



Andreas Fischer  
Tonio Oeftering  
Harald Hantke  
Julia Oppermann  
(Hrsg.)

## Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben

Wieviel Lebensweltorientierung ist  
im Unterricht möglich?

Fachdidaktische Zugänge.



Band 10

Leuphana-Schriften zur  
Berufs- und Wirtschaftspädagogik



Schneider Verlag Hohengehren GmbH



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

 **BAND 10**

Andreas Fischer  
Tonio Oeftering  
Harald Hantke  
Julia Oppermann  
(Hrsg.)

**Lebensweltorientierung  
und lebensweltorientierte Lernaufgaben  
Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich?**

Fachdidaktische Zugänge

Leuphana-Schriften  
zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik

# **Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben**

Herausgegeben von:

Andreas Fischer, Tonio Oeftering, Harald Hantke, Julia Oppermann

Band 10 der Pädagogischen Reihe: Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung

Umschlaggestaltung und Layout:

Nina Großmann, Bildung und Design, 70839 Gerlingen

Bild: Paul Klee „Ohne Titel“, um 1940

## **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 1949 3

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 2019

Printed in Germany - Druck: Esser, Bretten

*Inhalt*

*Andreas Fischer, Tonio Oeftering, Harald Hantke, Julia Oppermann*

Lebenswelt und Lernaufgaben: Auf der Suche nach Antworten auf die Frage, inwieweit wir es mit Hilfe von Lernaufgaben schaffen, dass sich Lernende mit ihren Lebenswelten auseinander setzen.

7

*Tilman Grammes*

„Lehrkräfte benötigen zur Gestaltung lebensweltorientierten Unterrichts eine dramaturgische und narratologische Kompetenz.“

Lebensweltorientierte Lernaufgaben aus der Perspektive einer Gesellschaftsdidaktik (Kommunikative Fachdidaktik)

27

*Sibylle Reinhardt*

„Die Orientierung an „Lebenswelt“ – unvermittelt und ungebrochen – bleibt auf die Gegenwart begrenzt und verfehlt die Zukunft, es fehlt ihr die Normativität.“

Politikdidaktische Bemerkungen zu lebensweltorientierten Lernaufgaben

47

*Andreas Petrik*

„Viele lebensweltorientierte Lernaufgaben bilden Patchwork, anstatt in erprobte Makromethoden eingebettet zu sein, die lernpsychologisch sinnvolle Brücken zu sozialwissenschaftlichem Wissen bauen.“

Lebensweltorientierte Lernaufgaben im Horizont politikdidaktischer Konzeptionen.

57

*Moritz Peter Haarmann*

„Lebensweltorientierte Lernaufgaben, die ein „Mehr-wahrnehmen-Können“ befördern, sind Bildungsaufgaben im eigentlichen Sinne.“

Lebensweltorientierte Lernaufgaben – Zugänge einer Didaktik der politischen Bildung

71

*Michael May*

„Ausschließlich auf die Alltags- und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler bezogene Lernaufgaben sind wenig vereinbar mit der Idee lebensweltorientierten Unterrichts.“

Lebensweltorientierte Lernaufgaben – politikdidaktische Anmerkungen

85

*Tonio Oeftering*

„Lebensweltorientierte politische Bildung ist Ausdruck einer didaktischen Haltung“

Lebensweltorientierte Lernaufgaben – Anmerkungen aus der politischen Bildung

99

*Silja Graupe/Andreas Fischer*

Die Reflexion über Lebenswelten angesichts der Kritik des ökonomischen Mainstreamdenkens

Ein Gespräch in fünf Abschnitten

111

*Birgit Weber*

„Lebenswelt als Auswahl und Relevanzkriterium für die Weiterentwicklung des Selbst- und Weltbildes und die Eröffnung von Handlungsspielräumen“  
 Wirtschaftsdidaktische Anmerkungen zu lebensweltorientierten Lernaufgaben 125

*Reinhold Hedtke*

„Lebensweltorientierung von Lernaufgaben birgt die Gefahr, die Subjektwerdung der Lernenden zu behindern oder zu verhindern.“  
 Lebensweltorientierte Lernaufgaben – sozialwissenschaftliche Zugänge 143

*Birger P. Priddat/Andreas Fischer*

„Mit dem Begriff von Wirtschaft als Kommunikation verändert sich die Perspektive auf die Lebenswelt radikal.“  
 Von der fachdidaktischen Herausforderung, das Wahrnehmen der Lebenswelten in den Vordergrund zu rücken 153

*Christian Fridrich*

„Lebenswelt- und Lebenssituationsorientierung *würde* im Extremfall *bedeuten*, für jede Schülerin und jeden Schüler eine eigene Lernaufgabe zu erstellen“.  
 Lebensweltorientierte Lernaufgaben aus geographischer und sozioökonomischer Perspektive 165

*Georg Tafner*

„Zugang zu den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler sowie der Studierenden haben nur diese selbst.“  
 Lebensweltorientierte Lernaufgaben aus einer reflexiven, wirtschaftspädagogischen Perspektive 181

*Andreas Fischer*

„Lernaufgaben sollten ‚schlecht‘-strukturiert sein“  
 Lebensweltorientierte Lernaufgaben aus wirtschaftspädagogischer Perspektive 199

Autorinnen und Autoren 217

*Andreas Fischer, Tonio Oeffering, Harald Hantke, Julia Oppermann*

## **Lebenswelt und Lernaufgaben: Auf der Suche nach Antworten auf die Frage, inwieweit wir es mit Hilfe von Lernaufgaben schaffen, dass sich Lernende mit ihren Lebenswelten auseinander setzen.<sup>1</sup>**

Im Werk des Philosophen Hans Blumenberg haben wir einen wunderbaren Gedanken zur Lebenswelt gefunden: „Die Lebenswelt ist geradezu definiert durch ihre Störanfälligkeit. Was sie stört, ist das in ihr Fremde, also auch der Fremde. Für dieses und für diesen gibt es, zur Selbsterhaltung des Lebenswelt, drei Lösungen: Integration, Exmittierung, Einkapselung.“ (Blumenberg, 2018) Leider unterbleibt dann eine detaillierte Diskussion über die verschiedenen „Lösungen“.

Wir schließen daraus, dass Philosophen Probleme damit haben, „die“ Lebenswelt phänomenologisch zu erfassen (vgl. Husserl 2008) oder theoretisch zu erschließen. Auch Soziologen tun sich schwer damit, Lebenswelt(en) zu beschreiben (vgl. Schütz 1974; Schütz und Luckmann 2003) bzw. die Lebenswelt kommunikationstheoretisch zu deuten (vgl. Habermas 1981). Systemisch-konstruktivistische bzw. relational-konstruktivistische Überlegungen weisen darauf hin, dass die Lebenswelten eines jeden Menschen einerseits dessen subjektives Konstrukt darstellen, zugleich aber auch sozial eingebettet und kontextualisiert sind (vgl. Kraus 2006).

Wenn dann noch Ludwig Wittgenstein in seinem *Tractatus logico-philosophicus* meint, dass „selbst wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind“ (Satz 6.52), dann sollte die sozioökonomische Bildung vorsichtig sein, eindeutige Deduktionen für die fachdidaktische Arbeit und für den Unterricht vorzunehmen. Vorsicht ist unter anderem deswegen geboten, weil Wissenschaft notwendigerweise ganze Bereiche von Lebenswelten missversteht oder sie gar nicht zur Kenntnis nehmen kann, weil diese nicht begriffsfähig sind.

