentrale Rolle spielt, machen *Mathias Götzl* und *Robert W. Jahn* deutlich. Sie akzeptieren den situationsorientierten Lernfeldansatz als Factum (vgl. dazu die kritischen Anmerkungen von Wittau und Zurstrassen in diesem Band) und stellen sich die Frage, wie der didaktisch vorgegebene Ansatz realisiert werden könne. Dazu suchen sie nach Kriterien, die die Relevanz der Situation begründen und die zugleich helfen können, Inhalte zu begründen, die ebenfalls bildungsrelevant sind. Damit knüpfen sie – ähnlich wie Hedtke und Middelschulte sowie Wittau und Zurstrassen in dieser Veröffentlichung – an die curriculare Debatte der 1960er und 1970er Jahre an, die auf den Impuls von Saul B. Robinsohn zurückzuführen ist.

Götzl und Jahn versuchen mit ihren Überlegungen in „Subjektive und intersubjektive Perspektiven auf Lebenssituationen – Zur (strengen) Interdependenz von Situations- und Wissenschaftsorientierung aus der Perspektive des (lernenden) Subjekts“ die Relevanzdiskussion ein wenig auf die subjektiven Füße zu stellen. Sie greifen die Debatte über die Situationsorientierung auf, wenden dabei aber die Perspektive, indem sie den Blick des Subjekts einzunehmen versuchen. Dabei gehen sie in ihrem Modell davon aus, dass die jeweilige Situation subjektiv und intersubjektiv vom lernenden Subjekt konstruiert wird. Die Pointe ihres Modells besteht darin, dass sie auf die bekannte konstruktivistische Weisheit aufmerksam machen, dass das (lernende) Subjekt sich seine Lebenswelt und all die in ihr enthaltenen Situationen individuell erschließt.

Jahn und Götzl entwerfen eine – noch – theoretische Skizze zum interdependenten Verhältnis der subjektiven und intersubjektiven Perspektiven auf Lebenssituationen. Sie gehen zugleich davon aus, dass Lebenssituationen (Objekt) von und zwischen den Lernenden (Subjekt) erfasst und modelliert werden. Gleichzeitig wird die Lebenssituation berücksichtigt, dass das (lernende) Subjekt auch jene intersubjektive Perspektiven aufnimmt, die u. a. von Wissenschaften und relativ hoher Abstraktionsstufe repräsentiert werden. Mit ihrem Modell skizzieren sie die Möglichkeit, die Situationsorientierung integrativ mit dem Wissenschaftsprinzip und dem Persönlichkeitsprinzip zu koordinieren. Dabei bildet die Situationsorientierung die Gelenkstelle zwischen dem lernenden Subjekt (Persönlichkeitsorientierung) auf der einen Seite und den intersubjektiven Perspektiven, die u. a. von den Wissenschaften generiert werden (Wissenschaftsorientierung), auf

der anderen Seite. Damit öffnen sie zugleich die wirtschaftsdidaktische Diskussion für weitere Welten (vgl. dazu die Beiträge von Famulla, Friedrichs und Winkler in diesem Band). Diese Welten – so betonen sie – sind jedoch lediglich Abstraktionen, d. h. Cluster/Typen der Lebenssituationen (vgl. dazu auch den Beitrag von Hagedorn).

Wenn wir das Modell von Götzl und Jahn – ebenso radikal wie subjektorientiert – weiterdenken, dann bedeutet dies, dass die Relevanzkriterien Hilfestellungen zur Beantwortung der Fragen anbieten sollten, welche Möglichkeiten vorhanden sind, die Wahrnehmungs- und Konstruktionskapazitäten beim Lernenden freizusetzen und zugleich transparent zu machen. Diese Perspektive schließt die inhaltliche Auseinandersetzung mit ein. Denn diese Frage impliziert, dass nicht nur auf das „Wahrnehmen-Müssen“ (im Sinne eines Abbildens von Lebenswelten), sondern auch auf das „Mehr-wahrnehmen-Können“ Wert zu legen ist. So betrachtet lassen sich die Gedanken von Götzl und Jahn der kritisch-konstruktiven Didaktik von Wolfgang Klafki zuordnen.

