

Sabrina BERG

(Universität Köln)

Zur Relevanz von Sozialisationshintergrund und sozialer Herkunft für den Wirtschaftsunterricht. Vorstellungen von Handelslehrern über die Perspektive der Lernenden

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe26/berg_bwpat26.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 26 | Juni 2014

Berufliche Bildungsprozesse aus der Perspektive der Lernenden

Hrsg. v. **Tade Tramm, Martin Fischer & Nicole Naeve-Stoß**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2013

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (BERG 2014 in Ausgabe 26 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe26/berg_bwpat26.pdf

Aus wirtschaftsdidaktischer Perspektive werden Lernende im Wirtschaftsunterricht auf die Bewältigung sozio-ökonomischer Lebenssituationen vorbereitet (Euler/Hahn 2007). Hierzu bereiten Lehrkräfte die lebensweltlichen Dimensionen des Wirtschaftens für praktisch relevante Zusammenhänge der Lernenden didaktisch auf (Retzmann et.al 2010). Kern dieses didaktischen Entwurfs ist die lehrerseitige Erwartung an Anknüpfungsfähigkeit der gewählten Gegenstände als Grundlage für die Rezeption durch die Lernenden. Da ökonomische Unterrichtsinhalte sozialisationsbedingt lebensweltlich konkret sind, vollzieht sich diese Rezeption allerdings schülerseitig nicht erfahrungsfrei, sondern geleitet durch herkunftsspezifische Vorprägungen (Berger/Luckmann 2010; Bourdieu 2012). Subjektive Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden mögen an dieser Stelle voneinander abweichen. Hier setzt der Artikel an.

Leitende Fragestellung ist, in welcher Form herkunfts- und sozialisationsbedingte Hintergründe der Lernenden bei der Planung von Wirtschaftsunterricht als notwendige Anknüpfungspunkte berücksichtigt und lehrkraftseitig als didaktisch bestimmend angesehen werden. Konkret stellt sich für die wirtschaftsdidaktische Lebenssituationsorientierung die Frage danach, welche Vorstellungen seitens der Lehrkräfte von den Lernenden überhaupt existieren, so dass eine subjektorientierte Planung prinzipiell ermöglicht wird.

Im Beitrag werden Ergebnisse episodischer Interviews (Flick 2008) mit Handelslehrern auf diese Fragestellung hin interpretiert und diskutiert. Dazu wird auf die Rolle der lernenden wie die lehrenden Subjekte Bezug genommen und bildungssoziologisch die Relevanz sozialer Herkunft und sozialisationsbedingter Vorprägungen vor dem Hintergrund der Lebenssituationsorientierung in der Wirtschaftsdidaktik beleuchtet.

The relevance of socialisation background and social background to the teaching of economics. Teachers' perceptions of the learners' perspective

From the perspective of the didactics of economics learners are prepared for dealing with socio-economic life situations in economics lessons (Euler/Hahn 2007). In this context teachers develop the dimensions of economics in daily life through practical and relevant circumstances of the learners (Retzmann et.al 2010). The core of this didactic design is the expectation on the part of the teachers of the potential to link the chosen objects as a foundation for the reception by the learners. Since economic teaching content is directly related to socialisation in daily life this reception cannot, however, take place in the absence of experience on the part of the learners, but rather is guided by the pre-existing experience that is specific to the learners' backgrounds (Berger/Luckmann 2010; Bourdieu 2012). The subjective experiences may well diverge from each other at this point. This is the starting point of this article.

The main question is in which form the social and socialisation backgrounds of the learners are taken into consideration as necessary points of reference in the planning of economics lessons and viewed as didactically important on the part of the teachers. In concrete terms, the question arises for the didactics of economics and the orientation to life situations of which perceptions exist at all on the part of

the teachers about the learners, so that a subject-oriented planning can be made possible, at least in principle.

This paper interprets and discusses the findings from episodic interviews (Flick 2008) with teachers with regard to this question. As such reference is made to the role of the learning as well as the teaching subjects and the educational and sociological relevance of social background and socialisation-related pre-existing experience is highlighted against the background of the orientation to life situations in the didactics of economics.

Zur Relevanz von Sozialisationshintergrund und sozialer Herkunft für den Wirtschaftsunterricht. Vorstellungen von Handelslehrern über die Perspektive der Lernenden

1 Einleitung

Alltagsvorstellungen der Lernenden werden als „subjektiven Theorien“ (vgl. z. B. Groeben et. al. 1988) eine zentrale Rolle im lernpsychologischen und didaktischen Diskurs zugesprochen (vgl. Aprea 2011, 100). Vorstellungen, die sich Lernende von der Welt machen bringen sie als „kognitives Gepäck“ in institutionalisierte Lernprozesse ein. Diese Alltagsvorstellungen können dabei sowohl lernförderlich wirken als auch zum Lernhindernis werden oder zu Lernwiderständen führen, wenn sie nicht anschlussfähig sind (ebd.). Aus konstruktivistischer Perspektive sind gelingende Lernprozesse abhängig davon, ob sich Unterrichtskonzeptionen und Inhalte an individuelle Erfahrungshorizonte der Schülerinnen und Schüler anknüpfen lassen. Mechanismen und Prozesse der emotionalen Befindlichkeit wirken sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrkräfte. Wird ausschließlich auf die kognitive Dimension von Unterricht fokussiert, führt dies zu Beeinträchtigungen im Lehr-Lernprozess in Form von Dysfunktionalitäten und Konflikten zwischen den Beteiligten (vgl. Seifried/Sembill 2005, 658).

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie erklärt das Phänomen „Lernen“ im Rückgriff auf individuelle Begründungen und darauf basierende individuelle Handlungen (vgl. Holzkamp 1995, 33 ff.). Damit erfolgt Lernen nicht als von außen bedingt, sondern als vom Lernenden begründet und ist durch die vom Individuum selbst hergestellten Bedeutungszusammenhänge zu verstehen (vgl. Faulstich 2013, 79). Ausgehend von feststehenden Lehrzielen lässt sich nicht automatisch auch ein Lernverhalten erzeugen. Dies wird von Faulstich (2013) mit Bezug auf Holzkamp (1996) als Lehr-Lern-Kurzschluss beschrieben, denn „was Lehrende lehren und was Lernende lernen, liegt – zumindest teilweise – in unterschiedlichen Welten“ (Faulstich 2013, 85). Mit Blick auf die Lernenden besteht also die Herausforderung darin, aus einem „Problem“ eine „Handlungsproblematik“ zu initiieren, und über die Erfahrung einer „Handlungsdiskrepanz“ eine „Lernproblematik“ für die Schülerinnen und Schüler anzubahnen, die individuell so bedeutungshaltig und anknüpfungsfähig ist, dass auf dieser Grundlage eine „Lernhandlung“ entsteht, um das Problem zu lösen (vgl. Holzkamp 1995, 35). Die Frage ist allerdings, wie dieses Interesse und Bedürfnis, wie subjektive Begründungen der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte auf die Ziele und Inhalte bezogen werden können und wie diese Anknüpfungspunkte so erwartbar gemacht werden können, dass Unterrichtsplanung oder fachdidaktische Konzeption daran anknüpfen (vgl. Berg/Hagedorn 2015). Letztlich gilt es bei der fachdidaktischen Planung, diesen Schritt vorzubereiten: Wie kann möglichst sichergestellt werden, dass eine derzeit nicht zu bewältigende Handlung von den

Schülerinnen und Schülern als interessant empfunden wird und damit der Ausgangspunkt für Lernen ist?

