

Robert Urbansky¹ & Robert Hantsch²

Sozioökonomischer Stadtrundgang: Ein Lehr-Lernarrangement zur Irritation ökonomistischer Deutungs- und Handlungsmuster

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert einen sozioökonomischen Stadtrundgang als Lehr-Lernarrangement transformativer Wirtschaftspädagogik, entwickelt und erprobt im Modul „Sozioökonomische Bildung“ an der Universität Rostock. Der Stadtrundgang macht ökonomistische Deutungs- und Handlungsmuster im urbanen Alltag erfahrbar und zielt auf deren Irritation und reflexive Bearbeitung. Qualitative Fokusgruppengespräche zeigen, wie das Arrangement Irritationen, Wahrnehmungsverschiebungen und offene Suchbewegungen anstößt, ohne Transformation als Ergebnis zu unterstellen.

Schlüsselwörter

Transformative Wirtschaftspädagogik, Design-Based Research, Sozioökonomische Bildung

-
- 1 Corresponding Author; Universität Rostock; Institut für Wirtschaftspädagogik; robert.urbansky@uni-rostock.de; ORCiD 0009-0009-0332-3597
 - 2 Universität Rostock; Institut für Wirtschaftspädagogik; robert.hantsch@uni-rostock.de; ORCiD 0000-0003-1980-3746

Socioeconomic City Walk: A Learning Arrangement for Transformative Economic Education

Abstract

This article analyzes a socio-economic city walk as a learning arrangement within transformative economic education, developed and tested in the “Socioeconomic Education” module at the University of Rostock. The city walk renders economic patterns tangible in everyday urban life and aims to irritate them and make them reflexively addressable. Qualitative focus group discussions illustrate how the arrangement initiates irritations, shifts in perception, and open-ended sense-making without assuming transformation as an outcome.

Keywords

transformative economic education, design-based research,
socioeconomic education, transformative learning

1 Einleitung

Seit der Finanzkrise 2008 wird das Vertrauen in die Wirtschaftswissenschaften als Fundament ökonomischer Bildung zunehmend hinterfragt (Kutscha, 2023; Pühringer & Bäuerle, 2019). Kritisiert werden die anhaltende monoparadigmatische Ausrichtung, standardisierte Curricula, starke Lehrbuchorientierung und lehrkraft-zentrierte Vermittlungsformen, die ökonomisches Lernen häufig auf Reproduktion statt Reflexion reduzieren (Reardon, 2017; Tafner & Casper, 2022; Zuidhof, 2014). Studierende sollen vor allem lernen, „wie ein Ökonom zu denken“ (Mankiw, 2020, p. 17), wodurch ökonomische Bildung zum Training technokratischer Rationalität wird und Räume kritischer Auseinandersetzung in den Hintergrund treten (Earle et al., 2017). Damit bleiben zentrale Fragen unbeantwortet: Wie lässt sich ökonomische Wirklichkeit in ihrer Vieldeutigkeit verstehen (ontologisches Problem)? Und wie legitimieren wir die Auswahl von Paradigmen, die unser Denken über Wirtschaft strukturieren (epistemologisches Problem) (Mearman et al., 2011)?

Für den Studiengang Wirtschaftspädagogik ergibt sich daraus eine doppelte Herausforderung. Einerseits wird im Basiscurriculum der Anspruch formuliert, Lernräume zu gestalten, die individuelle Entwicklung, kritische Reflexion und demokratische Teilhabe ermöglichen (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2014). Andererseits ist der Studiengang in Strukturen eingebunden, deren Inhalte und Lernkulturen durch ökonomistische³ Denkformen geprägt sind, die biografisch angelegt und im Studium durch curriculare Vorgaben und Lehrformate weiter stabilisiert werden können (Hantsch, 2026). Entlang einer weltökologischen Perspektive (Moore, 2020) lässt sich diese Spannung als Ausdruck eines umfassenderen Reproduktionsprob-

3 Im Beitrag wird „ökonomistisch“ als überbetonte, naturalisierte Form ökonomischer Rationalität verstanden, die andere Dimensionen gesellschaftlicher Wirklichkeit (Macht, Sorge, Ökologie, Demokratie) systematisch marginalisiert. Ökonomistische Deutungs- und Handlungsmuster werden dabei als relational stabilisierte Bezugsrahmen gefasst, die sich in Routinen, Selbstverständlichkeiten und institutionellen Arrangements sedimentieren.

lems lesen. Bildung gerät in die paradoxe Situation, an der Stabilisierung jener ökonomistischer Rationalitäten mitzuwirken, die angesichts sozialer und ökologischer Krisen selbst zum Gegenstand kritischer Reflexion werden müssten.