So wie die anderen Autorinnen und Autoren fragen auch *Reinhold Hedtke* und *Henning Middelschulte* in „Über das Agieren von Personen in Situationen. Ein Vorschlag zur Klärung der „Situation“ in der Fachdidaktik“ danach, wie man ein anspruchsvolles Konzept für das Konstrukt „Situation“ formulieren kann. Um Antworten zu finden, listen sie zunächst eine Reihe sozialwissenschaftlicher Konzepte auf, mit denen man einen gehaltvollen fachdidaktischen Situationsbegriff für die sozialwissenschaftliche Domäne erschließen kann. Sie erweitern zugleich den Blick, indem sie aus pragmatischer Perspektive die Konventionenökonomie bzw. Konventionensoziologie als einen besonders vielversprechenden aktuellen Ansatz ausführlicher vorstellen. Sie machen darauf aufmerksam, dass die Konventionenökonomie bzw. Konventionensoziologie die Rational-Choice-Theorie aufgreife und sie zugleich in ein breiteres Spektrum von pluralen Regimes integriere. Entsprechend begreifen Hedtke und Middelschulte Situationen als typische, empirisch fassbare, historisch spezifische Konstellationen von Akteuren und Akteurinnen, Wahrnehmungsweisen, Rechtfertigungsordnungen und legitimen Handlungsweisen, deren gemeinsame Interpretation in Aushandlungsprozessen zwischen den Handelnden selbst entstanden sei – und von ihnen auch wieder infrage gestellt werden könne.

Solche Situationen beziehen sich auf eine begrenzte Zahl von Rechtfertigungsordnungen, die auch als „Welten“ oder „Weltzugänge“ umschrieben werden können. Dazu gehören die Welt der Inspiration, die Welt des Hauses, die Welt der Bürgerschaft, die Welt der Meinung, die Welt des Markts, die Welt der Industrie, die Welt der Natur und die Welt der Projekte. In ihnen gelten weltenspezifische Wertmaßstäbe, Leitbilder, Beziehungsformen und Fähigkeiten. Kurz: Situationen sind von Pluralität und Diversität geprägt, sie sind kollektiv und individuell zugleich, stabil und interpretationsbedürftig, verlangen eine Verständigung zwischen Akteuren und Akteurinnen, die situationsbezogen kompetent und kreativ sind. So betrachtet entstehen Rationalitäten erst im Kontext der Situation und existieren nicht a priori.

Hedtke und Middelschulte skizzieren in anschaulichen Heuristiken die Kerngedanken der Konventionenökonomie bzw. Konventionensoziologie und geben einen Überblick über die oben genannten Welten und ihre Konventionen sowie die Regimes des Engagements der Person in ihren Weltbezügen. Mit ihren Ausführungen verfolgen sie keinen Selbstzweck. Vielmehr eignet sich aus ihrer Sicht die Konventionenökonomie als eine theoretische Grundlage für die Sozioökonomiedidaktik, die ihren theoretischen

Rahmen am Paradigma „Wirtschaft in der Gesellschaft“ orientiert und u. a. mit dem Prinzip der Situationsorientierung arbeitet.

Für Hedtke und Middelschulte sprechen sieben Gründe dafür, die konventionalistische Denkweise aufzuarbeiten. In Schlagworten sind dies: Multidimensionalität und Komplexität, Dauerhaftigkeit, soziale Einbettung, natürliche, hybride und umstrittene (kritische) Situationen, die situationsbezogene Kompetenz der Personen, ihre Weltklugheit sowie das Moment der Prüfung einer Situation. Anders formuliert: Für Hedtke und Middelschulte treffen die konventionalistischen Prämissen und Perspektiven die Lage der sozialwissenschaftlichen Domäne sowie die Alltagspraxis im Unterricht und im Leben der Lernenden besonders gut. Mit dem Konzept der Welten und Rechtfertigungsordnungen kann aus ihrer Sicht Schule und Gesellschaft theoretisch und empirisch fundiert auf systematische Weise miteinander verbunden werden, d. h., dieser theoretisch-empirische Rahmen passt zur Lage der sozialwissenschaftlichen Domäne und zur Konzeption sozioökonomischer Bildung. Er entspricht dem Qualitätskriterium, mit sozialwissenschaftlich anspruchsvollen Begriffen von „Person“ und „Situation“ zu arbeiten.

Mit ihrem Beitrag „Lebenswelt und Arbeitswelt – lebensweltliche Bezüge in der Berufsbildung“ differenzieren *Franziska Wittau* und *Bettina Zurstrassen* den von Götzl und Jahn formulierten Hinweis, dass die arbeitsspezifische Situation eingebunden ist in vielschichtige Lebenswelten. Entsprechend ergeben sich Überschneidungen zwischen Lebenswelt- und Situationsorientierung, wie es in der beruflichen Bildung diskutiert wird. Denn wenn die (Handlungs-)Situation aus der Arbeitswelt Ausgangspunkt von Lernsituation darstellt, bezieht die (Handlungs-)Situation des beruflichen Handelns aufgrund der wechselseitigen Beeinflussung von Arbeits- und Lebenswelt die Lebensweltorientierung mit ein.