In fachdidaktischen Konzeptionen der Wirtschaftsdidaktik spiegelt sich dieser Zusammenhang als Fokus innerhalb der Lebenssituationsorientierung wider (vgl. z.B. Retzmann et.al. 2010; Euler/Hahn 2007; Steinmann 1997). Hier sollen Lehrkräfte die lebensweltlichen Dimensionen des Wirtschaftens für praktisch relevante Zusammenhänge der Schülerinnen und Schüler fachdidaktisch aufbereiten (vgl. Retzmann et.al. 2010, 122). Die Schülerinnen und Schüler werden in diesen Lehr-Lernsituationen auf die Bewältigung sozio-ökonomischer Lebenssituationen vorbereitet, was das Spezifizierende der Wirtschaftsdidaktik ausmacht (vgl. Euler/Hahn 2007, 75ff.). Die fachdidaktische Untersuchungsfrage der Auswahl geeigneter Gegenstände für die Anknüpfung kommt also anhand des Lebenssituationsansatzes im Hinblick auf die schülerseitige Zielgruppe zur Anwendung (vgl. Retzmann 2008, 80).

Dabei begründet die Lebenssituationsorientierung in Zusammenhang mit sozialisationsbedingten Vorprägungen und sozialer Herkunft der Lernenden wie auch des pädagogischen Personals einen doppelten Konstruktionsprozess: Einerseits bringt das pädagogische Personal selbst subjektive Vorstellungen in die Gestaltung des Lehr-Lernprozesses ein (vgl. Dubs 2001). Andererseits bringen auch die Lernenden ihre subjektiven Alltagsvorstellungen ein. Um zu verhindern, dass durch ein Nebeneinander von in der Praxis bewährtem Alltagswissen das Schulwissen träge bleibt (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995), sollten die Alltagsmodelle die Grundlage unterrichtlicher Anknüpfungsmöglichkeit sein. Da ökonomische Unterrichtsinhalte sozialisationsbedingt lebensweltlich konkret sind, vollzieht sich diese Rezeption allerdings schülerseitig nicht erfahrungsfrei, sondern geleitet durch herkunftsspezifische Vorprägungen. Im Wirtschaftsunterricht treffen diese beiden, im sozialen Herkunftsmilieu entstandenen Vorstellungen, aufeinander.

Leitende Fragestellung des Beitrags ist, in welcher Form herkunfts- und sozialisationsbedingte Hintergründe der Lernenden bei der Planung von Wirtschaftsunterricht als notwendige Anknüpfungspunkte berücksichtigt und lehrkraftseitig als didaktisch bestimmend angesehen werden. Genauer wird diskutiert, welche Vorstellungen von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und deren sozialisations- und herkunftsbezogenen Erfahrungen und Hintergründen seitens der Lehrkräfte existieren. Werden die Lernenden und ihre Lebenswelt vom pädagogischen Personal als Anknüpfungspunkt im Wirtschaftsunterricht in den Blick genommen oder wird die Subjektsicht vernachlässigt und damit eine prinzipiell subjektorientierte Planung verunmöglicht?

Die Argumentation verläuft in drei Schritten: Zunächst wird in der theoretischen Rahmung (I) auf a) die Relevanz erfahrungsweltlicher Bildungsprozesse rekurriert. Daran anschließend wird b) eine sozialisations-theoretische Hinterlegung mit Berger/Luckmann und eine c) kulturtheoretische Hinterlegung mit Bourdieu vorgenommen. In der Empirie (II) werden ausgewählte Ergebnisse episodischer Interviews mit Handelslehrern interpretiert und mit Blick auf a) die Vorstellung über die Lebenswelt der Lernenden, b) die Ausrichtung des Wirtschaftsunterrichts an der Perspektive der Lernenden und c) den lehrkraftseitigen Einbezug von sozi-

aler Herkunft und Sozialisations Hintergründen der Schülerinnen und Schüler analysiert. Abschließend (III) erfolgt vor dem Hintergrund der theoretischen Rahmung eine Diskussion und Schlussbemerkung.

2 Theoretische Rahmung

2.1 Zur Relevanz erfahrungsweltlicher Bildungsprozesse

Ausgehend von der Orientierung an sozio-ökonomischen Lebenssituationen innerhalb der Wirtschaftsdidaktik wird im Folgenden die Relevanz erfahrungsweltlicher Bildungsprozesse ins Verhältnis zu institutionalisierten Bildungsprozessen gesetzt. Um die Fragestellung aus bildungssoziologischer Perspektive zu betrachten, werden institutionelle Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheiten thematisiert. Grundmann et. al. stellen institutionalisierte Bildungsprozesse im Bildungssystem den Bildungsprozessen in der Familie gegenüber (vgl. Grundmann et.al. 2007, 44). Familiäre Bildungsprozesse sind dabei vor allem an lebensweltliche Erfahrungsinhalte gebunden (ebd.). Damit kommt der Familie als Sozialisationsinstanz im Rahmen der ungleichheitssoziologischen Bestimmung von Bildungsprozessen eine besondere Rolle zu (ebd.). Bildungsprozesse innerhalb der Familie werden über die Qualitäten der familiären Beziehungsformen, die Art der Kommunikationsformen oder lebensweltliche Handlungsstrategien ausgetauscht und angeeignet (vgl. Gerris und Grundmann 2002). Diese lebensrelevanten Aneignungsformen des Erfahrungs- und Handlungswissens werden zugleich maßgeblich von sozialspezifischen Erfahrungsräumen beeinflusst (Grundmann et. al. 2007, 46). Erfahrungsweltliche Bildungsprozesse lassen sich nicht ohne Rückgriff auf das Herkunftsmilieu und die Lebenszusammenhänge der Lernenden beschreiben (ebd.). Grundmann et. al. (2007) stellen weiter heraus, dass eine grundlegende Differenz in der Erfahrungsnähe oder auch dem Abstraktionsgrad der vermittelten Bildungsinhalte Bildungsinstitutionen und Familien besteht. Schulische Bildungsinhalte haben den Makel der Lebensferne und bleiben abstrakt gegenüber den erfahrungsnahen Bildungsinhalten der Familie. Für Kinder, und deren alltägliche Lebensführung, ist aber auch die didaktisch akademisierte Aufbereitung schulischer Bildungsinhalte nicht unmittelbar anknüpfungsfähig an das, was sie in ihrem Alltagsleben beschäftigt (a.a.O: 46).