Dennoch hat die sozioökonomische Bildung die Lebenswelten in den Blick zu nehmen. Denn sie kann helfen, verschiedene Perspektiven der Lebensweltsituationen bildungswirksam zu erschließen. Somit besteht zwischen dem Ansatz der sozioökonomischen Bildung und dem Lebensweltsituationsansatz<sup>2</sup> ein Zusammenhang bzw. eine Übereinstimmung, da die Relevanz wissenschaftlichen Wissens und Könnens für Bildung und Lernen und somit für das Verstehen und für die Bearbeitung von wirtschaftlich geprägten Lebenssituationen abhängt (vgl. dazu Oeffering et al. 2018). Es ist aber auch darauf hinzuweisen, dass die sozioökonomische Bildung die fachdidaktische Auseinandersetzung mit Lebensweltsituationen nicht neu entdecken muss. Lebenswelt und Situation werden seit Mitte der 1970er Jahre als bildungspolitisches, fachdidaktisches oder curriculumtheoretisches Konzept diskutiert (vgl. dazu die Beiträge in Fischer und Zurstrassen 2014 und Oeffering et al. 2017). Allerdings mit nur vorläufigen und letztlich für die sozioökonomische Bildung unbefriedigenden Ergebnissen. Um Antworten auf unsere Frage zu finden, inwieweit wir es mit Hilfe von Lernaufgaben schaffen, dass sich Lernende mit ihrer

1 Die Ausführungen greifen auf Überlegungen zurück, die wir bereits in Oeffering, Oppermann, Fischer, Hantke (2019) zusammengetragen haben.

2 In der beruflichen Bildung wird meist von Situationsorientierung und im allgemeinbildenden Bereich von Lebensweltorientierung gesprochen. Wir fassen diese beide Prinzipien hier unter dem Begriff Lebensweltsituationsorientierung zusammen (vgl. dazu Oeffering et al. 2017).

Lebenswelt auseinander setzen, haben wir deshalb nicht nur versucht, die bildungstheoretische Diskussion zur Lebensweltorientierung zu durchdringen. Um gleichsam den „state of the art“ dieser fachdidaktischen Diskussion einzufangen, haben wir Fachdidaktikerinnen und -didaktiker aus unterschiedlichen an der sozioökonomischen Bildung beteiligten Disziplinen mit unseren Fragen und mit der Bitte konfrontiert, darzulegen, wie aus ihrer Sicht mit der Lebensweltorientierung im Unterrichtsalltag umgegangen werden könnte oder sollte. Der vorliegende Band dokumentiert die Ergebnisse dieser von uns geführten Interviews. Wir halten diese Zusammenschau für bedeutsam, da mit ihr aktuelle fachdidaktische Zugänge erörtert werden, um dauerhaft wirksame Lernaufgaben mit Blick auf „die“ Lebensweltsituationen als Ausgangspunkt von Lehr-Lern-Prozessen konstruieren zu können. Doch der Reihe nach.

## **1 Unsere Idee und die Umsetzung**

Lernaufgaben sind seit jeher Bestandteil von Lernsituationen. Sie sind Anker oder Scharnierstellen bzw. das Medium, an dem entlang eine Frage bzw. ein Inhalt bearbeitet werden kann. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Lernaufgaben zu konzipieren sind, die eine Auseinandersetzung mit Lebensweltsituationen ermöglichen. Es sind Kriterien zu benennen, mit deren Hilfe bedeutsame Ziele/Situationen/Inhalte ermittelt, ausgewählt und begründet werden können, um lebensweltsituationsorientierte Lernaufgaben für Lehr-Lern-Prozesse in der sozioökonomischen Bildung zu konstruieren. Gleichzeitig ist zu klären, inwiefern im „sozioökonomischen“ Unterrichtsalltag etablierte Vorstellungen, Begriffe, Kategorien und Erkenntnisbilder von Lebensweltsituationen reflektiert werden können. Um sich dieser Frage anzunähern, ist zu erörtern, welche Anforderungen bei der Konstruktion von dauerhaft wirksamen Lernaufgaben zu erfüllen sind.

Somit ist es sinnvoll, zunächst Kriterien für lebensweltsituationsorientierte Lernaufgaben herauszufiltern, die anschließend in empirischen Studien zu evaluieren sind. Bevor solche empirischen Arbeiten vorgenommen werden, ist ein Überblick über die Vorstellungen von Lebensweltsituationen und ihrem Wandel sowie über Konstruktionsbedingungen von Lernaufgaben zu erarbeiten. Heuristiken, die für die Konstruktion von Lernaufgaben Orientierung bieten (auch wenn dies nicht immer „funktionieren“ sollte), können diesen Prozess unterstützen. Wir stellen im Folgenden zwei solcher Heuristiken vor, die zugleich einen Rahmen für jene Fragen bildeten, mit denen wir die Kolleginnen und Kollegen konfrontiert haben.

Bei der Entwicklung dieser Heuristiken greifen wir auf einige grundlegende Überlegungen zurück, auf die wir an dieser Stelle einleitend eingehen. Zunächst mussten wir feststellen, dass der Begriff der Lebenswelt bzw. Lebensweltsituation, obwohl (oder auch gerade weil) er eine lange (bildungs-)philosophische, sozialwissenschaftliche und didaktische Tradition hat, in seiner didaktischen Verwendung diffus bleibt. Oftmals wird er lediglich als ein „Label“ für einen vermeintlich schüler- und lebensnäheren Unterricht verwendet, ohne dass er in seiner Bedeutung geklärt bzw. mit einem konkreten Inhalt gefüllt wäre.

Wenn wir nach der Lebensweltsituationsorientierung in oder über Lernaufgaben fragen, dann bleibt erstens unklar, ob diese Lernaufgaben überhaupt lebensweltsituationsorien-

tiert und zweitens, ob sie dauerhaft wirksam sind. Es lässt sich auch feststellen – und die Interviews in diesem Band bestätigen dies –, dass das Konzept der Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung in den unterschiedlichen Fachdidaktiken unterschiedlich artikuliert wird. Einen systematischen Vergleich bzw. eine systematische Verbindung der Fachdidaktiken, eine Topologie von Lebensweltsituationen in fachdidaktischen Zusammenhängen gibt es bisher nicht, wäre aber notwendig.

An diesen offenen Fragen lässt sich ablesen, dass die Lebenswelt- bzw. Situationsorientierung, auch wenn sie ein angeblich vielfach angewandtes Unterrichtsprinzip ist, ein Forschungsdesiderat darstellt. Die fehlende Topologie, theoretisch fundierte Heuristiken sowie an diesen konstruierte Lernaufgaben wären jedoch Voraussetzungen für eine empirische Erforschung von (vermeintlich) lebensweltsituationsorientiertem Unterricht.

Bevor wir unsere Heuristiken präsentieren, erläutern wir zunächst einige grundlegende Begrifflichkeiten und skizzieren unsere Überlegungen zu lebensweltsituationsorientierten Lernaufgaben und ihren lerntheoretischen Begründungen. Wir sind der Auffassung, dass damit und mit den vorliegenden Interviews eine empirische Erforschung von lebensweltsituationsorientierten Lernaufgaben vorbereitet wird.