Spätestens mit der Einführung der Lernfelddidaktik als didaktisches Prinzip (1996) wird versucht, der Idee der Interdependenz von Arbeitswelt, alltäglichen Lebenswelten und Gesellschaft sowie ihren Teilsystemen curricular-konzeptionell Rechnung zu tragen. Hier setzt die kritische Analyse von Wittau und Zurstrassen an: Konstruktiv interpretieren sie die didaktische Idee der Lernfeldkonzepte im Sinne des Soziologen Alfred Schütz, der darauf aufmerksam macht, dass das Verständnis von Lebenswelt intersubjektiv angelegt ist (damit bieten Wittau und Zurstrassen zugleich einen soziologisch-philosophischen Referenzrahmen für die Überlegungen von Götzl und Jahn an.). Das heißt, dass der bzw. die Einzelne die Situationen durch ein handelndes Eingreifen wahrnimmt und auslegt, seine bzw. ihre intersubjektiven Erfahrungen seiner bzw. ihrer Lebenswelten dabei also mit einschließt und somit Arbeits- und Nicht-Arbeitswelten iterativ aufnimmt. In ihrer Analyse machen Wittau und Zurstrassen zugleich deutlich, dass sich die bildungspolitischen Vorgaben zur Lernfeldarbeit kontinuierlich von der „ganzheitlichen“ Situationsorientierung im Sinne von Schütz verabschiedet hätten. Entlang der programmatischen KMK-Handreichungen, die für die Lernfeldarbeit in den Jahren 2000, 2007 und 2011 herausgegeben wurden, zeichnen sie nach, dass die ursprünglich gesellschaftliche und politische Verschränkung des Arbeitshandelns einseitig auf eine praxisorientierte Berufsarbeit gewendet und umgedeutet wurde. Kurz: Die lebens- und arbeitsweltlichen Bezüge der Berufsarbeit und ihre Reflexion aus der situationsgeprägten Lernfelddidaktik wurden aus den ordnungspolitischen Vorgaben verdrängt.

Der von Wittau und Zurstrassen analysierte Trend hin zu einer gesellschaftslosen beruflichen Handlungskompetenzförderung kann bestätigt werden, wenn man sich den Deut-

schen Qualifikationsrahmen (DQR) anschaut, der ein Instrument zur Einordnung von Qualifikationen im deutschen Bildungssystem darstellt. Mit ihm wird das Ziel verfolgt, Transparenz, Vergleichbarkeit und Mobilität sowohl innerhalb Deutschlands als auch in der EU zu erhöhen. Der gesellschaftspolitische Kontext bleibt auch hier ausgeklammert. Doch trotz der analytischen Erkenntnis, dass die KMK programmatisch den Fokus auf isolierte Handlungssituationen von Arbeits- und Geschäftsprozessen legt, bleiben die Autorinnen optimistisch; denn noch eröffnen die KMK-Handreichungen einen erheblichen Interpretationsspielraum für die Rahmenlehrplankommission und die Lehrenden, arbeitsspezifische Situationen in die vielschichtigen Lebenswelten einzubinden.

Einen sehr praxisorientierten Beitrag „Bremer Stadtforscher“-Projekt – ein Versuch zur lebensweltorientierten Bildung, leisten *Andreas Klee*, *Marc Partetzke* und *Hendrik Schröder*. Sie stellen das Projekt „Bremer Stadtforscher“ vor und legen dar, inwiefern dieses zu einer lebensweltorientierten politischen Bildung und somit zur „konzeptionell-praktischen“ Entschlüsselung des „fachdidaktischen Codes“ der Lebenswelt beiträgt. Ausgangspunkt ist hierbei, dass Schülerinnen und Schüler in kooperativen Projekten ihre eigenen Lebenswelten erforschen (bspw. „Kriminalität in Bremen“, „Migration nach Bremen“).