Die Herausforderung liegt weniger in alternativen Inhalten als in der Gestaltung von Lernprozessen, die ökonomistische Bezugsrahmen irritieren und ihre Veränderbarkeit erfahrbar machen.

Im Rahmen eines Design-Based-Research-Projekts wurde an der Universität Rostock das Modul „Sozioökonomische Bildung“ entwickelt, das diese Fragestellung aufgreift und Lernen als gestaltbaren Irritations- und Reflexionsprozess versteht. Ein Element ist ein sozioökonomischer Stadtrundgang, der von Studierenden konzipiert und durchgeführt wurde. Der Stadtraum fungiert als ökologischer Bildungsraum, in dem ökonomische Problemstellungen im Alltag erfahrbar werden und Re-Kontextualisierungen angestoßen werden können. Der Beitrag rekonstruiert dessen designbasierte Entwicklung als Bestandteil des Moduls und analysiert auf Basis qualitativer Fokusgruppeninterviews jene Irritationen und reflexiven Prozesse, die durch das Format angestoßen wurden.

Leitend ist folgende übergeordnete Forschungsfrage:

Wie können offene Lehr-Lernarrangements in der wirtschaftspädagogischen Hochschullehre dazu beitragen, ökonomistische Deutungs- und Handlungsmuster sichtbar zu machen, zu irritieren und reflexiv bearbeitbar werden zu lassen?

Diese wird für den vorliegenden Beitrag in zwei Unterfragen differenziert:

1. *Wie werden die Gestaltungsprinzipien einer transformativen Wirtschaftspädagogik im sozioökonomischen Stadtrundgang konkret umgesetzt?*
2. *Wie nehmen Studierende die durch den Stadtrundgang angestoßenen Irritationen wahr und wie bearbeiten sie diese im Hinblick auf ihre eigenen ökonomistischen Deutungs- und Handlungsmuster?*

2 Kontext: Entwicklung einer transformativen Wirtschaftspädagogik

Im Mittelpunkt stand die Gestaltung eines Bildungsraums, in dem Studierende (eigene) ökonomistische Denk- und Handlungsmuster hinterfragen, neue Perspektiven erproben und eine reflexive Haltung gegenüber Wirtschaft und Gesellschaft entwickeln (Hantsch, 2026). Die Konzeption beruht auf der Verbindung der transformativen Lerntheorie und den Leitideen der sozioökonomischen Bildung. Während transformatives Lernen auf Irritation und Verschiebung grundlegender Deutungs- und Orientierungsmuster zielt, adressiert sozioökonomische Bildung die Einbettung wirtschaftlicher Phänomene in soziale Machtverhältnisse, politische Aushandlungsprozesse und ökologische Zusammenhänge. Diese Verbindung wurde im Modul in wirtschaftspädagogische Gestaltungsprinzipien übersetzt (Hantsch, 2026).

Die Konzeption verdichtet sich exemplarisch im studentischen Projekt „Sozioökonomischer Stadtrundgang“. Der Stadtrundgang ist keine ergänzende Methode, sondern eine konsequente didaktische Ausfaltung der transformativen Wirtschaftspädagogik, indem er die Leitideen des Moduls in ein praktisches Lehr-Lernarrangement überführt.

2.1 Sozioökonomische Bildung und transformatives Lernen

Sozioökonomische Bildung versteht sich als sozialwissenschaftlicher Zugang zur ökonomischen Bildung (Engartner, 2018). Sie rückt politische, soziale, ökologische und ethische Bezüge ins Zentrum, integriert Alltags- und biografische Erfahrungen und zielt auf reflexive Auseinandersetzungen mit Welt- und Selbstverhältnissen (Casper, 2021; Hedtke, 2018). Damit verbindet sie ein anspruchsvolles Bildungsanliegen: ökonomische Wirklichkeit nicht nur zu verstehen, sondern ihre gesellschaftliche Gemachtheit, Konflikthaftigkeit und Veränderbarkeit zum Gegenstand reflexiver Urteilsbildung zu machen und positioniert sich als Gegensatz zu einer ökonomistischen Bildung.