## **2 Zur lerntheoretischen Begründung lebensweltsituationsorientierter Lernaufgaben**

Um es vorweg zu nehmen: Die Vorstellungen über lebensweltsituationsorientierte Lernaufgaben sind trotz grundsätzlicher Gemeinsamkeiten heterogen. Einigkeit besteht jedoch darin, dass ökonomische Situationen als gesellschaftlich, politisch, kulturell, ökologisch und individuell interpretationsbedürftig und sinnhaft bzw. sinnhaftig zu betrachten sind und dass damit nicht nur Interessen, sondern auch fachspezifische Perspektiven ins Spiel kommen.

Aufgrund der Heterogenität und den damit verbundenen unterschiedlichen Perspektiven sowie Kontroversen bzw. widersprüchlichen Einschätzungen lässt sich der Einsatz von lebensweltsituationsorientierten Lernaufgaben als eine Auseinandersetzung mit einer polykontexturalen Welt umschreiben. Die polykontexturale Welt lebt mit einer Vielzahl von Unterscheidungen, so dass nicht nur keine eindeutigen Aussagen möglich sind, sondern auch ein heillosen Relativismus bis hin zu vollkommener Beliebigkeit möglich ist. Hier können lebensweltsituationsorientierte Lernaufgaben ansetzen, indem sie die spezifischen fachlogischen Heuristiken zu reflektieren versuchen und zugleich Lernende dazu befähigen wollen, die Komplexität polykontexturaler Welten zu durchdringen.

Lebensweltsituationsorientierte Lernaufgaben zielen darauf ab, mit Lernenden das Soziale in wirtschaftlichen Problemen, Prozessen, Politiken, Praktiken, Institutionen und Organisationen aufzuspüren und zu thematisieren. Lernende als sich bildende Personen sollen systematisch dabei unterstützt werden, die grundsätzliche und vielfältige Sozialität, die den Gegenstandsbereich Wirtschaft sowie ihre eigene soziale Situiertheit und ihre sozioökonomischen Situationen prägen, zu beschreiben, zu erschließen, zu nutzen, zu reflektieren, zu evaluieren und weiterzuentwickeln.

Unseren Überlegungen liegt die Annahme zugrunde, dass das Lernen anhand lebensweltsituationsorientierter Lernaufgaben zu einem größeren Lernerfolg führt, als das Lernen anhand von Lernaufgaben, die dieses Kriterium nicht erfüllen. „Größerer Lernerfolg“

würde hier bedeuten, dass das Gelernte nicht nur im Sinne eines kurzfristigen „Teaching-“ bzw. „Learning to the test“ im Kurzzeitgedächtnis „gespeichert“ wird, sondern dass die Lernenden das Gelernte als sinnhaft und relevant für ihr eigenes Leben erfahren und es dauerhaft behalten und anwenden können. Dauerhaft ausgerichtetes Lernen verfolgt also die Idee, dass das Gelernte produktiv und langfristig genutzt wird. Das Gelernte kann dann weiter kultiviert werden, sich ausdifferenzieren sowie zu allgemeineren Ordnungen erweitert und umgebaut werden (vgl. dazu exemplarisch Gerdsmeyer 2007). Mit dauerhaftem Lernen verbindet sich weiterhin die Vorstellung, dass das erworbene Wissen eine besondere „Gebrauchstauglichkeit“ erhält. Es wird erwartet, dass dieses Wissen – insbesondere wenn es nicht aus eigenen Erfahrungen abgeleitet wurde, sondern auf fremde, meist wissenschaftliche Modellierungen zurückgeht – auch in Lebensweltsituationen aktiv verwendet wird. Ein dauerhaftes Lernen betont den Aspekt, dass das Lernen von Lernenden auch dazu genutzt wird, Strategien und Konzepte zu erwerben oder zu verfeinern, die auch ein künftiges Lernen erfolgreich machen. Das läuft letztlich auf die Vorstellung hinaus, selbstorganisiertes Lernen wahrscheinlich zu machen. Dabei setzt die Idee der Selbstorganisation des Lernens voraus, dass beim Lernen hinreichend Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden können und eine Haltung gefördert wird, sich aktiv mit den Lebensweltsituationen auseinander zu setzen. Zusammenfassend lässt sich ein dauerhaft ausgerichtetes Lernen mit der bekannten lerntheoretischen Botschaft begründen, dass Lernen ein weitgehend selbstorganisiert bzw. selbstreferentiell ablaufender Aneignungsprozess von Individuen oder sozialen Gruppen ist. „Lernresultate“ können mit Hilfe von entsprechenden Anregungen, Methoden oder Lehr-Lern-Arrangements ermöglicht, aber nicht „erzeugt“ oder „gewährleistet“ werden.

Diese konstruktivistische Sicht des Lernens, die für den Versuch, Lernaufgaben über Lebensweltsituationen zu konstruieren von grundlegender Bedeutung ist, lässt sich vereinfachend in folgenden vier Sätzen umreißen (vgl. dazu exemplarisch Reich 2002; Siebert 1999; Kösel 1997).

- Die Lebensweltsituation (äußere Welt) wird in Lernprozessen nicht so wahrgenommen, wie sie sich darstellt, sondern so, wie sie vom Lernenden erlebt wird.
- Eine Objektivität der Erkenntnis ist nicht vorhanden, wohl aber eine Intersubjektivität, also die Möglichkeit, sich mit anderen zu verständigen. Lernen bedeutet demnach nicht, dass Vorgegebenes abgebildet, sondern etwas Eigenes gestaltet wird.
- Das Wahrnehmen und Erkennen findet nicht in einem Vakuum statt. Es ist eher durch Routinen und Anforderungen, durch mentale Infrastrukturen und schließlich von den biografischen Erfahrungen und biografisch geprägten Erwartungen geprägt. Die Art und Weise, wie der Lernende seine Welt konstruiert, hängt also von seiner Sozialisation, seinen Lernerfahrungen, seiner Lerngeschichte, seinen Arbeits- und Lebensverhältnissen sowie von seinen Zukunftsperspektiven und Erwartungen ab.
- Lernende haben ihren eigenen Kopf und machen sich eigene Gedanken.

### 3 Zum Verständnis von Lebenswelt(en) bzw. Lebensweltsituationen

An dieser Stelle greifen wir schlagwortartig, in komprimierter Form und in Anlehnung an Hedtke (2018) verschiedene Facetten von Lebensweltsituationen auf:

- Eine Lebensweltsituation stellt sich als eine allgemeine, individuell zugängliche, im Prinzip typisierbare, relativ dauerhafte, gesellschaftlich als identifizierbar und grundsätzlich abgrenzbar wahrgenommene Konstellation dar, die sich aus (a) Akteuren (Personen und auch Organisationen), (b) Erwartungen, (c) Optionen, (d) Handlungsweisen, (e) Wahrnehmungen und Rechtfertigungsmustern sowie (f) Objekten und Rahmenbedingungen ergeben (vgl. dazu grundsätzlich Hedtke und Middelschulte 2017).
- Lebensweltsituationen sind immer spezifische und kontingente (zufällige, mögliche, aber nicht wesentlich notwendige) Konstellationen, die die Akteure infrage stellen und ändern können.
- Lebensweltsituationen hängen von der subjektiven Wahrnehmung und Aufmerksamkeit der Akteure ab und davon, inwieweit sie als etwas Bedeutsames thematisiert werden. So betrachtet sind Situationen eine Synthese von subjektivem Erleben und objektiven Verhältnissen, in denen sich Personen wahrnehmen.
- Entsprechend sind Lebensweltsituationen interpretationsabhängig.
- Es kann davon ausgegangen werden, dass der Einzelne seine Lebensweltsituationen nicht nur effektiv und effizient interpretiert, sondern eigene und fremde Handlungen auch kognitiv nachvollziehen und reflektieren will. Dafür benötigt das Subjekt sowohl subjektiv als auch intersubjektiv konstruiertes Wissen und ein Verständnis für die Welt. Es kann somit keine Inhalte (im Sinne intersubjektiver Wissensbestände) ohne irgendeinen Bezug zu Lebenssituationstypen geben (vgl. exemplarisch Götzl und Jahn 2017).
- Lebensweltsituationen sind immer historische Konstellationen, die die Akteure infrage stellen können.
- Lebensweltsituationen sind potenziell aus sich heraus dynamisch.
- Lebensweltsituationen sind potenziell aus sich heraus veränderbar.
- Lebensweltsituationen beschränken sich nicht allein auf Konstellationen einer Mikrowelt, vielmehr sind sie im Kontext eines Kontinuums zu begreifen, das bis zur Makrowelt reicht (Implikationszusammenhang zwischen Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene).
- Personen befinden oder begeben sich in Lebensweltsituationen, die wiederholt vorkommen und von immer wieder ähnlichen Bedingungen, Relationen, Kommunikationen, Interaktionen oder Wechselwirkungen zwischen Personen sowie zwischen Personen und Organisationen geprägt sind.<sup>3</sup> Sie sind durch Institutionen wie Haushalte, Märkte, Hierarchien, Netzwerke, durch Gewohnheiten, Traditionen, Normen oder Imitationen sowie durch Organisationsformen wie Staaten, Unternehmen oder Verbände geprägt (biografisches Verständnis, vgl. Wittau und Zurstrassen 2017).

---

3 Den Fall der Relationen zwischen Organisationen und Organisationen schließen wir aus, weil die Bezeichnung *Lebenswelt*/situation hier in die Irre führt.

- Wesentlich für eine Lebensweltsituation sind zum einen die Sinndeutung, das individuelle oder gemeinsame Verständnis einer Situation und ihrer mehr oder weniger objektiven Rahmenbedingungen und zum anderen die in ihr agierenden Personen.

Kurz: Lebensweltsituationen sind mehrdeutig, dynamisch, veränderbar und gleichzeitig historisch sowie biografisch geprägt, so dass sie aus verschiedenen Perspektiven intersubjektiv unterschiedlich definiert werden. Deshalb müssen bei der fachdidaktischen Analyse sowie bei der Konstruktion von Lernaufgaben die individuelle und kollektive Komplexität der Situiertheit, ihre Variationen und ihre Verschiedenheit(en) ausdrücklich berücksichtigt werden (vgl. dazu auch Kraus 2006).

#### **4 Zum Verständnis von Lernaufgaben**

Wie gesagt, im weiten Sinne kann unter einer Lernaufgabe fast jede Aktion verstanden werden, die als Lernimpuls gegeben wird. Entlang von Lernaufgaben können also Wahrnehmungs- und Aneignungsprozesse, Selbstklärung und Selbstreflexion der Lernenden gefordert und gefördert werden. Lernaufgaben können zugleich Offenheit, Wechselwirkungen, Störanfälligkeit, Irrtumswahrscheinlichkeit, Systemdynamik und Selbstorganisation zulassen bzw. betonen.

Um dies zu ermöglichen, sind für die Konzeption langfristig wirksamer Lernaufgaben solche Lebensweltsituationen zu analysieren, die eine hohe exemplarische Bedeutung hinsichtlich verschiedener intersubjektiver Perspektiven haben (Anzahl und Gehalt der Bezugssysteme, die sich auf diese Lebenssituationen beziehen, vgl. dazu Götzl und Jahn 2017). Die Lernaufgaben sind zudem auf solche Lebensweltsituationen zu fokussieren, für die nicht nur eine intersubjektive Perspektive vorliegt, sondern für die multiperspektivisch unterschiedliche – dennoch miteinander verwobene – intersubjektive Lebenssituationstypen bestehen. Diese Multiperspektivität enthält dann – u.a. vor dem Hintergrund unterschiedlicher Paradigmen und deren möglicher Konfliktträchtigkeit – weitere Potenziale zum (Lebens-)Welt- oder Kulturverstehen und zur Mündigkeit. Es gilt, monodisziplinäre Verengungen in Bildungsprozessen zu überwinden und eine kritische Haltung gegenüber wissenschaftlich einseitigen Erklärungen zu fördern.

Lernaufgaben können dementsprechend eine zentrale Rolle spielen, wobei unserer Auffassung nach hinter dem Arrangieren von Lernaufgaben grundsätzlich die Vorstellung stehen sollte, eine Bildung zu ermöglichen, in der es darum geht, sich die Welt zu erschließen, sie zu verstehen und gestaltend auf sie einzuwirken.

Um subjektive und intersubjektive sowie plurale Zugänge zu Lebensweltsituationen methodisch zu ermöglichen, ist es hilfreich, auf das von Hedtke und Middelschulte (2017) dargestellte fachdidaktische Situationskonzept zurückzugreifen, weil sich aus diesem zwei zentrale Anforderungen an die Ausgestaltung von lebensweltsituationsorientierten Lernaufgaben ergeben: Für das aus ihrer Sicht notwendige theoretisch und empirisch belastbare Konzept, das den Welten und Erfahrungsräumen von Kindern und Jugendlichen angemessen ist, muss zum einen vor allem den Lernenden ein handlungsentlastetes, sozialwissenschaftlich fundiertes und durch Erfahrungen angereichertes Verstehen von Situationen und ihrer mikro-, meso-, exo- und makrosystemischen Verflechtungen

(kurz: Weltorientierung) ermöglicht werden. Weiterhin muss den Lernenden erlaubt sein, durch ihr Agieren in Situationen diese in ihrem Interesse zu verändern (kurz: Handlungsorientierung; vgl. dazu Hedtke und Middelschulte 2017).

Daran anknüpfend können wir sagen, dass plural ausgerichtete sach-, fach- und subjektgerechte Gegenstandsbereiche dafür sorgen müssen, dass plurale und kontroverse sozioökonomische Phänomene, Probleme, Prozesse, Positionen und Politiken in Lernprozessen hinreichend und durchgängig zum Tragen kommen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass plurale und kontroverse Perspektiven und Positionen sowohl begründungspflichtig als auch einer kritischen, empirischen Prüfung mit Blick auf den Gegenstandsbereich auszusetzen sind. So betrachtet ist die sozioökonomische Bildung althergebracht kategorial angelegt. Denn die Inhalte (und das Weltwissen und Können) werden durch die Lernenden von der Welt her erschlossen (vgl. dazu exemplarisch Klafki 1996).

## 5 Pendeln zwischen einer wissenschaftlichen Systematik und einer lebensweltsituativen Kasuistik

Unter systematischen Gesichtspunkten erschließen sich die Lernenden ihre Situationen zwischen der systematisierenden Wissenschaft (Systematik) und den pluralen Lebenswelten (Kasuistik). Idealtypisch betrachtet bewegen sie sich dabei in einem Raum zwischen diesen beiden Polen, wie es in der folgenden Darstellung illustriert wird.