Dem Projekt liegt ein bildungstheoretisch fundiertes, sich an Rolf Schmiederer (Emanzipation vom entfremdeten Lernen) und Jürgen Habermas (lebensweltliche Trias aus Kultur, Gesellschaft und Person) orientierendes Verständnis von Lebenswelt zugrunde. Damit rekurriert das Projekt den Autoren zufolge „auf ein emanzipatorisches Gesellschafts- und Bildungsverständnis mit einer spezifischen Perspektive auf politisches Lernen, die die didaktischen Zielvorstellungen Mündigkeit, Autonomie, Selbstbestimmung, Partizipation, Kommunikation und Demokratisierung als Leitbilder betont.“

Neben der Erläuterung ihres Verständnisses von Projektlernen und einer ausführlichen lerntheoretischen Begründung ihres Ansatzes problematisieren die Autoren auch die Frage nach der grundsätzlichen Zugänglichkeit der Lebenswelten der Schülerinnen und Schülern sowie das Spannungsverhältnis von Projektlernen im Verhältnis zu den Lernlogiken, denen nicht projektorientiertes schulisches Lernen im Allgemeinen unterworfen ist. *Andreas Fischer* und *Harald Hantke* zeigen in ihrem Beitrag konzeptionelle Zugänge zur Konstruktion von situationsorientierten Lernaufgaben für betriebliche Arbeits- und Lernsituationen zum Themenbereich Nachhaltigkeit auf, wie sie derzeit in dem u. a. vom BMBF geförderten Projekt Pro-DEENLA entwickelt und erprobt werden. Im Anschluss an einige generelle Überlegungen zum Nachhaltigkeitsdiskurs sowie zum betrieblichen Lernen gehen die Autoren vor allem der Frage nach, wie der didaktische Zugang zu Lebenswelten gelingen und wie mit dem Spannungsverhältnis von Lebenswelt und Lernwelt im Kontext von informellen Lernprozessen in der betrieblichen Bildung umgegangen werden kann.

In einem nächsten Schritt werden Konstruktionsansätze für nachhaltig ausgerichtete, situationsorientierte Lernaufgaben in betrieblichen Arbeits- und Lernsituationen aufgezeigt, bevor abschließend einige grundsätzliche didaktische Überlegungen hierzu angestellt werden. Entscheidend für die Konstruktion von nachhaltig ausgerichteten, situationsorientierten Lernaufgaben ist den Autoren zufolge, dass die Aufgaben an die Vorkenntnisse und die Voraussetzungen der Lernenden anschlussfähig sind und dass sie in hohem Maße deren Selbstregulierung und Metakognition fördern. Denn nur so kann es gelingen, dass sich die Lernenden als Subjekte ihrer eigenen Bildungsprozesse

erfahren und eine reflexive Brücke zwischen ihren Lebenswelten und dem betrieblichen Lernen geschlagen werden kann.

Wenn wir die Beiträge bis hierhin Revue passieren lassen, dann können wir festhalten, dass die Relevanzkriterien Hilfestellungen zur Beantwortung jener Fragen anbieten sollen, wie beim Lernenden Wahrnehmungs- und Konstruktionskapazitäten zugelassen und zugleich transparent gemacht werden können. Darauf sind nicht allein methodische Antworten zu suchen. Vielmehr ist eine inhaltliche Auseinandersetzung erforderlich. Hier knüpft der abschließende Beitrag „Vom „Homo oeconomicus“ zum „unternehmerischen Selbst“. Ökonomische Bildung, Ökonomisierung und Situationsorientierung“ von *Gerd-E. Famulla* an. Er fokussiert den fachdidaktischen Blick auf die curricularen Zugänge, indem er die Situationsorientierung im Spannungsfeld der Ökonomisierung von Bildungsprozessen erörtert. Dabei begreift er Bildung als einen persönlichen Prozess, der von der Lebenssituation der Lernenden ausgeht.

Bildungsziel ist es, eine kritische Handlungsfähigkeit für ein gutes Leben mit einer nachhaltigen Wirtschaft zu erwerben und zu entwickeln. Gerd-E. Famulla weist darauf hin, dass lange Zeit in der ökonomischen Bildung von einer solchen neuhumanistischen Bildungsidee ausgegangen worden sei, in der sich die Entwicklung bzw. die Stärkung der Subjekte gegenüber den gesellschaftlichen Anforderungen und Zumutungen manifestierte. Diese Idee wurde intentional den ökonomischen Kategorien, insbesondere dem Homo oeconomicus, hinzugefügt. Doch aktuell liegt der Schwerpunkt weniger in der Sicherung der neuhumanistischen Bildungsidee hin zum souveränen Subjekt. Vielmehr geht es um bildungsstandardisierte Qualifikations- und Kompetenzvorstellungen und in Konsequenz um die umfassende Anwendung des wirtschaftswissenschaftlichen Paradigmas der Effizienz auf alle Lebenssituationen und schließlich auch auf sich selbst („unternehmerisches Selbst“).