Diese Perspektive zusammenfassend, produziert und verstärkt die institutionelle Engführung von Bildung soziale Bildungsungleichheiten, da sie nicht durch lebensweltliche Erfahrungen und persönliche Differenzen legitimiert ist, sondern durch akademisierte bürgerliche Bildungsansprüche und -bewertungen produziert wird (a.a.O.: 47). Zusammengefasst wird die mangelnde Orientierung von Bildungsprozessen an bildungsfernen Schichten von Ditton (2009) mit „Mittelschichtsorientierung“ der Schule beschrieben. Die Erwartungen, die Schule an Schülerinnen und Schüler stellt, entsprechen bezüglich bestimmter Verhaltensweisen, Umgangsformen oder des nachzuweisenden Könnens eher dem Lebenskontext und dem Habitus oberer sozialer Gruppen (vgl. Ditton 2009). „Kinder der oberen Statusgruppen sind sozusagen kompatibler mit dem, was in der Schule erwartet und honoriert wird. Ebenso spiegelt sich in den Wahrnehmungen und Urteilen von Lehrkräften über Schüler ein gewisser

sozialer ‚bias‘ wider, etwa in der Einschätzung der Begabungen und des intellektuellen Potentials der Schüler“ (a.a.O., 239). Das in der Familie angeeignete Erfahrungs- und Handlungswissen wird aus dieser Sichtweise gerade für Kinder aus bildungsfernen Lebenswelten nicht selten zum Handicap, wenn sie in das, durch akademisierte bürgerliche Bildungsansprüche geprägte, Bildungssystem eintreten (ebd.). Lehrkräfte stehen aus Perspektive der Vorbereitung auf die Bewältigung sozio-ökonomischer Lebenssituationen nach dieser Herleitung vor der didaktischen Herausforderung, die bereits schon erfahrungsweltlich vorhandenen Bildungserfahrungen der Schülerinnen und Schüler in die Konzeption des Unterrichts einfließen zu lassen. Dabei entscheiden sie „als institutionelle Gatekeeper über die Zukunft junger Menschen und sollten also über die notwendige didaktische Kompetenz verfügen, um unterschiedliche habituelle Prägungen und deren Folgewirkungen zu erkennen und mit ihnen umzugehen“ (Deißner 2011, 95).

2.2 Sozialisationstheoretische Hinterlegung

2.2.1 Zur primären Sozialisation des Subjekts

Um die sozialisationsbedingte Vorprägungen der Lernenden genauer für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Feld der Wirtschaftsdidaktik beschreiben zu können, wird im Folgenden der Fokus auf die sozialisationstheoretischen Ausführungen von Berger/Luckmann gelegt. Damit lassen sich Vorprägungen aus der primären familiären Sozialisation im Hinblick auf das Eintreten des Subjekts in die sekundäre, in diesem Fall schulische, Sozialisation herausstellen und auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Fach beziehen. Mit Berger/Luckmann (2012) beschreibt sich Sozialisation als die grundlegende Einführung des Individuums in die objektive Welt einer Gesellschaft. In der primären Sozialisation wird jeder Mensch in eine objektive Gesellschaftsstruktur hineingeboren, innerhalb derer er auf „signifikante Andere“ trifft, denen seine Sozialisation anvertraut ist (vgl. Berger/Luckmann 2012, 141). Diese signifikanten Anderen haben eine „Filterfunktion“ in der Sozialisation inne (vgl. Abels/König 2010, 180). Sie wählen je nach ihrem eigenen gesellschaftlichen Ort und ihren eigenen biographisch begründeten Empfindlichkeiten Aspekte aus der Welt aus, was dazu führt, dass die gesellschaftliche Welt für das Individuum doppelt gefiltert wird (vgl. Berger/Luckmann 2012, 141). Das Kind internalisiert die Welt seiner signifikanten Anderen nicht als eine unter vielen möglichen Welten, sondern als Welt schlechthin, die einzige vorhandene und fassbare (a.a.O., 145). Gerade deswegen ist, was in der primären Sozialisation an Welt internalisiert wird, so viel fester verankert im Bewusstsein des Kindes, als die Welten, die sich in der sekundären Sozialisation auftun (ebd.). Das Kind übernimmt über die emotionale Identifikation mit seinen signifikanten Anderen auch deren Rollen und Einstellungen, es internalisiert sie und macht sie sich zu Eigen. Im Hinblick auf die soziale Herkunft nimmt das Kind dabei also sowohl die Perspektive, die aus seiner Klassenzugehörigkeit heraus konstruiert wird als auch die Position, die seine Eltern dazu einnehmen wahr (vgl. Berger/Luckmann 2012, 141 ff.). Über die Herleitung mit Berger/Luckmann verfügt das Kind also bereits vor dem Eintritt in Bildungsinstitutionen über sozialisationsbedingte Vorprägungen, die auch in Zusammenhang mit der Klassenzugehörigkeit stehen.

2.2.2 Zur sekundären Sozialisation des Subjekts

Die sekundäre Sozialisation dient dazu, Teile des über Arbeitsteilung innerhalb der Gesellschaft verteilten Wissens zu erwerben (vgl. Abels/König 2010, 183). Wenn neue Inhalte für das Subjekt, zum Beispiel innerhalb von Bildungsinstitutionen, zu internalisieren sind, existieren gleichwohl auch schon vorhandene Inhalte aus der primären Sozialisation. Diese neuen Inhalte überlagern schon vorhandenes Wissen, was dazu führt, dass ein Problem innerhalb der Verschränkung von ursprünglichen und hinzukommenden Internalisierungen von Berger/Luckmann beschrieben wird (vgl. Berger/Luckmann 2012, 150 ff.). Während in der primären Sozialisation das internalisierte Wissen seinen Wirklichkeitsakzent automatisch erhält, wird dieser Wirklichkeitsakzent in der Sekundärsozialisation durch pädagogische Maßnahmen bekräftigt (ebd.). Damit ist die primäre Wirklichkeit des Individuums „natürlich“, während die spätere Wirklichkeit „künstlich“ ist (ebd.). Lehrerinnen und Lehrer – und hier findet sich der Bezugspunkt zur Lebenssituationsorientierung im Rahmen der Wirtschaftsdidaktik – bemühen sich innerhalb der sekundären Sozialisation darum, die Inhalte, die vermittelt werden sollen, lebendig zu machen. Sie machen sie „vertraut“ (ebd.). Dieses „vertraut-machen“ wird so beschrieben, dass Lehrerinnen und Lehrer versuchen, Inhalte so erscheinen zu lassen, als seien sie die vertraute Welt des Kindes. Sie machen sie relevant, indem sie sie in die Relevanzstrukturen der vertrauten Welt einbauen, also solche, die in der vertrauten Lebenswelt des Kindes schon bestehen (ebd.). Diese „Kunstgriffe“ sind nötig, da sich die schon internalisierte Welt den neuen Wissensinhalten „in den Weg stellt“ (ebd.). Betrachtet man den didaktischen Anspruch der Orientierung an Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler aus dieser Perspektive, werden genau solche Wissensbestände angesprochen, die die Lernenden bereits aus ihrer primären Sozialisation in den Unterricht einbringen. Die Orientierung an diesen Situationen bildet dann den didaktischen Anknüpfungspunkt für die Relevanzstrukturen der vertrauten Welt der Schülerinnen und Schüler.