Zugleich bleibt häufig unterbestimmt, wie solche Reflexionsprozesse lern- und entwicklungsdynamisch zu denken sind, insbesondere wenn es um die Irritation und Transformation tief verankerter ökonomischer Deutungsmuster geht. An dieser Leerstelle setzt die Theorie transformativen Lernens an. Mezirow beschreibt transformatives Lernen als Veränderung problematischer Bezugsrahmen, die Wahrnehmung, Bewertung und Handeln strukturieren (Mezirow, 1997). Der Ansatz wurde jedoch für seinen Individualismus und Rationalitätsfokus kritisiert. Transformation wird hier nicht als individueller psychologischer Wandel oder bloße kognitive Umstrukturierung verstanden, sondern als kritische Re-Konfiguration von Bedeutungsperspektiven, die durch Machtverhältnisse, institutionelle Strukturen und sozio-materielle Bedingungen geprägt sind (Hantsch, 2026). Entsprechend greift der Beitrag ein erweitertes Verständnis transformativen Lernens auf, das emotionale, spirituelle, kreative, ökologische und kritisch-politische Dimensionen einbezieht (vgl. u. a. Brookfield, 2012; Dirkx, 2012; O’Sullivan, 2002).

Hoggan (2016) fasst transformatives Lernen in diesem Sinne als analytische Metatheorie und unterscheidet unterschiedliche Typen transformativer Lernoutcomes, ohne diese als konkurrierende theoretische Schulen zu konzipieren. Entscheidend sind weniger auslösende Ereignisse als Tiefe, Reichweite und relative Stabilität von Orientierungsveränderungen. Für den hochschulischen Kontext ist diese Perspektive deshalb anschlussfähig, weil transformative Lernprozesse hier nur selten an lebensgeschichtliche Krisen gebunden sind. Nohl (2015) zeigt dahingehend empirisch, dass Transformation mit einem kontingenten, zunächst unscheinbaren „*Nondetermining Start*“ beginnt, bei dem neue Praktiken oder Erfahrungen beiläufig in bestehende Lebenszusammenhänge eintreten und ihre transformative Bedeutung erst im weiteren Verlauf entfalten.

In der Verbindung sozioökonomischer Bildung mit transformativer Lerntheorie entsteht so ein Zugriff, der beide Perspektiven wechselseitig schärft. Während sozioökonomische Bildung ökonomische und gesellschaftliche Verhältnisse subjektbezogen, multiperspektivisch und normativ reflektierbar macht, konkretisiert transforma-

tives Lernen, wie sich solche Auseinandersetzungen als Irritationen, Relevanzverschiebungen und Orientierungstransformationen vollziehen können. Gerade für ökonomische Bildung ist dies zentral, weil ökonomistische Deutungs- und Handlungsmuster nicht nur kognitiv, sondern als biografisch, sozial und institutionell stabilisierte Muster im Umweltsystem der Lernenden wirksam sind. Der Stadtrundgang wird im Folgenden daher nicht als Auslöser umfassender biografischer Umbrüche verstanden, sondern als didaktische Intervention, die Irritationen und Re-Kontextualisierungen ökonomistischer Deutungsmuster anbahnen kann.

2.2 Gestaltungsprinzipien einer transformativen Wirtschaftspädagogik

Ausgehend von diesem Verständnis stellt sich die Frage, wie Lehr-Lernarrangements gestaltet werden können, die tief eingebettete ökonomistische Deutungsmuster nicht nur thematisieren, sondern irritieren und reflexiv zugänglich machen. Die im Modul entwickelte Perspektive transformativer Wirtschaftspädagogik zielt darauf, Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen zu ermöglichen. Zentral ist ein ökosystemisches Lern- und Entwicklungsverständnis nach Bronfenbrenner (2005) und Bateson (1985/2017). Entwicklung wird als relationales Geschehen in sozialen, kulturellen, organisationalen und gesellschaftlichen sowie planetaren Kontexten verstanden. Für die Wirtschaftspädagogik bedeutet dies, ökonomische Rationalitäten in ihren Entstehungs- und Stabilisierungsmustern reflexiv zu bearbeiten, ihre Wirkungen auf Handlungsspielräume sichtbar zu machen und Lernanlässe zu gestalten, in denen alternative Deutungen und Gestaltungsoptionen erprobt und zur Diskussion gestellt werden können (Hantsch, 2026).