*Übersicht 1: Pendelbewegungen zwischen einer wissenschaftlichen Systematik und einer lebensweltsituativen Kasuistik (in Anlehnung an Tafner 2015, S. 632).*

| Wissenschaftliche Systematik              | Subjektive Denk-Lern-Experimente | Lebensweltsituative Kasuistik   |
|---|----------------------------------|---|
| sozialwissenschaftliche Bezugsdisziplinen | Pendelbewegungen                 | praktische Lebensweltsituationen  |
| modellhaftes Denken                       |                                  | Praktisches Denken und Handeln  |
| normativ geprägte Paradigmen              |                                  | „Wirklichkeiten“<br>„Mensch“<br>normativ geprägt durch soziale Konstrukte |

Damit wird eine weitere Facette deutlich: Die polarisierenden Gegensätze bedingen sich nicht nur in der historischen Entwicklung, sie existieren auch gleichzeitig, simultan, nebeneinander.

In der Gleichzeitigkeit bedingen sie sich, zugleich stehen sie sich konträr gegenüber. Dies führt zu vorprogrammierten Konflikten, da man sich bei der Konstruktion von Lernaufgaben ein Stück weit entscheiden muss, welcher Seite man den Vorzug gibt. Es ist nämlich nicht möglich, die beiden Pole im Laufe der Zeit zusammenzuführen. Mögliche Lösungen haben lediglich temporären, vorläufigen Charakter.

Georg Tafner spricht in diesem Zusammenhang von der „Crux der ökonomischen Bildung“, die in der „Unterscheidung zwischen der lebensweltlichen Ökonomie und der wissenschaftlichen Ökonomik“ liege (Tafner 2018, S. 109). Mit Blick auf die Lernaufgaben bedeutet dies, dass die Spannungen zwischen den Polen nicht zu entproblematisie-

ren aber auch nicht ideologisch zu dramatisieren sind. Sie sind schlicht vorhanden und damit Bedingungen und Auslöser für eine Entwicklung, für einen Prozess.

In den subjektiven Denk-Lern-Experimenten durchdringen die Subjekte die zwei unterschiedlichen Handlungslogiken. Zugleich entsteht ein neues Handlungsfeld, das als Bindeglied zwischen den unterschiedlichen und zum Teil entgegengesetzten Handlungslogiken dienen kann.

Der Raum, der dieses Bindeglied darstellt, ist keineswegs abstrakt, sondern äußerst konkret: Es ist der Raum des tatsächlichen Handelns, also das im Alltag täglich praktizierte Handeln, das zusätzlich für die Identität, für den gesellschaftlichen Status, für Achtung und Missachtung wirksam ist.

## 6 Interviewfragen

Aus dem „schöpferischen Umgang“ mit Lernaufgaben, die sich zwischen Verstehen und Agieren sowie Abbilden und Innovieren bewegen (vgl. Übersicht 2), ergeben sich mehr Fragen als Antworten. Wer hat überhaupt Zugang zu den Situationen der Lernenden? Wie weit können Lehrende Einblick in die Lebensweltsituationen der Lernenden erhalten? Und zuletzt: Inwieweit können Lernende selbst gegenüber Lehrenden oder der Wissenschaft etwas über ihre Wahrnehmung zu ihren Lebensweltsituationen mitteilen? Inwieweit sind die Lebensweltsituationen den Lernenden überhaupt reflexiv zugänglich? Zudem hängen die Fragen nach Zugang, Deutung und Definition von Lebensweltsituationen eng mit Fragen zu Macht- und Herrschaftsverhältnissen zusammen. Zusammenfassend kann somit gefragt werden, wie etwas wahrgenommen werden müsse oder könne. Hier ist die Fachdidaktik nach wie vor gefordert, wenn sie Hinweise oder sogar Empfehlungen geben möchte, wie lebensweltsituationsorientierte Lernaufgaben zu arrangieren seien.

In den didaktischen Konzepten der ökonomischen Bildung wird die Lebensweltorientierung als curricularer Referenzrahmen normativ gefordert, jedoch bis auf die Ausnahme von Steinmann (1997) nicht weiter diskutiert. In der Didaktik der politischen Bildung wurde das Konzept vor allem in den 1980er Jahren breit diskutiert (vgl. Gagel 1994, S. 281ff.). In den letzten Jahren gab es hingegen nur wenige Beiträge, die sich explizit mit der Lebensweltorientierung auseinandersetzten (vgl. Weißeno 2003). Das Thema wird meist unter dem Begriff der Adressaten- bzw. Schülerorientierung behandelt (vgl. Petrik 2014, Lange und Haarmann 2013) oder als stillschweigend angenommenes Unterrichtsprinzip vorausgesetzt. In der beruflichen Wirtschaftsdidaktik wird das Prinzip im Kontext der Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsorientierung diskutiert (vgl. dazu exemplarisch Reetz 1984). Und welche Rolle „Lebenswelt(en)“ und „Situation(en)“ in der fachdidaktischen Diskussion zur sozioökonomischen Bildung spielen, wird aktuell diskutiert (vgl. Oeftering et al. 2017). Aus unserer Sicht sind dabei folgende Fragen ungeklärt, die auch in den von uns geführten Interviews von zentraler Bedeutung sind:

- a) *Inwieweit wird bei lebensweltsituationsorientierten Lernaufgaben eine Affirmation bzw. Anpassung an vorhandene Gegebenheiten angestrebt oder inwieweit werden Impulse gesetzt, Anderes, Querliegendes zu suchen und zu erproben?*

Beim Lernen geht es darum, die Lernenden aufzufordern, die zum Teil äußerst knappen situationsspezifischen Informationen durch Elaborationen zu erweitern, nach eigenen Verdichtungen und Ordnungen zu suchen (denn das Verstehen und die Integration von Informationen in vorhandene kognitive Strukturen wird wesentlich durch Elaborationen und Verdichtungen unterstützt), die in den Situationen angebotenen Konstruktionen in verschiedene Richtungen durchzuarbeiten und eigene Konstruktionen zu erproben.

Bildungsverfahren sind nicht nur ein Prozess der Individualisierung, sondern zugleich ein Prozess der Sozialisierung. Dies hat unter anderem zur Folge, dass sich etwa die politische Bildung in einem Spannungsverhältnis zwischen Integration und Emanzipation befindet (vgl. Oeftering 2013, S. 42 ff.). Dies gilt auch für die sozioökonomische Bildung und führt zwangsläufig zu unserer Frage, wie überhaupt in lebensweltsituationsorientierten Lernaufgaben die Welt(en) langfristig wahrgenommen und erschlossen werden können bzw. in welchen Zusammenhang sie mit jenen Prinzipien und Bildungsgegenständen verknüpft werden, die in der sozioökonomischen Bildung diskutiert werden.

- b) *Wer hat Zugang zu den Lebensweltsituation der Lernenden? Kann „die“ Wissenschaft Lebensweltsituationen überhaupt treffend erfassen?*

Plakativ wird angenommen, dass Bildungsprozesse a) die Persönlichkeitsentwicklung fördern und unterstützen, indem b) der Einzelne die Welt (Objekt) erschließt. Bildung kann also als ein Prozess (ein Verfahren) betrachtet werden, in dem dem „lernenden Protagonisten“ (Subjekt) ein gewisses Maß an (kognitiver, emotionaler) Freiheit zugestanden wird. Zugleich wird dieser Prozess einer „Vereinheitlichung“ oder „Normierung“ unterzogen. Die Frage, inwieweit „die“ Wissenschaft von außen Lebensweltsituationen überhaupt treffend beschreiben kann, wird in der fachdidaktischen Diskussion ausgeklammert.