2.3 Kulturtheoretische Hinterlegung mit Bourdieu

2.3.1 Zum Habitus

Professionelles Handeln lässt sich auf Logiken beziehen, die diesem hinterlegt sind. Um einen Einblick in diese Handlungslogiken und Praktiken zu erhalten, lassen sich mit der Kulturtheorie von Bourdieu die Denk-, Wert- und Urteilmuster der Lehrkräfte beschreiben. Das Konzept des Habitus bietet dabei die Möglichkeit des Zugriffs auf die Vermittlung zwischen Kollektivität und Individualität. Dabei existieren in der sozialen Welt objektive Strukturen, die unabhängig vom Bewusstsein und Willen der Handelnden sind, jedoch deren Praktiken und Vorstellungen leiten. So konstituiert sich der Habitus über eine soziale Genese sowohl der Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsschemata als auch der sozialen Strukturen (vgl. Bourdieu 1992, 135). Verschiedenen Klassen innerhalb der Gesellschaft wohnen unterschiedliche Wahrnehmungsformen inne, wodurch sich Klassen, auch in ihrer Unterschiedlichkeit, stets reproduzieren (vgl. Joas/Knöbl 2011, 534).

Die Vermittlung zwischen den wahrnehmbaren Verhaltensformen und dem System vollzieht sich über den Habitus. Er bedingt die Erzeugung der Wahrnehmungen und Handlungen die zunächst spontan erscheinen, jedoch beobachtbaren Regelmäßigkeiten entsprechen (vgl. Bourdieu 1974, 39ff.). Von diesem Zusammenhang ausgehend, werden auch im Wirtschaftsunterricht sowohl die Praktiken und Vorstellungen der Lernenden und Lehrenden als auch die sozialen Strukturen produziert und reproduziert. Aus dieser Perspektive wird eine ständige Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungswesen, das immer wieder klassenspezifische Verhaltensformen verstärkt, beschrieben (vgl. Joas/Knöbl 2011, 548). Mit Bourdieu wird im Beitrag davon ausgegangen, dass die den Lehr-Lernprozess determinierenden sozialen Strukturen und Denk- Wert- und Urteilmuster der Lehrkräfte, auf implizit durch den Habitus vorgegebene Vorstellungen von den Schülerinnen und Schülern zurückzuführen sind. Die sozialen Praktiken, die hieraus seitens der Lehrkräfte im Unterricht folgen, werden zwar bewusst vorgenommen, ihre Strukturierung verläuft jedoch unbewusst.

2.3.2 *Zum sozialen Raum*

Aus poststrukturalistischer Perspektive lässt sich der soziale Raum als „Arena der Subjektivierung“ fassen, in dem sich individuelle Repräsentationssysteme ausmachen lassen (vgl. Reckwitz 2008). Für die Argumentation des Artikels lässt sich mit dem Konzept des sozialen Raums die Schule als sozialer Raum verstehen. Die Sinnstrukturen der Gesellschaft werden über die soziale Praxis der Einzelhandlungen – bspw. von Lehrkräften – hinaus in übersubjektiven Handlungsgefügen verstetigt und reproduziert (Moebius 2008, 61). Bei Bourdieu wird der Begriff des Raums als passive Leinwand, in die sich soziale Strukturen einschreiben, angesehen. Dabei gilt dieser gerade im Kontext mit sozialer Ungleichheit als Faktor für die Verfestigung sozialer Ungleichheitsstrukturen (vgl. Schroer 2008, 155, 156).

Der soziale Raum stellt eine relationistische Konzeption der sozialen Welt dar, welchem „bestimmte Unterscheidungs- und Verteilungsprinzipien zugrunde liegen“ (Bourdieu 1995, 9). Unterschiede in diesem Raum konstituieren sich über das Vorhandensein von Kapital, welches den Akteuren und Gruppen nicht in gleicher Weise zur Verfügung steht (vgl. Kramer 2011, 42). Die im Raum befindlichen Akteure, Gruppen, Institutionen weisen umso mehr gemeinsame Merkmale auf, je näher sie zueinander in diesem Raum sind, umso weniger gemeinsame Merkmale, je ferner sie sich sind (vgl. Bourdieu 1992, 139). Würde man diese räumlichen Distanzen auf dem Papier betrachten, würden sie mit sozialen Distanzen koinzidieren (ebd.). Die sich im sozialen Raum nahestehenden Personen stehen sich zwar willentlich oder gezwungenermaßen tendenziell auch geographisch nahe, gleichwohl können sich auch sozial fern stehende Menschen zumindest kurzfristig und mit Unterbrechungen im physischen Raum treffen und interagieren (ebd.). Als Frage nach den Strategien, mit denen die Lehrkräfte im Wirtschaftsunterricht Anknüpfungsfähigkeit herstellen wollen, lässt sich mit der Perspektive Bourdieus eine weitere Konstruktionschwelle beschreiben und als Interpretationsschema für die Ergebnisse der Interviews gewinnen.

Wenn davon auszugehen ist, dass sich sozial nahestehende Personen auch vermehrt miteinander interagieren, stellt sich für die Betrachtung des sozialen Raums Schule die Frage nach

dem Lehrer-Schüler-Verhältnis hinsichtlich der jeweiligen sozialisations- und herkunftsbezogenen Vorprägungen. Lehrkräfte sind hauptsächlich einem bildungsbürgerlichen Milieu zuzuordnen, wie Bourdieu schon für die Volksschul- und Gymnasiallehrer Frankreichs zeigen konnte (vgl. Bourdieu 2012, 212, 213). Auch für Deutschland sind entsprechende Untersuchungen erfolgt (vgl. z. B. Kühne 2006). Lehrkräfte sind demzufolge per Profession dazu verpflichtet, in geographischer Nähe im sozialen Raum mit Personen zu interagieren mit denen sie jenseits ihrer pädagogischen Profession selten oder eher zufällig in Kontakt treten würden.

3 Empirie

3.1 Methodisches Vorgehen

Im Jahr 2013 wurden im Rahmen eines Dissertationsprojekts Lehrkräfte berufsbildender Schulen mit dem Ziel befragt, einen Einblick darüber zu erhalten, in welcher Form herkunfts- und sozialisationsbedingte Hintergründe der Lernenden relevant für die Gestaltung des eigenen Wirtschaftsunterrichts sind. Insgesamt wurden sechs Lehrkräfte in einem norddeutschen Bundesland an zwei berufsbildenden Schulen befragt. Eine berufsbildende Schule befand sich dabei im ländlichen Raum und eine in einem Stadtgebiet. Die befragten Lehrkräfte sind an einer berufsbildenden Schule im Schwerpunkt Wirtschaft tätig und unterrichten das Fach Wirtschaft in unterschiedlichen Bildungsgängen. Dies war für die Befragung besonders ausschlaggebend, um sicherzustellen, dass die Lehrkräfte auf ein möglichst breit angelegtes Erfahrungswissen aus dem Kontakt mit unterschiedlicher Schülerklientel zurückgreifen können. Zudem bestand bei den Befragten Heterogenität hinsichtlich der Beschäftigungszeit.