Die Leitgedanken verdichten theoretische Bezugspunkte sowie wiederkehrende Beobachtungen aus der iterativen Erprobung des Moduls und wurden im Design-Based Research (DBR)-Prozess als Designentscheidungen stabilisiert. Lehr-Lernarrangements sollen Studierenden ermöglichen, eigene ökonomische Muster zu identifizieren und mit alternativen Deutungen in Beziehung zu setzen: reflexiv (Selbstverständ-

lichkeiten und Bedingungen), multiperspektivisch (epistemische Anerkennung unterschiedlicher Positionen), biografiebezogen (Erfahrungen, Orientierungen, Zukunftsentwürfe) und alteritätsoffen (Differenz, Ambivalenz, Widersprüche). Multiperspektivität meint nicht nur unterschiedliche Meinungen, sondern die Analyse konfligierender Interessen, Macht- und Verteilungsfragen sowie ökologischer Externalisierungen, wie sie für sozioökonomische Bildung konstitutiv sind. Zugleich sollen Lernräume Handlungsmacht erfahrbar machen und Gestaltungsperspektiven eröffnen; Transformation wird als offener Prozess verstanden, der Irritation, Reflexion und Gestaltung verschränkt (Hantsch, 2025).

Diese Gestaltungslogik verdichtet sich exemplarisch im sozioökonomischen Stadtrundgang, der ökonomische Fragestellungen in urbane Kontexte einbettet, Deutungsmuster im Alltag sichtbar macht und Irritation, Reflexion und gestaltungsorientierte Auseinandersetzung verbindet. Kapitel 3 dokumentiert den Entwicklungsprozess und zeigt die Umsetzung in der Praxis.

3 Studentisches Projekt: Sozioökonomischer Stadtrundgang

Um die in Kapitel 2 entwickelten Gestaltungsprinzipien einer transformativen Wirtschaftspädagogik in ein konkretes Lehr-Lernarrangement zu überführen, wurde im Rahmen eines studentischen Projekts ein sozioökonomischer Stadtrundgang entwickelt und erprobt. Ziel war es, ein Format zu gestalten, das sozioökonomische Fragestellungen im urbanen Raum erfahrbar macht und Prinzipien transformativen Lernens praktisch umsetzt.

Die Entwicklung erfolgte im Rahmen von DBR, das Gestaltung, Erprobung, Evaluation und iterative Weiterentwicklung theoriegeleitet verschränkt (McKenney &

Reeves, 2018). Der Stadtrundgang fungierte als Lehrformat und Erkenntnisinstrument zur Gewinnung von Einsichten in die Gestaltung transformativer Lehr-Lernarrangements.⁴

3.1 Design-Based-Research

Der Entwicklungsprozess orientierte sich am generischen DBR-Modell McKenneys and Reeves (2018), mit den Phasen Analyse/Exploration, Design/Entwicklung und Evaluation/Reflexion. DBR stellt den strukturierenden Rahmen dar, um didaktische Entscheidungen theoriegeleitet zu entwickeln, in der Praxis zu erproben und auf Basis empirischer Rückmeldungen weiterzuentwickeln.

In der Analyse- und Explorationsphase setzten sich die Studierenden mit den Leitideen des Moduls auseinander und entwickelten erste Ansätze, wie diese in ein konkretes Format umgesetzt werden könnten. Zur weiteren Orientierung wurden verschiedene historische, politische und sozialkritische Stadtrundgänge besucht und reflektiert.