- c) *Wie kann produktiv mit dem Spannungsverhältnis umgegangen werden, dass ein Zugriff auf gegenwärtige Lebensweltsituationen der Lernenden unter der Zielsetzung erfolgt, diese zur Bewältigung von zukünftigen Situationen zu befähigen?*

Zu klären ist hierbei, inwieweit zukünftige Situationen überhaupt antizipierbar sind und inwieweit die Festlegung darauf, welche zukünftigen Situationen als relevant gekennzeichnet werden, Ausdruck von den angesprochenen Machtverhältnissen ist, die in dieser Festlegung zum Ausdruck kommen?

Spannungsverhältnisse ergeben sich beinahe zwangsläufig im Rahmen eines Handelns. Doch welche Relevanz hat diese Erkenntnis, die für praktizierende Lehrende – und wohl für die meisten Menschen – keinen allzu großen Neuigkeitswert darstellt, für Lernaufgaben?

- d) *Welche Lernaufgabentypen und -konstruktionen sind möglich, um Wahrnehmungskapazitäten freizusetzen, die ein (lernendes) Subjekt benötigt, um sich seine Lebensweltsituationen erschließen zu können bzw. wie kann das Anforderungsprofil aussehen, um Lernaufgaben zu konzipieren, die sich dem „Mehr-wahrnehmen-Können“ öffnen?*

Wie oben angedeutet, wird der Sinn über Handeln in der Welt subjektiv und intersubjektiv konstruiert (vgl. Schütz und Luckmann 2003, Habermas 1981, Kraus 2006 sowie Götzl und Jahn 2017). Anders formuliert bedeutet das, dass der Mensch vor dem Hintergrund seiner individuellen Persönlichkeit seine subjektive Lebenswelt erst kreiert. Lebenswelten lassen sich nicht allein phänomenologisch reduzieren. Daraus lässt sich ableiten, dass das Erleben von Lebenswelten keinen objektiven Sachverhalt darstellt, sondern von den subjektiven Wahrnehmungen geprägt ist. Dies ist für das Verständnis einer Lebensweltsituationsorientierung relevant; denn in der Alltagswelt der Lernenden gibt es neben den Rahmenbedingungen der Sozialität auch Bedeutungen. Mit Kraus kann geschlussfolgert werden, dass sich die Subjektivität der Lebenswelten im doppelten Sinne ergeben: „Einmal dadurch, dass sich die Lebensbedingungen der Menschen unterscheiden. Zugleich aber auch dadurch, dass sich die Menschen selbst unterscheiden (in ihrer physischen und psychischen Ausstattung). Es unterscheidet sich also zum einen das, was Wahrgenommen wird, zum anderen aber auch, wie etwas wahrgenommen wird.“ (Kraus 2006, S. 122)

Folgt man diesen systemisch-konstruktivistischen Betrachtungen, dann lassen sich Lebensweltsituationen nicht objektiv erfassen, selbst wenn differenzierte Kenntnisse über die Lebenswelten von Lernenden vorliegen sollten. Die Lebensweltsituationen der Lernenden basieren immer auf ihrer individuellen Wirklichkeitskonstruktion und ihrer subjektiven Sicht auf ihre Lebensweltsituationen. Dies bedeutet für die fachdidaktische Diskussion über die Lebensweltorientierung, dass vor allem die Orientierung an eben dieser Subjektivität im Zentrum der Überlegungen zu stehen hat. „Die geforderte Lebensweltorientierung bedeutet also gerade nicht, dass man die Lebenswelt [...] tatsächlich erfassen kann, sondern vielmehr, dass man der grundsätzlichen Subjektivität der Lebenswelt Rechnung trägt.“ (Kraus 2006, S. 127)

Allerdings bleiben die Lebenswelten der Lernenden in letzter Konsequenz unerreichbar subjektiv. Deswegen reicht es auch nicht aus, zu erfassen, unter welchen Rahmenbedingungen die Lernenden leben. Vielmehr rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie es möglich ist, zu erfassen, wie Lernende ihre Sozialität, ihre Lebensbedingungen selbst wahrnehmen.

Für die Konstruktion von Lernaufgaben bedeutet dies, sie so zu konzipieren, dass sie ein soziales und individuelles Reflektieren über die Wahrnehmungsstrukturen der sozialen Lebensweltsituationen aus der Perspektive des Alltags heraus ermöglichen und zugleich ein soziales und individuelles „Mehr-wahrnehmen-Können“ eröffnen.

Da durch das soziale und individuelle Erschließen der Lebensweltsituationen auch Wissensbestände zum Beispiel in Form von Typisierungs- und Deutungsmustern formuliert werden, die dazu beitragen, Situationen als wiederkehrende zu interpretieren und damit zukünftige Handlungsweisen entwerfen zu können (vgl. Schütz und Luckmann 2003, S. 253), ist zu klären, wie unter diesen und zugleich lerntheoretischen Gesichtspunkten Lernaufgaben so zu konstruieren sind, dass ein Transfer von Einzelerlebnissen hin zu genera-

lisierbaren Deutungsmustern ermöglicht wird. Dabei gilt: Je problematischer eine Situation in Lernaufgaben interpretiert werden kann, desto reflexiver wird ihre Deutungsmöglichkeit und gleichzeitig steigt das Potenzial, mögliche Problemlösungen zu generieren. Je häufiger solche Problemlösungen in Lernaufgaben schließlich erfolgreich angewendet werden, desto unproblematischer erscheinen (ehemals problematische) Situationen.

Bei sozioökonomischen Themen sind die Deutungsmuster und Typisierungen in arbeitsteilig organisierten modernen Gesellschaften in den wenigsten Fällen Ergebnisse eigenständiger Erfahrungen. Das subjektive Wissen ist meist eher aus dem gesamtgesellschaftlichen Wissensvorrat abgeleitet. Bei der Konstruktion von Lernaufgaben ist daher zu beachten, dass das Wissen nicht nur durch die Auslegung von Situationen, Gegenständen und Ereignissen angeeignet wird, sondern dass ein gegenseitiges, intersubjektives Verstehen angestrebt wird.

## **7 Heuristiken für die lebensweltsituationsorientierte Konstruktion von dauerhaft wirksamen Lernaufgaben**

Die folgenden Heuristiken begreifen wir als Zugänge, die hilfreich sind, das interdependente Verhältnis der subjektiven und intersubjektiven Perspektiven auf Lebensweltsituationen zu erfassen. Wir versprechen uns von diesen Heuristiken, Anhaltspunkte für plural ausgerichtete, lebensweltsituationsorientierte Lernaufgaben erfassen und abbilden zu können. Zugleich sollen sie dazu beitragen, Verständnisse und Erklärungen von Abläufen und Zusammenhängen zu ermitteln und schließlich erste Orientierungshilfen für die Durchführung empirischer Studien zu erlangen.

Da – wie wir deutlich zu machen versucht haben – im fachdidaktischen Diskurs der sozioökonomischen Bildung die Vorstellungen von Lebenswelt(en) und Situation(en) zwar eine zentrale Rolle spielen, nach wie vor jedoch noch keine theoretisch gehaltvolle sowie empirisch fundierte Anatomie von ‚Lebenswelten‘ und ‚Situationen‘ vorliegt, bieten die Heuristiken einen ersten Schritt an, die noch ausstehende Topografie der Konstruktion von lebensweltsituationsorientierten Lernaufgaben für eine sozioökonomische Bildung (als theoretischen Referenzrahmen) zu erarbeiten.

In der folgenden Tabelle wird zunächst betrachtet, inwieweit der Bildungsgegenstand (Inhalt), der Wahrnehmungs-, Erkenntnis- sowie Lern-/Aneignungsprozess und das angestrebte Lernergebnis (Potenzial: Output/ Outcome) deskriptiv-analytisch, reflexiv oder präskriptiv-normativ ausgerichtet sind.