Die Idee der umfassenden Persönlichkeitsbildung hat sich unter der Hand zum Ziel umfassender Selbstverantwortlichkeit gewandelt. Entsprechend können gesellschaftliche Problemlagen zunehmend als persönliche Herausforderungen verstanden und „Regierungshandeln auf untere Ebenen verlagert“ sowie Misserfolge bei der Lösung als persönliches Scheitern interpretiert werden. Etwas ketzerisch bemerkt Famulla, dass sich dieser Wandel vollzogen habe, ohne dass die Vertreter des Mainstreams der ökonomischen Bildung die poststrukturalistische Dekonstruktion des Subjektbegriffs explizit wahrgenommen hätten („das autonome Subjekt ist eine abendländische Fiktion“).

Angesichts dieser Ansätze begründet sich für Famulla der Eigensinn bzw. der Widerstand gegenüber der eigenen und der gesellschaftlichen Ökonomisierung nicht entlang bildungsstandardisierter Qualifikations- und Kompetenzvorstellungen und ebenso wenig aus der Orientierung am neuhumanistischen Bildungsideal. Vielmehr sind dafür die Widersprüchlichkeiten im Subjektivierungsprozess relevant, der durch die Unterwerfung unter Normen geprägt ist.

Bereits diese kurze Zusammenschau der in diesem Band versammelten Beiträge macht deutlich, aus wie vielen unterschiedlichen Perspektiven der Aspekt der Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung betrachtet werden kann. Damit können wir abschließend noch einmal auf unser Bild zu sprechen kommen und eine neue Interpretation anbieten, bei der wir nun nicht mehr lediglich den auf dem Cover abgedruckten Ausschnitt, sondern das gesamte Gemälde als den Komplex Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung vorstellen: Alle beteiligten Autorinnen und Autoren sind im Gesamt des Themas an un-

terschiedlichen Stellen verortet. Was sie jedoch gemein haben: Sie alle richten ihren spezifischen didaktischen Blick auf das gemeinsame Zentrum – die Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung. Auf diese Weise leisten alle einen Beitrag dazu, ein wenig „Licht ins Dunkel“ zu bringen und den Komplex der Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung zu erhellen. Oder anders gesagt: Sie alle leisten einen Beitrag dazu, den „fachdidaktischen Code“ der Lebenswelt- und/oder der Situationsorientierung zu entschlüsseln und ihn für die unterschiedlichen Fachdidaktiken zugänglich zu machen.

*Udo Hagedorn*

## **Zur Balance von außerschulisch Besonderem und unterrichtsfachlich Allgemeinem. Unterrichtliche Codierung und Vermittlungsstrategien als Gegenstand wirtschaftsdidaktischer Unterrichtsforschung**

### **1 Einordnung**

Lebenssituationsorientierte Unterrichtsgestaltung meint die Ausrichtung des Unterrichts auf die Bewältigung von Situationen und Herausforderungen im außerschulischen Alltag. Für die Gestaltung des Unterrichts liegt es bei diesem Ziel nahe, den thematischen Einstieg in den Unterricht und die Auswahl des Gegenstands an eben diesem außerschulischen Alltag der Schülerinnen und Schüler sowie ihren Erfahrungen darin zu orientieren. Durch dieses didaktische Setting sollen Zugänge zu Unterrichtsstoff geschaffen werden, die bei vermeintlich abstrakt-fachlichem Einstieg verschlossen bleiben.

So etabliert die Lebenssituationsorientierung für sozialwissenschaftlichen Unterricht und seine ökonomiebezogenen Facetten sind, so wenig beforscht ist, in welcher Form Lehrerinnen und Lehrer den Übergang vom schülerspezifischen Alltag der außerschulischen Lebenssituation zur unterrichtsallgemeinen Fachperspektive – und wieder zurück – moderieren und in ihrer Unterrichtsinszenierung sicherstellen. Welche Einzelgegenstände dabei genau als alltagsspezifisch und welche als im Unterricht fachallgemein gelten, spielt für die Argumentationslinie weniger eine Rolle, als dass diese Unterscheidung überhaupt gemacht wird. Letztlich handelt es sich um eine auf Komplexität zielende Hierarchisierung von Bezügen eines Gegenstands, so dass die Einzelgegenstände in spezifischer Weise gewichtet angeboten und im Unterricht über mikrosoziologische Prozesse als gültig oder ungültig markiert werden

Im vorliegenden Beitrag wird versucht, eine systematisierende Annäherung an die Beantwortung der Frage, welche Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler damit verbunden sind, ihre außerschulischen Alltagserfahrungen (als vermeintlich unterkomplexe) in Unterrichtsplanung und -durchführung aufgegriffen zu sehen und diese „speziellen“ Erfahrungen in einen fachallgemeinen (vermeintlich komplexeren) Unterrichtszusammenhang übersetzen zu müssen.