In der anschließenden Design- und Entwicklungsphase entstanden konkrete Stationen, Materialien und Aufgabenformate, die in mehreren Abstimmungsschleifen mit Lehrenden überarbeitet wurden. Eine erste Erprobung mit einer Seminargruppe führte zu Anpassungen der Dramaturgie, Aufgabenstellungen und Reflexionsphasen. Nach dem Einsatz im Modul „Sozioökonomische Bildung“ wurden Eindrücke

4 Das Projekt wurde von Masterstudierenden der Wirtschaftspädagogik in enger Zusammenarbeit mit Lehrenden entwickelt. Parallel erfolgte eine empirische Begleitung im Master-Modul „Berufsbildungsforschung“. In begleitenden Gesprächen deutete sich zudem an, dass der Design-Based-Research-Prozess selbst für die beteiligten Studierenden als transformativ wirksamer Erfahrungszusammenhang bedeutsam war; diese Dimension wird im vorliegenden Beitrag jedoch nicht systematisch ausgewertet, sondern lediglich reflexiv markiert.

der Teilnehmenden dokumentiert und in qualitativen Fokusgruppeninterviews vertieft, um Irritationen und reflexive Prozesse systematisch zu erfassen und in die Weiterentwicklung des Formats zurückzuführen.

3.2 Der Stadtrundgang als innovatives Bildungsformat

Stadtrundgänge stammen aus der Tradition informativ-touristischer Stadtführungen, in denen kritische und machbezogene Dimensionen städtischer Entwicklung häufig ausgeblendet bleiben (Emde, 2017, 2022). Politische Stadtrundgänge erweitern dieses Format, indem sie den Stadtraum als Lern- und Handlungsraum begreifen, in dem gesellschaftliche Machtverhältnisse, Widersprüche und historische Kontinuitäten thematisiert werden (Emde, 2022).

Didaktisch ermöglichen sie Erfahrungen im öffentlichen Raum, knüpfen an subjektive Wahrnehmungen an und eröffnen interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Problemlagen (Studtmann, 2017). Für die sozioökonomische Bildung sind sie insbesondere dort anschlussfähig, wo ökonomische Rationalitäten nicht abstrakt, sondern in ihren konkreten räumlichen, sozialen und politischen Wirkungen sichtbar werden. Für die wirtschaftspädagogische Hochschullehre erfordert dies eine bewusste didaktische Einbettung, die Irritationen nicht sich selbst überlässt, sondern als Ausgangspunkt reflexiver Auseinandersetzung bearbeitbar macht.

In der fachdidaktischen Literatur werden Stadtrundgänge bislang nur randständig behandelt, häufig in Form beschreibender Zugänge (Assner & Biller, 2017). In der Wirtschaftspädagogik und in der sozioökonomischen Bildung sind sie bislang kaum systematisch verankert, obwohl zivilgesellschaftliche Akteure bereits vielfältige kritisch-ökonomische Formate entwickelt haben, etwa zu Konsum, Finanzmärkten, Wohnraum oder postkolonialen Verflechtungen (Assner & Biller, 2017; Emde, 2022). Der hier entwickelte sozioökonomische Stadtrundgang knüpft an diese Ansätze an und überträgt sie theoriegeleitet auf die wirtschaftspädagogische Hochschullehre.

3.3 Didaktisches Design des Sozioökonomischen Stadtrundgangs

Der Stadtrundgang nutzte die Stadt bewusst als Lernraum. Städte sind gesellschaftlich, politisch und historisch geprägt und durch individuelles sowie kollektives Handeln veränderbar. Sie fungieren als Schnittstellen zwischen globalen ökonomischen Prozessen und lokaler Lebenswelt (Assner & Biller, 2017). Diese Struktur wurde im Rundgang genutzt, um individuelle Erfahrungen der Studierenden mit größeren sozioökonomischen Zusammenhängen zu verknüpfen.

Die Entwicklung des Rundgangs wurde durch eine *Conjecture Map* (Sandoval, 2014) begleitet, die als heuristisches Instrument zur Strukturierung und Reflexion des didaktischen Designs diente (siehe Abb. 1). Ziel war es nicht, Lernprozesse kausal festzulegen, sondern theoretisch begründete Annahmen darüber sichtbar zu machen, welche Gestaltungsentscheidungen unter welchen Bedingungen bestimmte Erfahrung- und Reflexionsanlässe ermöglichen könnten. Die *Conjecture Map* diente der reflexiven Antizipation möglicher mediierender Lernpraktiken und ihrer Wirkungszusammenhänge und wurde im Verlauf des Design-Based-Research-Prozesses iterativ weiterentwickelt:

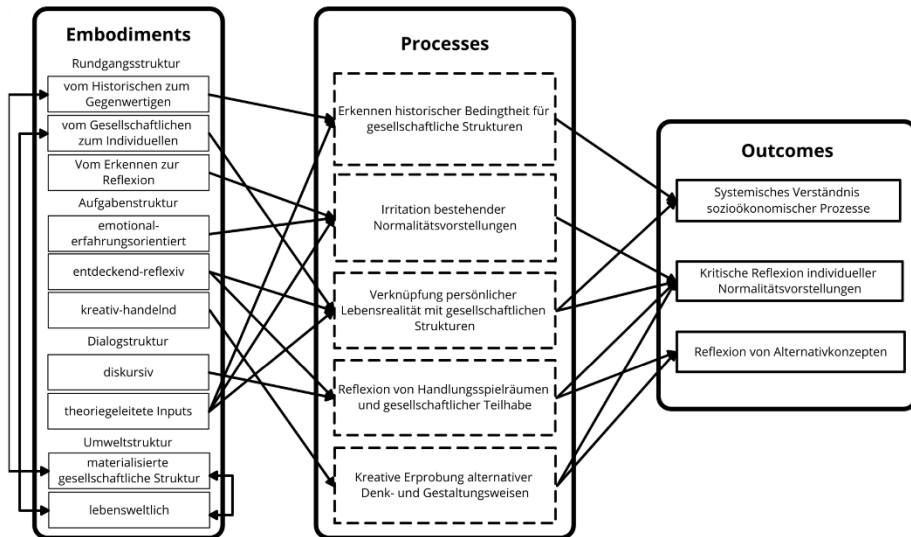


Abb 1: *Conjecture Map* zum Stadtrundgang. Eigene Darstellung in Anlehnung an Sandoval (2014)

Thematisch fokussierte der Rundgang die Ökonomisierung von Lebenswelten. Ziel war es exemplarisch aufzuzeigen, wie ökonomistische Logiken in gesellschaftliche, kulturelle und private Bereiche hineinwirken und dort handlungsleitend werden. Zentraler Anker war das Wohnen und Leben im Stadtteil Kröperliner-Tor-Vorstadt (KTV), der für viele Studierende alltäglicher Lebensraum und Ort biografischer Übergänge ist. Die inhaltliche und didaktische Dramaturgie folgte einer bewussten Engführung vom Beschreiben und Verstehen hin zu Irritation, Positionierung und Gestaltungsfragen. Die Dramaturgie folgte vier Stationen:

1. *Historische Entwicklung Rostocks:* Die erste Station eröffnete den Rundgang mit einer historischen Perspektive auf die Entwicklung Rostocks vom Industrie- zum Dienstleistungsstandort. Ökonomischer Wandel wurde als Ergebnis politischer Entscheidungen und gesellschaftlicher Aushandlungen

sichtbar gemacht und nicht als naturwüchsiger Prozess. Ziel war es, erste Irritationen gegenüber vermeintlich neutralen Marktlogiken zu erzeugen und ökonomische Rationalitäten historisch einzuordnen.

2. *Sozialräumliche Analyse der KTV*: Die zweite Station richtete den Blick auf die aktuelle sozialräumliche Struktur des Stadtteils. Anhand von Aufwertung, Verdrängung und sozialer Segregation wurden ökonomische Prozesse in ihren konkreten Auswirkungen auf Alltag, Teilhabe und Ausschlüsse analysiert. Eigene Wahrnehmungen der Teilnehmenden wurden mit sozialwissenschaftlichen Deutungsmustern in Beziehung gesetzt und multiperspektivisch diskutiert.
3. *Wohnen in der KTV*: Die dritte Station bildete das biografische Zentrum des Rundgangs. Wohnen wurde als Grundbedürfnis und Ware thematisiert, verbunden mit Mietpreisentwicklung, Eigentumsverhältnissen und politischen Steuerungsmöglichkeiten. Durch affektive und lebensweltliche Bezüge wurden ökonomistische Normalisierungen irritiert und alternative Wohnformen als offene Such- und Gestaltungsperspektiven diskutiert.
4. *Kultur und Kommerzialisierung (am Beispiel Kino)*: Die vierte Station erweiterte die Analyse auf den Kulturbereich aus. Am Beispiel eines Kinos wurden Spannungen zwischen Gemeinwohlorientierung und Profitlogiken untersucht. Ziel war es, Ökonomisierung nicht sektoral zu verengen, sondern als übergreifendes gesellschaftliches Strukturprinzip zu reflektieren und zuvor entwickelte Deutungen zu verdichten.