Die sechs Interviews wurden als episodische Interviews nach Flick (2008) geführt. Mit dieser Form des Interviews können soziale Repräsentationen als eine Mischform zwischen individuellem und sozialem Denken und Wissen herausgearbeitet (vgl. Flick 2008, 37) und auf die Fragestellung des Beitrags bezogen werden. Dabei wurden sowohl Fragen, die auf semantisches Wissen als auch solche, die auf episodisches Wissen abzielen gestellt. Über den damit angelegten Wechsel zwischen Erzählungen eigenerlebter Situationen und subjektiver Definitionen lassen sich Datensorten generieren, die auf unterschiedlichen Niveaus der Konkretheit und des Bezugs zum interviewten Individuum angesiedelt sind und beide Wissensbereiche ansprechen (vgl. Flick 2008, 37). Im Beitrag werden darüber implizite Wissensbestände über den Gegenstandsbereich innerhalb der Fälle verglichen.

Die Entwicklung des Leitfadens orientierte sich an den theoretischen Vorüberlegungen und teilt sich in drei Bereiche. Innerhalb der Bereiche wechseln sich Fragen, die auf episodisches Wissen und Fragen, die auf semantisches Wissen abzielen, ab. Der Leitfaden umfasst die Bereiche (I) eigene Berufsbiographie, (II) Wirtschaftsunterricht und (III) soziale Herkunft.

(I) eigene Berufsbiographie

Innerhalb dieses Bereichs wurden Fragen zur Berufsbiographie thematisiert. Eine Einstiegsfrage erfolgte dazu, wie die Lehrkräfte zu diesem Beruf gekommen sind und was sie letztlich

dazu bewogen hat, diesen Beruf zu ergreifen. Daran schlossen sich Fragen zum Berufsverständnis an.

(II) Wirtschaftsunterricht

In diesem Bereich wurden den Befragten einerseits Fragen zum Fach Wirtschaft gestellt. Dazu wurden Fragen zur konkreten Gestaltung des Wirtschaftsunterrichts mit Blick auf die unterschiedlichen Bildungsgänge gestellt.

(III) soziale Herkunft

In diesem dritten Bereich wurden die Lehrkräfte zu ihren Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Bildungsgängen befragt. Weiterhin erfolgten Fragen zur lehrkraftseitigen Vorstellung von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und zur Relevanz dessen für den eigenen Wirtschaftsunterricht. Abschließend wurden Fragen zur sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und ebenfalls zur Relevanz für den Wirtschaftsunterricht gestellt.

Die Interviews wurden transkribiert und das Datenmaterial nach Flick (2008) in Anlehnung an Strauss (1991) thematisch mit der Software MaxQDA kodiert. Jeder Fall wurde dabei zunächst einzeln analysiert und dann ein Kategoriensystem von thematischen Bereichen entwickelt, anhand dessen die Fälle miteinander verglichen werden können. Damit lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede als Verteilung der sozialen Repräsentationen auf einen Gegenstand herausstellen (vgl. Flick et.al. 2012). Die Vergleichbarkeit der Fälle ist dabei über das Vorgeben von thematischen Bereichen in episodischen Interviews bei gleichzeitiger Offenheit für subjektive Sichtweisen und Erzählungen gewährleistet (ebd.).

In diesem Beitrag werden ausgewählte Teilergebnisse der Untersuchung vorgestellt, die die lehrkraftseitige Wahrnehmung der Lernenden thematisieren und sich auf abgeleitete Kategorisierungen innerhalb des Fragebereichs (II) und (III) beziehen. Die ausgewählten thematischen Bereiche sind: „Vorstellung über die Lebenswelt der Lernenden“, „Ausrichtung von Wirtschaftsunterricht an der Perspektive der Lernenden“ und „Einbezug der sozialen Herkunft und der Sozialisation der Schülerinnen und Schüler“. Im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse und Interviewausschnitte in Kapitel 3.2 werden zunächst Gemeinsamkeiten innerhalb der Fälle herausgestellt (vgl. Flick et.al. 2012, 405) und in der Diskussion rückbezogen auf die theoretische Rahmung reflektiert.

3.2 Ausgewählte Ergebnisse

3.2.1 Vorstellung über die Lebenswelt der Lernenden

Die befragten Lehrkräfte beschreiben innerhalb dieser Kategorie Kenntnisse über die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. In diesem thematischen Bereich wird seitens der Lehrkräfte zunächst als spontane Antwort artikuliert, keinen „wirklichen“ Einblick in die Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler zu haben. Fallübergreifend lässt sich als Gemeinsamkeit herausstellen, dass die Lehrkräfte sich zögerlich über Einblicke in die konkrete Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler äußern. So beschreibt ein Lehrer:

„ich maß mir jetzt nicht an, dass ich da den 100%igen Einblick habe. Aber in meiner [...] Freizeit trainiere ich auch eine Fußballmannschaft mit irgendwie 13-15 jährigen. Hab also auch außerhalb der Schule viel mit Jugendlichen Kontakt und denke, dass ich schon ein bisschen mehr über deren Lebenswirklichkeit weiß, als viele meiner Kollegen.“ (I 3)

In diesem Kontext wird argumentiert, dass man nur etwas über die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler erfahre, *„wenn die Schüler Ihnen auch etwas darüber berichten“* (I 4). Außerdem werden Elternabende oder Erfahrungen mit den eigenen Kindern benannt, um sich eine Vorstellung über die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler machen zu können. Dabei geschieht in weiteren Erzählsequenzen dieses thematischen Bereichs der Versuch, die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu beschreiben dann über deren Freizeitaktivitäten. Benannt werden dazu die Beschäftigung mit sozialen Netzwerken, dem Nebenjob, Handys, Partys oder das Treffen von Freunden.

Herausgestellt werden kann weiterhin, im Zuge des fallübergreifenden Vergleichs, dass die Lehrkräfte ihre eigene Lebenswelt von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler abgrenzen. Dies wird zum einen darüber deutlich, dass von den Lehrkräften betont wird, dass es sich bei der Beschreibung der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler lediglich um die eigene Einschätzung handelt. Zum anderen wird beispielsweise die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler von einer Lehrkraft als *„Phantasiewelt“* (I 2) beschrieben. Auch als eine Abgrenzung zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler kann die Aussage einer Lehrkraft interpretiert werden, die herausstellt, dass die Schülerinnen und Schüler keinen „wirklichen“ Hobbies mehr nachgehen. Mit den Worten dieser Lehrkraft:

„Bei vielen ist es so, dass denen schwer fällt ein Hobby zu benennen. Ja, dann sagen die so: ‚Freunde treffen, Musik hören und feiern‘ oder irgendwie so. Ich finde, meine Vorstellung von Hobby ist schon ein bisschen spezifischer. Genauso könnte man essen und trinken und Zähne putzen als Hobby darstellen.“ (I 3)