Eine erste theoretische Systematisierung lässt sich vornehmen, indem hergeleitet wird, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler für einen solcherart lebenswelt- und situationsorientiert gestalteten Unterricht bereits verfügen müssen, wenn der Übertrag vom Alltag in den Schulunterricht gelingen soll, und welche Fähigkeiten durch den Unterricht selber erst angebahnt und gefördert werden sollen. Die theoretischen Darstellungen greifen auf die wissenschaftliche Rahmung eines videografiegestützten Unterrichtsforschungsprojekts am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE) der Leibniz Universität Hannover zurück. In diesem Projekt wird die Konstruktion oben beschriebener inner- und außerunterrichtlicher Komplexitätshierarchien mithilfe der Theorie des pädagogischen Diskurses von Basil Bernstein (2000) beforscht. Zur Evidenzbasierung und weiteren Unterlegung der Forschungsperspektive mit konkreten Daten laufen erste Erhebungen im Bereich des Berufsschulunterrichts, bieten aber noch nicht ausreichend Material, um über Beispiele hinaus Erkenntnisse generieren und typisieren zu können. Um diesem temporären Problem zu entgehen, wird im Artikel auf

Forschungsarbeiten und -ergebnisse von Didaktiken anderer Fächer zurückgegriffen. Die Didaktiken der Naturwissenschaften bieten genauso wie die Mathematik- und Chemie Didaktik einschlägige Modelle und Ergebnisse projektbezogener Forschung, mit denen ein systematisierender Übertrag in die Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorgenommen werden kann. Gemeinsam ist dem hier beschriebenen Entwurf wirtschaftspädagogischer Forschung mit den Projekten, dass die Unterrichtsinteraktion im angelehnten Theorierahmen als Modellierung von Macht- und Kontrollstrukturen verstanden wird (vgl. Gellert 2013: 215). „Machtbeziehungen korrespondieren dabei mit der Kodifizierung dessen, was zu einem bestimmten (pädagogischen) Diskurs gehört, und was nicht“ (ebd.). Moderations- und Vermittlungstechniken öffnen und schließen damit Zugänge.

Der vorliegende Beitrag umfasst eine analytische Deskription, um auf dieser Grundlage Vermittlungsstrategien als konkreten Zugriff wirtschaftsdidaktischer Unterrichtsforschung mithilfe der Theorie der pädagogischen Codierung nach Basil Bernstein zu reformulieren und konzeptionell zu erörtern. Die Argumentation verläuft in vier Schritten. Zunächst wird die fachdidaktische Unterscheidung von außerschulischem Alltag und Fachdiskussion im Unterricht bildungstheoretisch problematisiert (Abschnitt 1). Daran anknüpfend wird das Spiel mit außerschulischem und unterrichtsfachlichem Gegenstandsbezug anhand der Lebenssituationsorientierung für die ökonomische Bildung veranschaulicht (Abschnitte 2 und 3). In einem dritten Schritt werden über die Theorie der pädagogischen Codierung nach Bernstein Vermittlungsstrategien als konkreter Zugriff wirtschaftsdidaktischer Unterrichtsforschung reformuliert (Abschnitt 4), um abschließend resümierend weiterführende Fragen zu formulieren (Abschnitt 5).

## 2 Erste Annäherung

Um je aktuellen Ansprüchen an Unterricht und seine Ziele prinzipiell gerecht werden zu können, versucht Wirtschaftsdidaktik einen pädagogisch wohlbegründeten Spagat zweierlei Art: einmal zwischen der Ökonomie als Unterrichtsfach und der Ökonomie als Fachwissenschaft und einmal zwischen ökonomiebezogenen Themen im Unterricht und ökonomiebezogenen Situationen im außerschulischen Alltag der Schülerinnen und Schüler. Dabei oder dazu im Unterricht entstehendes Schulwissen ist kein direktes Alltagswissen. Genauso ist Alltagswissen kein Schulwissen. Die für diese Spagatbildung naheliegende Diskussion darüber, welche Anteile der Ökonomie als Fachwissenschaft in welcher Form als Standard für die Rahmung von Schulfächern gelten sollen, braucht hier nicht geführt zu werden.