*Übersicht 2: Lebensweltsituationsorientierung zwischen Abbilden / Affirmation und Innovieren / Emanzipation (in Anlehnung an Fischer und Hantke 2017, S. 183)*

|                    | Deskriptiv-analytisch  | Reflexiv   | Präskriptiv-normativ  |
|--------------------|--|--|---|
| Inhalt             | Lebensweltsituation als Praxis, Objekt, Gegenstand, Anlass, Ergebnis eines Prozesses   | Abbilden des Status quo  |   |
| Prozess            | Lebensweltsituation als Status quo oder als Wandel einer Konstellation bzw. als beständig stattfindender Veränderungsprozess | Zielgerichtetes Hinterfragen mit der Intention, Prozesse der Veränderung zu initiieren | Zielgerichtete Impulse zur Veränderung des Status quo                           |
| Potenzial (Output) | Förderung der sozial festgelegten Fachkompetenzen  | Förderung der Handlungskompetenzen   | Zielgerichtete Entwicklung und Erschließung von proaktiven Handlungskompetenzen |

- **Inhaltsebene:** Entlang einer Lernaufgabe kann ein bestimmter Gegenstand sowie ein bestimmtes Ergebnis betrachtet werden. Bei diesem Verständnis stehen deskriptiv-analytisch-systematische Lehr-Lern-Prozesse im Mittelpunkt, damit das Vorhandene erfasst werden kann.
- **Prozessebene:** Eine Lernaufgabe kann zugleich als sozialer Prozess begriffen werden. Auch hier ist ein deskriptiv-analytisch-systematisches Lernen möglich. Im Prozess kann Neues entstehen, kann sich etwas wandeln, kann etwas entstehen – und das nicht nebenbei, sondern arrangiert und gewollt.
- **Potenzialebene:** Auf dieser Ebene ist zu klären, inwieweit ein affirmatives oder ein reflexives, innovatives Lernen angestrebt wird.

Mit dieser Übersicht wollen wir veranschaulichen, dass bei der Konstruktion von lebensweltsituationsorientierten Lernaufgaben zu klären ist, inwieweit eine Affirmation bzw. Anpassung an vorhandene Gegebenheiten angestrebt wird oder Anderes, Querliegendes gesucht und erprobt werden soll.

Mit Hilfe der folgenden Abbildung illustrieren wir das Anforderungsprofil an lebensweltsituationsorientierte Lernaufgaben. Dabei berücksichtigen wir Kernelemente der sozioökonomischen Bildung, ihre fachdidaktischen Prinzipien sowie mögliche curriculare Kategorien. Deutlich wird, dass bekannte formale und (vielleicht etwas trivial anmutende) materiale Anforderungen an die Konstruktion von lebensweltorientierten Lernaufgaben zu berücksichtigen sind, um Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse zu ermöglichen.

Demnach zielen Lernaufgaben darauf ab, die Verantwortung des Lernens schrittweise auf die Lernenden selbst zu verlagern. Dazu gehört auch die Selbstbewertung. Im Zentrum der Kriterien für die Konstruktion lebensweltsituationsorientierter Lernaufgaben stehen somit die Unterstützung der Selbstständigkeit und Teamfähigkeit sowie das selbstgesteuerte Lernen, selbständiges Handeln, die Förderung der Lernmotivation, die Realisierung von Projektarbeit und schließlich der Aufbau von Selbstlernsystemen. Entsprechend sind die Lernaufgaben so zu konstruieren, dass sie den (innengelenkten) Rhythmus des Lernens stärker berücksichtigen als einen (fremdbestimmten) Lerntakt.

Damit wird das Selbstverständnis von Lernenden und Lehrenden sowie das Verständnis von Lernraum und -zeit neu bestimmt.

Idealtypisch betrachtet können die Inhalte, die den Lernenden näher gebracht werden, Orientierungen oder Hilfen zur Umsetzung einer Handlung bieten. Orientierungswissen soll den Lernenden dabei helfen, sich in ihren Lebensweltsituationen zurechtzufinden und Umsetzungswissen bietet Hinweise für konkrete Handlungen. Somit können lebensweltsituationsorientierte Lernaufgaben nicht lediglich instrumentell oder sozial-technisch verstanden werden. Der Aufbau von Kenntnissen und die Entwicklung von eigenen Urteilsstrukturen sind eigenständige Denkleistungen bzw. Erkenntnisprozesse der Lernenden, die mit Hilfe von Methoden von außen stimuliert werden können.

*Übersicht 3: Anforderungsprofil an lebensweltsituationsorientierte Lernaufgaben in der sozioökonomischen Bildung (eigene Darstellung)*

| Kernelemente der sozioökonomischen Bildung (exemplarisch)   | Fachdidaktische Prinzipien der sozioökonomischen Bildung (exemplarisch)   | Curriculare Kategorien der sozioökonomischen Bildung (exemplarisch)  | Anforderungen an lebensweltsituationsorientierte Lernaufgaben  |   |
|---|---|--|--|---|
|   |   |  | Formale – kompetenzorientierte – Anforderungen (exemplarisch)  | Materiale Anforderungen (exemplarisch)  |
| <p>Ausgangsüberlegung ist, dass das Soziale ein ausschlaggebendes Element im Rahmen wirtschaftlicher Probleme, Prozesse, Politiken, Praktiken, Institutionen und Organisationen ist.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die sich bildenden Personen können ihre eigenen Selbstverhältnisse, Weltverhältnisse und Sozialverhältnisse entwickeln, reflektieren und auch verändern.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>(Schlüssel-) Problemorientierung</li> <li>Subjektorientierung/ Lebensweltsituationsorientierung</li> <li>Wissenschaftsorientierung</li> <li>Wirtschaftliche und wissenschaftliche Pluralität sowie Wissenspluralität</li> <li>Kontextualisierung</li> <li>Mehrdimensionalität</li> <li>Multiperspektivität</li> <li>Sozialwissenschaftlichkeit</li> <li>Inter- und Transdisziplinarität</li> <li>Kontroversität</li> <li>Diversität</li> <li>Multiparadigmatizität</li> <li>Reflexion</li> <li>Kritik</li> </ul> | <p>Fokus auf sozialwissenschaftlichem Wissen über Wirtschaft in der Gesellschaft und Gesellschaft in der Wirtschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Herausforderungen</li> <li>Erfahrungsräume</li> <li>Normative Leitprinzipien</li> <li>Plurale Zugänge</li> <li>Exemplarik</li> </ul> | <p>Berücksichtigung der Vorkenntnisse und Voraussetzungen der Lernenden (biografische Aspekte) sowie die Rahmenbedingungen (Kontext) der Lehr-Lern-Situationen.</p> <p>Selbstverantwortliches Lernen einschließlich Selbstbewertung.</p> | <p>Problemorientierte, exemplarische Themen, die ein Pendeln zwischen einer wissenschaftlichen Systematik und einer lebensweltsituativen Kasuistik ermöglichen.</p> |

Beim Lernen sollten also nicht vereinfachte (reduktionistische) Problemstellungen zugrunde gelegt werden. Vielmehr sind gerade die an der Realität orientierten unstrukturierten Probleme geeignete Ausgangspunkte des Lernens (bspw. der moralische

Anspruch ethischen Konsums einerseits und die begrenzten hierfür verfügbaren Ressourcen andererseits). Verstehen lässt sich nur etwas, wenn es im komplexen Zusammenhang erfasst wird. Das bedeutet, dass die Einzelheiten im Gesamtzusammenhang zu betrachten sind, anschließend vertiefend bearbeitet und schließlich wieder in den Gesamtzusammenhang gestellt werden („Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.“). Eine linear und mechanistisch ausgerichtete didaktische Reduktion ist mit Hilfe vielfältiger Zugänge und Methoden zu überwinden, produktorientiertes wird mit prozessorientiertem Lernen verknüpft.