3.2.2 Ausrichtung von Wirtschaftsunterricht an der Perspektive der Lernenden

Innerhalb dieser Kategorie wird die Orientierung von Wirtschaftsunterricht an der Perspektive der Lernenden von den Lehrkräften thematisiert. Dabei äußern alle befragten Lehrkräfte, dass die Orientierung an der, wie eine Lehrkraft es formuliert, *„Lebenswirklichkeit“* (I 4) der Schülerinnen und Schüler als Garant für Aufmerksamkeit und Interesse im Unterricht gilt. Innerhalb der Fälle gilt die Orientierung an der *„Lebenswirklichkeit“* der Schülerinnen und Schüler als gelingendes Konzept für den Unterricht. Innerhalb der, zu dieser thematischen Kategorie kodierten, Interviewsequenzen wird beispielsweise das Abbilden der persönlichen Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler als didaktisches Konstrukt benannt. Des Weiteren werden Erlebnisse zum schülerseitigen Wiedererkennen oder Nicht-Wiedererkennen der Lebenswirklichkeit in didaktischer Konstruktion benannt. Außerdem werden konkrete Unterrichtssituationen benannt, in denen auf die Verknüpfung zum Leben der Schülerinnen und Schüler über tagesaktuelle Themen oder über *„künstliche“* (I 5) Konstruktionen wie das

Lernbüro Bezug genommen wird. Insgesamt lässt sich innerhalb der Fälle die Einschätzung der Lehrkräfte herausstellen, dass sich über diese Ausrichtung an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler Anknüpfungsfähigkeit der Lerninhalte herstellen lässt. Diese Überzeugung wird anhand episodischer Erzählsequenzen artikuliert und damit an subjektive Erfahrungen im eigenen Wirtschaftsunterricht geknüpft, wie diese Erzählsequenz exemplarisch aufzeigt:

„Wenn ich – in einer Berufsfachschule machen wir das glücklicherweise nicht – wenn ich denen die Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung. Das geht denen völlig am Arsch vorbei. Warum? Sie sind möglicherweise Nettoentnehmer. Das könnte man denen klar machen, aber keiner der groß so einzahlt. Das kommt da in den Lehrplänen auch nicht vor. Ich glaube, wenn man die persönliche Betroffenheit abbilden kann, das man sagt: ‚das ist im Moment wichtig für dich, damit du dich auch wehren kannst. Damit du da nicht über den Tisch gezogen wirst.‘ [...] Man kriegt sie da schon. Und das ist auch ein ganz guter Einstieg. Und möglicherweise brauchen die viele andere Sachen auch nicht, also man kann da andocken.“ (I 5)

Die Lehrkräfte artikulieren zwar, die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler adressieren zu wollen, die Annahmen über die Relevanz für die tatsächliche Lebenswirklichkeit der Lernenden werden jedoch aus der eigenen Perspektive heraus konstruiert. Darstellungen darüber, ob oder wie die Lehrkräfte die Relevanz für die Schülerinnen und Schüler überprüfen, werden nicht getätigt. Hingegen wird formuliert, dass sie sich selbst „überlegen, was anknüpft“, oder den Schülerinnen und Schüler „aufzeigt was wichtig für sie ist“. Dabei lässt sich herausstellen, dass eine lehrkraftseitige Projektion über die potentielle Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler stattfindet. Dazu exemplarisch die folgende Äußerung einer Lehrkraft:

„Wenn ich dann aber möglicherweise mit denen Jugendarbeitsschutzgesetz mache, obwohl das für die auch wichtig ist. ‚Brauch ich nicht weil meine Firma sich sowieso nicht daran orientiert.‘ Das könnte dann das Schlimmste sein, was dabei noch rauskommt. Aber ansonsten [...] wenn man sagt: ‚das hat was, das ist wichtig für dich, damit du deine Rechte durchsetzen kannst. Möglicherweise kannst du damit Geld sparen.‘ Dann geht das auch.“ (I 5)

Eine weitere Lehrkraft äußert sich in diesem Zusammenhang auch zur Möglichkeit des Scheiterns beim Versuch an die Lebenswelt anzuknüpfen:

„da versuche ich schon dieses abstrakte, diesen abstrakten Begriff ‚Wirtschaft‘ ja lebensnah zu gestalten. Ob mir das immer gelingt ist eine andere Frage. Aber das ist zumindest so der Anspruch. Und bei manchen Themen klappt das ganz gut, bei manchen klappt es nicht so gut.“ (I 3)

3.2.3 Zum Einbezug der sozialen Herkunft und der Sozialisation der Schülerinnen und Schüler

In dieser Kategorie wird der Einbezug der sozialen Herkunft und der Sozialisation der Lernenden thematisiert. Im fallübergreifenden Vergleich lässt sich als Gemeinsamkeit herausstellen, dass die befragten Lehrkräfte der Meinung sind, dass die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler für ihre eigene Gestaltung des Wirtschaftsunterrichts keine Relevanz hat bzw. haben sollte. Exemplarisch dafür mit den Worten einer Lehrkraft:

„Das darf keinen Stellenwert haben! [...] Es darf keinen haben. Das wir darauf sozusagen gucken. Kann ich mir nicht vorstellen, dass Kolleginnen und Kollegen, aber vielleicht bin ich jetzt auch ideal, ein bisschen idealistisch in der Hinsicht. Aber natürlich ist, spielt das eine Rolle, keine Frage. Aber es, wir sind dafür da, dass eben das eigentlich keine Rolle spielt. Und dass wir so versuchen, die Position, ja so die Schülerinnen und Schüler, ja so in eine Position zu bringen, dass das keine Rolle spielt aus, welche Herkunft man hat. Das wäre jedenfalls mein Ansatz. Das darf keine, es darf keine Rolle spielen. Und wir müssen uns bemühen, jeden Einzelnen in eine Lage zu versetzen, beruflich erfolgreich später tätig zu werden oder auch anders tätig zu werden.“ (I 4)

Wird also zunächst die Auffassung geteilt, dass die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler für ihre Gestaltung des Wirtschaftsunterrichts keine Rolle spielen sollte, zeigt sich im weiteren Vergleich der Fälle dann doch eine gewisse Tendenz zur Berücksichtigung der sozialen Herkunft. Im oberen Beispiel etwa über das Hin- und Herüberlegen während des Erzählens oder im Falle einer anderen Lehrkraft, die bei weiterer Erzählung beschreibt *„Also ich denke jeder Unterricht ist davon abhängig vom Bestimmungsfaktor Klasse und da sind genau diese Dinge Mädchen, Jungs, Alter, Herkunft, soziale Schicht und so weiter“* (I 3). Über den Vergleich der sechs Fälle wird deutlich, dass dieser Faktor offenbar negativ belegt ist, denn Einigkeit besteht zunächst darüber, dass soziale Herkunft eigentlich keine Rolle im Unterricht spielen sollte. Exemplarisch dafür ist eine Aussage wie *„vielleicht bin ich ein bisschen idealistisch“* (I 4). Dass die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler tatsächlich aber sehr wohl von den befragten Lehrkräften als unterrichtswirksames Element wahrgenommen wird, zeigt sich anhand von episodischen Sequenzen. Vor dem Hintergrund dieser situationsabhängigen Kontexte werden Vorstellungen der Lehrkräfte deutlich, die den Einbezug sozialer Herkunft im Wirtschaftsunterricht herausstellen. Dabei finden sich in diesem thematischen Bereich episodische Sequenzen, die die soziale Herkunft für Unterricht im Allgemeinen, für den Wirtschaftsunterricht im Speziellen oder anhand von konkreten Inhalten im Wirtschaftsunterricht thematisieren.