Argumentationsziel im vorliegenden Artikel ist die Veranschaulichung des Potenzials der bildungstheoretischen Systematisierung des Verhältnisses von Speziellem und Allgemeinem als Code und Soziologie eines Unterrichts. Die Darstellung bleibt dazu auf der Ebene wirtschaftspädagogischer Argumentation bildungstheoretischer Zusammenhänge und verwendet konkrete Unterrichtsbeispiele lediglich zur Veranschaulichung der zu systematisierenden Zusammenhänge.

Bei dem Versuch, solch eine Systematisierung vorzunehmen, fallen beim Blick über den Tellerrand der Wirtschaftsdidaktik Konzepte in den Blick, die in den Fachdidaktiken z. B. der Naturwissenschaften evidenzbasiert veranschaulichen, dass Gegenstände des Schulunterrichts als solche nicht umfassend vom Wissenschaftsbereich des Bezugs-

fachs vorgegeben sind, sondern in pädagogischer Zielsetzung erst hergestellt – didaktisch rekonstruiert – werden müssen (vgl. Kattmann 2007: 100). Entscheidend ist dabei,

*dass die fachlich beschriebenen Sachverhalte im Unterricht häufig weit stärker, als dies je im Wissenschaftsbereich der Fall ist, in umweltliche, gesellschaftliche und individuelle Zusammenhänge einzubetten sind, um ihre Bedeutung für das Leben des Einzelnen in der Gesellschaft und der gesamten Biosphäre zu verdeutlichen. Der didaktisch rekonstruierte Unterrichtsgegenstand wird in diesen Fällen also komplexer und nicht bloß vereinfacht (also nicht nur „didaktisch reduziert“). Die zusätzlich hergestellte Komplexität ist nötig, um im Kontext des Fachs und der Lebenswirklichkeit gleichermaßen unangemessene Vorstellungen zu vermeiden und bedeutungsvolles Lernen zu eröffnen (ebd.).*

Auf bildungstheoretischer Ebene bedeutet Fachdidaktik und auch fachdidaktisches Agieren im Unterricht entsprechend die „Vermittlung der jeweiligen Bezugswissenschaft“ (ebd.). „Vermittlung“ meint hier umfassend“, so Kattmann, „zwei Aspekte des Heranführens von Menschen an die wissenschaftlichen Vorstellungen und Wissensbestände, nämlich sowohl das ‚Nahebringen‘ der Wissenschaft zu den Lernenden wie auch das ‚In-Beziehung-Setzen‘ der Wissenschaft zur Lebenswirklichkeit der Lernenden“ (ebd.). Damit wird deutlicher, in welcher Form sich Schulwissen und der Umgang damit im Unterricht von außerschulischem Alltags-, Berufs- und Fachwissen sowie von wissenschaftlichem Wissen unterscheiden. Ganz neu ist diese Erkenntnis nicht.

Mit Bernstein (1972: 307) als dem Vorreiter der Aufarbeitung pädagogischer Diskurse in Form von Codes ist Schulwissen generalisiert und tendenziell vom alltäglich Partikularen und Lokalen (des außerschulischen Alltags) befreit. Schülerinnen und Schüler haben dies ab einer bestimmten Qualifikationsstufe verinnerlicht, sie wissen nach den Abstraktions- und Generalisierungsregeln der Schule und des jeweiligen Unterrichts zu spielen. Sie wissen ihr Wissen schulregelkonform darzustellen und die Alltagsbezüge und Beispiele vom Speziellen ins Allgemeine zu übersetzen. In diesem Sinne bedienen sie sich eines Systems von Regeln, das als generative Grammatik ihre Performanz im Unterricht strukturiert.

Nicht hinreichend geklärt ist allerdings, in welcher Form Schule, Unterricht und Lehrende die hieraus resultierende Sozialisations- und Entwicklungsaufgabe wahrnehmen, bewusst in den jeweils gültigen Code des Schulunterrichtsdiskurses einzuführen. In unterschiedlichen Fachdidaktiken sind hierzu Forschungen vorgelegt worden, die zur Analyse der Codierungen und ihrer Effekte auf die Theorie des pädagogischen Diskurses von Bernstein zurückgreifen. Als Entwurf einer Soziologie des Unterrichts (vgl. Sertl/Leufer 2012) lässt sich die allgemeine Theorie Bernsteins a) erhellend auf den Forschungsgegenstand Wirtschaftsunterricht richten und b) als Erhebungs- und Analyseinstrument über Forschungen im Mathematik-, Sprach- und Naturwissenschaftsunterricht auch für den Wirtschaftsunterricht ausformulieren. Als allgemeine Soziologie des Unterrichts ist Bernsteins Entwurf über die Grenzen von Unterrichtsfächern und Disziplinen hinweg angelegt. Tatsächlich zeigt sich in direktem Erleben von Schulunterricht, in Expertenrunden über Unterricht und in der Begleitung schulpraktischer Studien innerhalb des Lehramtsstudiums, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise dazu in der Lage sind, aus dem außerschulischen Alltagscode in den Code des