Die Lernsituationen sollten authentisch bleiben. Es sollten also keine künstlichen, isolierten Probleme, sondern Problemsituationen aus der Umwelt der Lernenden bearbeitet werden. Zudem müssen Lernende Situationen modifizieren können, z. B. dadurch, dass sie Daten verändern oder Situationen vereinfachen, Alternativen betrachten, Probleme umformulieren etc. und die Auswirkungen ihres Handelns beobachten, um daraus Folgerungen für späteres Handeln ableiten zu können. Dadurch werden Strategien erworben, die operatives Denken und Handeln ermöglichen (vgl. exemplarisch Gruber 1999; Gruber et al. 2000; Mandl 2004).

Damit weist der hier zugrunde gelegte Begriff von Handlungskompetenz eine mehrdimensionale Struktur auf. Diese konstituiert sich aus dem Wissen über Sachverhalte, Werte und Normen. Hinzu kommt, dass jeder Mensch nicht nur durch einen lebenswelt-situativen Kontext, sondern auch parallel oder vorab durch weitere Kontexte geprägt wird und wurde, wodurch die daraus resultierenden Widersprüche von jedem Menschen unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden (können) (vgl. dazu Hedtke und Middelschulte 2017).

Da die Auseinandersetzung mit individuellen und situativen Handlungssituationen substanziell vom Wissen, den Einstellungen und den Werten der Lernenden abhängt, müssen lebensweltsituationsorientierte Lernaufgaben einen konstruktiven Umgang mit Widersprüchen ermöglichen. Dabei ist es hilfreich, auf zwei Begriffe aus der Psychologie zurückzugreifen: Ambiguitäts- und Ambivalenztoleranz. Beide Begriffe werden verwendet, um darauf hinzuweisen, dass jene Spannungen auszuhalten sind, die sich aus Widersprüchen ergeben (vgl. Fischer 2013).

Fachdidaktisch gewendet bedeutet diese Erkenntnis, dass lebensweltsituationsorientierte Lernaufgaben offen konstruiert werden müssen, damit sich die Lernenden nicht im Vorherein einer Leitidee bzw. einer Denkfigur unterwerfen (müssen). Diese offenen Lernaufgaben können die Lernenden dazu ermächtigen, sich selbst in ihrer Umwelt zu situieren. Hier wird also keine Situation festgelegt. Vielmehr konstruiert der Lernende diese Situation selbst. Dieser Prozess ist fachdidaktisch zu unterstützen. Die Situation zu erschließen, kann als Denk-Lern-Experiment verstanden werden, das exemplarisch dazu dient, eine Situation an- und durchschauen zu können.

Lebensweltsituationsorientierte Lernaufgaben geben dem lernenden Subjekt eine gewisse Sicherheit, weil dadurch das Denk-Lern-Experiment in einem gewissen Grad umrissen ist. Die Lernsituation ist aber nicht absolut geschlossen, sondern wird durch Störungen angereichert, die das An- und Durchschauen von Situationen ermöglichen sollen. Derartige problemorientierte Lernangebote werden dem Anspruch gerecht, die Selbstorganisation (beachte den Unterschied zur Selbstbestimmung!), Eigenverantwortung sowie die Reflexivität der Lernenden zu fördern.

Im Hinblick auf die Aufgabenkonzeption verlangt dies von den Lehrenden die Bewältigung von Kreativitäts-, Gestaltungs- und Anwendungsherausforderungen. Je offener die Aufgaben sind, desto weniger wird der Lernprozess „trivialisieren“. Gleichzeitig wird das pädagogische Augenmerk weniger auf die Kontrolle und stärker auf das Ermöglichen von Lernen gerichtet. Kurz: Der Schwerpunkt liegt in der Förderung von Aneignungs- und Reflexionsprozessen. Diese Prozesse werden nicht nur zugelassen, sondern den Lernenden bewusst zugemutet.

## 8 Forschungsaufgaben

Die Interviews in diesem Band machen deutlich: Es ist nicht abschließend geklärt, wie lebensweltsituationsorientierte Lernaufgaben in der sozioökonomischen Bildung zu konstruieren sind. Um Antworten auf diese Frage zu finden, ist zunächst zu klären, welche Themen in der sozioökonomischen Bildung besonders geeignet sind, die Lebensweltsituationen als Praxis, Objekt, Gegenstand, Anlass und Ergebnis eines Prozesses deskriptiv-analytisch, reflexiv oder präskriptiv-normativ zu erschließen. Weiterhin ist zu erfassen, inwieweit die lehrmethodische Gestaltung von lebensweltsituationsorientierten Aufgaben als Status quo oder als Wandel einer Konstellation bzw. als beständig stattfindender Veränderungsprozess zu begreifen ist. Schließlich ist zu identifizieren, welcher kompetenzorientierte Output sich angesichts der sozioökonomisch ausgerichteten lehrmethodischen Gestaltung von lebensweltsituationsorientierten Aufgaben ergibt.

Quer zu diesen grundsätzlichen Fragen sind entlang der von uns aufgezeigten Pendeldynamik zwischen einer wissenschaftlichen Systematik und einer lebensweltsituativen Kasuistik (vgl. Übersicht 1) sowie der beschriebenen Forschungskorridore Antworten auf die oben skizzierten Interviewfragen zu finden.

Schließlich ist angesichts der vielgestaltigen (zum Teil diffusen und sehr allgemein gehaltenen) fachdidaktischen Auseinandersetzung mit der Lebensweltsituationsorientierung offen, ob sich so etwas wie ein von den unterschiedlichen an ihr beteiligten Fachdidaktiken geteiltes Verständnis von Lebensweltsituationen bzw. Lebensweltsituationsorientierung für die sozioökonomischen Bildung identifizieren lässt. Die Entwicklung von fachdidaktischen Perspektivenmodellen über die interdependenten Verwicklungen der unterschiedlichen Perspektiven auf Lebensweltsituationen steht noch aus. Bei alledem ist vor allzu schnellen Konstruktionsvorschlägen zu warnen. Denn es besteht die Gefahr, für eine subjekt- und problemorientierte, sozialwissenschaftliche und wissensplurale, multiparadigmatische und kritisch-konstruktive sozioökonomische Bildung funktional-instrumentell und technokratisch anmutende Modelle anzubieten, die den heterogenen und interpretationsabhängigen Lebensweltsituationen nicht gerecht zu werden vermögen.

Die von uns entwickelten und dargestellten Heuristiken formulieren (Mindest-)Anforderungen, die lebensweltsituationsorientierte Lernaufgaben zu erfüllen hätten. Eine solchermaßen theoriegeleitete Konstruktion von Lernaufgaben wäre Voraussetzung für den nächsten – noch ausstehenden – Schritt: Eine empirische Erforschung lebensweltsituationsorientierter Lernaufgaben in der Praxis sozioökonomischer Bildung. Dabei kann die Forschungsarbeit durch eine Vernetzung verschiedener Bezugsdisziplinen