Mit Blick auf die Fragestellung des Beitrags werden dazu im Folgenden Erzählsequenzen der Lehrkräfte innerhalb des thematischen Bereichs *„Einbezugs der sozialen Herkunft und der Sozialisations Hintergründe der Schülerinnen und Schüler“* dargestellt und in der Diskussion auf die theoretische Hinterlegung bezogen. Dabei nehmen die befragten Lehrkräfte vermehrt Bezug auf die familiäre Sozialisation und insbesondere auf die Erwerbstätigkeit der Eltern.

Auf allgemeiner Ebene von Unterricht legt eine Lehrkraft dar, dass das Wissen über die familiären Hintergründe der Schülerinnen und Schüler Verhaltensweisen im Unterricht transparenter mache. Dabei wird zum Schluss der zitierten Äußerung herausgestellt, dass man als Lehrkraft manchmal wisse, wo die Schülerinnen und Schüler herkommen:

„Es ist wichtig zu wissen wo sie herkommen, damit man weiß wo man andocken kann. [...] Das macht die Sache spannend und es macht möglicherweise auch Verhaltensweisen transparenter von Schülern, wenn man weiß, ok der kommt da aus einer Familie wo man weiß, wo nur die Mama arbeitet, den Papa gibt es nicht. Manchmal hab ich auch das Gefühl das wir Lehrer das auch sehen wo man herkommt.“ (I 5)

Auf der Ebene des Wirtschaftsunterrichts beschreibt eine Lehrkraft die unterrichtliche Situation, einer Klasse gegenüberzustehen, in der die Hälfte der Eltern arbeitslos ist. Als Handlungsleitender Mechanismus wird dabei letztlich das Ausblenden sozialer Herkunft beschrieben.

„Das ist schon eine Problematik für mich die dahinter steckt. Auf der anderen Seite ist es schon wichtig, wenn die Hälfte der Eltern in der Klasse, wenn die arbeitslos ist. Dann kann ich nicht ständig auf die Arbeitswelt abzielen, sondern muss auch andere Dinge mit einbringen. Auf der einen Seite versuche ich immer so das soziale Umfeld gar nicht so genau zu analysieren weil mich das unfrei macht manchmal.“ (I 2)

Auf konkreter inhaltlicher Ebene des Wirtschaftsunterrichts kann die folgende Äußerung eingeordnet werden, in der die Vorstellungen, die zu den familiären Sozialisationsbiographien der Schülerinnen und Schüler existieren, in Verbindung mit dem Wirtschaftsunterricht gebracht werden.

„wenn Schüler im BFS 1 Bereich erstmal ihre Seiten wechseln müssen, eben vom Konsumenten zum Anbieter. Und das ich natürlich bei denen erkenne [...] oder vermute, dass die diesen Positionswechsel gut hinbekommen, dass sie sozusagen wissen was die Eltern machen oder, oder ein Elternteil macht und, dass das sozusagen nichts völlig Fremdes ist. Dafür muss man zumindest im Beruf stehen und das ist bei denen, die eben - aber das ist jetzt vielleicht auch nur ein Vorurteil - die Transferleistungsempfänger sind, ist das mindestens ebenso - also ist der Positionswechsel natürlich genauso wichtig - aber das ich vermute mal, dass es eher vielleicht dann schwerer fällt [...].“ (I 4)

4 Diskussion und Schlussbemerkung

Die leitende Fragestellung dieses Beitrags ist, ob und in welcher Form herkunfts- und sozialisationsbedingte Hintergründe der Schülerinnen und Schüler bei der Planung von Wirtschaftsunterricht berücksichtigt und als didaktisch bestimmend angesehen werden. Insgesamt wird in Kapitel 3 deutlich, dass die soziale Herkunft der Lernenden zunächst als nicht unterrichtswirksames Element von den Lehrkräften beschrieben wird. Im fallübergreifenden Vergleich des thematischen Bereichs zeigen sich aber dann Vorstellungen über die soziale Herkunft und

die Sozialisationshintergründe der Schülerinnen und Schüler in episodischen Interviewsequenzen. Dabei werden diese Vorstellungen für Unterricht im Allgemeinen, für den Wirtschaftsunterricht im Speziellen sowie für explizite Inhalte innerhalb des Wirtschaftsunterrichts geäußert.

Für die eingangs aufgeworfene Frage nach den konkreten Vorstellungen, die seitens der Lehrkräfte von den Lernenden und deren Lebenswelt existieren, kann über die Interpretation der Ergebnisse in Kapitel 3 herausgestellt werden, dass bei den befragten Lehrkräften bestimmte Eindrücke über die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck kommen. In diesem Kontext werden beispielsweise Freizeitaktivitäten benannt. Außerdem werden Bezüge zur Lebenswelt als gelingendes Konzept für Unterricht von den Lehrkräften herausgestellt. Bezogen auf die lerntheoretische Sicht und die Frage der Anknüpfung im Unterricht, lässt sich herausfiltern, dass die Wirksamkeit der Anknüpfung zur Lebenswelt der Lernenden zwar wahrgenommen wird, tatsächlich aber in den Interviews nicht als „überprüft“ artikuliert wird. Auf Grundlage der Interviewsequenzen erfolgt die Konstruktion der Lebenswirklichkeit allein aus Überlegungen der Lehrkraft, was lebensweltlich für die Schülerinnen und Schüler relevant ist oder sein könnte. Dabei wird von den Befragten die tatsächliche Überprüfung der schülerseitigen Anknüpfungsfähigkeit nicht geäußert. Mit Blick auf den thematisierten „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Kap. 1) lässt sich formulieren, dass über das lehrkraftseitige Festlegen von Lehrzielen und Relevanzsetzungen nicht automatisch Lernen erfolgt. Da die lebensweltlichen Erfahrungen der befragten Lehrkräfte von denen der Schülerinnen und Schüler abweichen, ist die Übersetzung und Konstruktion von Anknüpfungsfähigkeit keine Selbstverständlichkeit im pädagogischen Alltag, sondern muss gezielt vorgenommen werden.