Unterrichts zu wechseln und Aufgabenstellungen Code angemessen zu interpretieren. Die besondere Herausforderung für Schülerinnen und Schüler besteht dabei darin, unterschiedliche Dimensionen eines Unterrichtsgegenstands als „im Code des Unterrichts gültig“ oder als ungültig zu erkennen. Im Unterricht spiegelt sich der Bezug des Gegenstands in seinem Bezug zu außerschulischem Handeln als didaktischem Anker der Lebenssituationsorientierung, in einer kontextabhängigen – einer besonderen – Dimension, die über die Alltagsanknüpfung spezifisch und individuell aktiviert werden soll. Didaktisches Ziel ist die Überführung dieser Anknüpfung in eine kontextunabhängige – eine allgemeine – Dimension, die den Gegenstand als Teil des Schul- und Unterrichtswissens ausmacht. Das Besondere des Unterrichtsgegenstands ist die individual lebensspezifische Dimension, das Allgemeine desselben Gegenstands ist die Dimension des Schul- oder Bezugsfachs. Die Art des Umgangs mit dem Gegenstand und seinen Dimensionen, die Balance von Spezifischem und Allgemeinem, lässt sich als unterrichtsspezifischer Code charakterisieren.

Mit dem eingangs formulierten systematisierenden Blick auf die bildungstheoretische Frage nach der Codierung des Unterrichts lässt sich hier rekonstruieren, dass das Entscheidende für die dem Code angemessene Produktion und Reproduktion von Wissen die Fähigkeit zu aktivem schülerseitigem Ausblenden der nicht oder nur in Teilen geltenden Dimension des Besonderen im Unterrichtsdiskurs ist. Die Regeln, die als Code des Unterrichts festhalten, welche Elemente bspw. des außerschulischen Alltagsbezugs als diskursintern und welche als diskursextern gelten, können starke oder schwache Grenzen definieren, „und zwar sowohl innerhalb eines Diskurses als auch in der Relation zu anderen Diskursen“ (Gellert 2013: 216). Auf Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses verweisend, wird in der Codetheorie hier von der „Klassifikation“ des Diskurses gesprochen – aus breiteren soziologischen Kontexten mag die Bourdieusche Konzeption der „Brechungsstärke“ wissenschaftlicher Felder geläufiger sein (vgl. Hagedorn 2009).

Lehrerinnen und Lehrer stellen Code und Klassifikation als Regelsystem und Größe des in ihrem Unterricht geltenden Felds teils bewusst und teils unbewusst her. Entscheidend für die weiteren Überlegungen ist, dass der spezifische Code des außerschulischen Alltags und der allgemeine Code des Unterrichts für die meisten Schülerinnen und Schüler zunächst voneinander abweichen. So wird im Elternhaus und in den Peergroups der Schülerinnen und Schüler z. B. anders argumentiert, eventuell in anderer Form gesprochen, nach anderen Relevanzkriterien gewichtet und gewertet als im Schulunterricht und als dies bei ihren Lehrerinnen und Lehrern der Fall sein mag (vgl. Berg 2016). Um in beiden Bereichen mitspielen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler – nicht zuletzt durch Schulsozialisationsprozesse – entsprechend lernen, nach den Regeln des jeweiligen Kontexts spielen zu können, diesen zu durchschauen und in dieses Regelsystem wechseln zu können.

Nicht allen Schülerinnen und Schülern gelingt dieser Wechsel von außerschulischem Alltagscode in den Code des Unterrichts sinnstiftend in der Form, dass ihre Performanz das bloße Erfüllen und Anwenden automatisierter Schemata übersteigt. Gerade die Kompetenz, souverän mit Unterrichtscode, Kontextabhängigkeit und -unabhängigkeit umgehen und reflektieren zu können, muss erst entwickelt, geschult und geübt werden, um erkennen zu können, dass innerhalb des Unterrichts auch Probleme, die bspw. lebenssituationsorientiert formuliert sind und dadurch kontextabhängig erschei-