Die dargestellten Ergebnisse lassen sich im Rahmen der theoretischen Hinterlegung diskutieren. Mit Blick auf die kulturtheoretische Hinterlegung mit Bourdieu und dessen Ausführungen zu einer „Logik der Praxis“ spricht die Einigkeit der Lehrkräfte darüber, dass die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler nicht relevant ist oder sein sollte, für die kognitiv begründbare Handlungslogik der Lehrkräfte – die Nichtberücksichtigung der sozialen Herkunft. Betrachtet aus der Perspektive des Konzepts des sozialen Raums lässt sich damit beschreiben, dass die Lehrkräfte wohl wissentlich auch mit Lernenden konfrontiert sind, die ihnen sozial eher nicht nahe stehen (Kap. 2.3.2). Diese Ausblendung des Faktors „soziale Herkunft“ kann jedoch dann dazu führen, dass letztlich genau in diesem Moment eben unbewusste und habitusbedingte (Kap. 2.3.1) Mechanismen zum Tragen kommen. Nach Bourdieu wirken damit in der sozialen Welt die Praktiken unabhängig vom Bewusstsein und Willen der Lehrperson. Dabei lässt sich eine Äußerung wie *„Manchmal hab ich auch das Gefühl, dass wir Lehrer das auch sehen wo man herkommt“* vor dem Hintergrund der theoretischen Hinterlegung (Kap. 2.3) mit dem habitusseitig vermittelten Wissen über die Klassenzugehörigkeit deuten. Besonders deutlich wird die Relevanz von Sozialisationshintergründen und sozialer Herkunft der Lernenden im Fach Wirtschaft, wenn lehrkraftseitige Vorstellungen auf Ebene der Inhalte (Kap. 3.2.3) existieren. Im Hinblick auf die sozialisationstheoretische Hinterlegung mit Berger/Luckmann (Kap. 2.2) lässt sich die Darstellung der Lehrkraft über den

Positionswechsel im Wirtschaftsunterricht (vom Konsumenten zum Anbieter) als gelingende oder eben nicht gelingende Verschränkung von ursprünglicher primärer und hinzukommender sekundärer Internalisierung des Bildungsgegenstands beschreiben. Mit Blick auf die wirtschaftsdidaktische Perspektive, wie auch vor dem Hintergrund der sozialisationstheoretischen Hinterlegung, ist aber gerade das Aufeinandertreffen von Wissensbeständen der primären Sozialisation mit solchen der sekundären Sozialisation für die Lehrkräfte als didaktische Herausforderung zu beschreiben. Nachzuvollziehen ist dabei auch, dass Lehrkräfte kaum dazu in der Lage sind, von jeder einzelnen Klasse individual-spezifische Modell-Landkarten zu erstellen (vgl. Berg/Hagedorn 2015). Zur Auflösung möglicher Diskrepanzen, die in Lernwiderständen münden könnten, diskutieren Birke und Seeber (2011) die Möglichkeiten von Concept-Maps und Phänomenographie um heterogene Schülerkonzepte zur Ökonomie zur erfassen (ebd.).

Tests zur Messung ökonomischen Wissens oder auch die kognitions- und sozialpsychologische Forschung stellen Unterschiede im ökonomischen Wissen und Verständnis verschiedener Gruppen fest (vgl. Birke/Seeber 2011, 57). Von Heterogenität in Bezug auf das ökonomische Verständnis kann bezüglich Lernergruppen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status ausgegangen werden (vgl. Seeber/Remmele 2009, 31). Spätestens hier wird die Relevanz der Berücksichtigung der sozialen Herkunft wie auch der Sozialisationsbedingungen der Schülerinnen und Schüler im Wirtschaftsunterricht deutlich. Gerade dann, wenn im Zugang zu ökonomischen Themen von herkunftsspezifischem Vorwissen ausgegangen werden muss, greifen über das (unbewusste) lehrkraftseitige Ausblenden der sozialisationsbedingten Vorprägungen und herkunftsspezifischen Erfahrungen habitusbedingte Mechanismen (Kap. 3.2.3).

Literatur

Abels, H./König, A. (2010): Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen. Wiesbaden.

Apra, C. (2011): Alltagsvorstellungen von Jugendlichen zu komplexen ökonomischen Phänomenen: Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Wirtschafts- und Finanzkrise. In: Retzmann, T. (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung. Schwalbach/Ts., 100-113.

Berg, S./Hagedorn, U. (2015): Zur Relevanz lehrkraftseitiger Deutungsmuster für die kognitive Aktivierung im Ökonomieunterricht. In: Arndt, H. (Hrsg.): Kognitive Aktivierung in der Ökonomischen Bildung. Im Druck.

Berger, P. L./Luckmann, T. (2012): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 24. Aufl. Frankfurt am Main.

Birke, F./Seeber, G. (2011): Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene - ihre Erfassung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Journal of Social Science Education, 10, H. 2, 56-66.

- Bourdieu, P. (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1992): Rede und Antwort. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1995): Sozialer Raum und Klassen. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (2012): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 22. Aufl. Frankfurt am Main.
- Deißner, D. (2011): Habitus und Bildungsungleichheit: Was folgt? In: Speich, M./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Geschmack, Haltung Karriere: Habitusformierung in Bildung und Beruf. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland, 85-99.
- Ditton, H. (2009): Familie und Schule - eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 1. Aufl. Wiesbaden, 239-259.
- Dubs, R. (2001): Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis zwischen Praxis- und Wissenschaftsbezug? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 1. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe1/Dubs_bwpat1.shtml (31.03.2014).
- Euler, D./Hahn, A. (2007): Wirtschaftsdidaktik. Bern.
- Faulstich, P. (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld.
- Flick, U. (2008): Triangulation: Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg.
- Gerris, J. R. M./Grundmann, M. (2002): Reziprozität, Qualität von Familienbeziehungen und Beziehungskompetenz. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 22, 3-24.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 867-888.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U. H./Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2007): Bildung als Privileg und Fluch - zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden, 43-70.
- Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main, New York.
- Holzkamp, K. (1996): Texte aus dem Nachlass. Forum Kritische Psychologie, H. 36.
- Joas, H./Knöbl, W. (2011): Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. 3. Aufl. Frankfurt am Main.

Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu?: Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden.

Kühne, Stefan (2006): Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 9, H. 4, 617-631.

Moebius, S. (2008): Handlung und Praxis: Konturen einer poststrukturalistischen Praxistheorie. In: Moebius, S./Reckwitz, A. (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. 1. Aufl. Frankfurt am Main.

Reckwitz, A. (2008): Subjekt/Identität: Die Produktion und Subversion des Individuums. In: Moebius, S./Reckwitz, A. (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main, 75-92.

Retzmann, T. (2008): Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung. In: Kaminski, H./Krol, G.-J. (Hrsg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Bad Heilbrunn, 71-90.

Retzmann, T./Seeber G./Remmele B./Jongebloed H.-C. (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. Essen, Lehr, Kiel.

Schroer, M. (2008): Raum oder: Das Ordnen der Dinge. In: Moebius, S./Reckwitz, A. (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main, 141-157.

Seifried, J./Sembill, D. (2005): Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, H. 5, 656-672.

Seeber, G./Remmele, B. (2009): Ökonomische Kompetenz bedingt Einstellungen zur Marktwirtschaft – Entwurf eines Wirkmodells zur empirischen Analyse. In: Seeber, G. (Hrsg.): Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen – Gegenstandsbereiche – Methoden. Schwalbach/Ts., 27-40.

Steinmann, B. (1997): Das Konzept Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, K.-P. (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach, 1-22.

Strauss, A. L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung – Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München.

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format**: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Berg, S. (2014): Zur Relevanz von Sozialisationshintergrund und sozialer Herkunft für den Wirtschaftsunterricht. Vorstellungen von Handelslehrern über die Perspektive der Lernenden. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe26/berg_bwpat26.pdf (20-06-2014).

Die Autorin



SABRINA BERG

Universität zu Köln, Institut II für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Professur für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung

Gronewaldstr. 2, 50931 Köln

Sabrina.berg@uni-koeln.de

<http://www.hf.uni-koeln.de/36644>