Die Stationen waren nicht eindimensional angelegt, sondern verbanden historische, politische, soziale und ökonomische Perspektiven. Die Darstellung in einzelnen Stationen dient der analytischen Akzentuierung, ohne die Mehrdimensionalität des Lernprozesses aufzulösen. Der Wechsel zwischen theoriegeleiteten Impulsen, individuellen Erkundungsphasen und diskursiven Aushandlungsformaten ermöglichte es, sozioökonomische Strukturen und individuelle Lebenswelten systematisch aufeinander zu beziehen und ökonomische Deutungsmuster in ihrer biografischen Relevanz und gesellschaftlichen Wirksamkeit kritisch zu bearbeiten.

Der Rundgang spiegelte zentrale Prinzipien transformativer Wirtschaftspädagogik wider: Subjektorientierung, Irritation, gesellschaftliche Kontextualisierung, Multiperspektivität und die Öffnung von Gestaltungsperspektiven. Die abschließende gemeinsame Reflexion bündelte die gemachten Erfahrungen und band sie an die theoretischen Grundlagen des Moduls zurück.

4 Feedback und Evaluation des Stadtrundgangs

Die Fokusgruppen fanden unmittelbar im Anschluss an den Stadtrundgang statt und dauerten jeweils ca. 50 Minuten; insgesamt nahmen neun Studierende teil. Leitend waren offene Fragen zu Irritationen, Wahrnehmungsverschiebungen sowie zur Anbindung des Rundgangs an die Seminarinhalte. Die Auswertung erfolgte materialnah in mehreren Schritten (Transkription, fallübergreifende Verdichtung zentraler Passagen, heuristische Kategorienbildung und Abgleich im Forschungsteam) und dient der explorativen Rekonstruktion von Deutungsmustern und Spannungen, nicht der Generalisierung oder Wirkungsmessung.

Irritation zwischen Erwartung und Zumutung

Ein zentrales Motiv der Fokusgruppen ist Irritation, insbesondere zu Zielsetzung und Einbettung des Stadtrundgangs in das Seminar. Mehrere Studierende äußerten rückblickend, dass ihnen während der Durchführung nicht immer klar gewesen sei, wie einzelne Aufgaben mit den Seminarinhalten zusammenhingen. So heißt es etwa: „Ich fand es gut, aber die Verbindung zum Seminar [...] hat gefehlt“ (Interview 1, Pos. 45).

Gleichzeitig zeigt das Material, dass diese Irritation nicht einheitlich erlebt wurde. Während einige Studierende ein stärkeres Bedürfnis nach erklärender Rahmung artikulierten, konnten andere den Stadtrundgang bereits während oder im Nachhinein

sinnvoll einordnen. Irritation verweist weniger auf ein allgemeines Orientierungsdefizit als auf ein Spannungsverhältnis zwischen der Erwartung instruktiver Erklärung und der Logik eines Lernsettings, das Sinn nicht vorgibt, sondern zur reflexiven Selbstverortung herausfordert. Irritation fungierte zunächst als Unterbrechung gewohnter seminaristischer Routinen und nicht automatisch als produktiver Erkenntnisauslöser.

Wahrnehmungsverschiebungen als Irritation von Selbstverständlichkeiten

Neben diesen Irritationen finden sich Hinweise auf veränderte Wahrnehmungen des vertrauten Stadtraums. Mehrere Studierende beschrieben, dass sie bekannte Orte nach dem Rundgang anders betrachteten als zuvor. Eine teilnehmende Person formuliert: „Ich bin hier seit 13, 14 Jahren [...] und mir ist nie aufgefallen, wie sich das Viertel so gewandelt hat“ (Interview 2, Pos. 146). Diese Aussage verweist weniger auf ein ausgearbeitetes Verständnis von Stadtentwicklung als auf irritierte Selbstverständlichkeiten. Zeitliche, soziale und ökonomische Veränderungen wurden sichtbar, die im Alltag bislang kaum reflektiert worden waren.

Ähnliche Effekte zeigen sich dort, wo Orte mit neuen Bedeutungen aufgeladen wurden, etwa im Zusammenhang mit gemeinschaftlichen Wohnprojekten:

„Das mit den Mieten hat ordentlich Eindruck hinterlassen [...] dass Leute sich zusammentun und füreinander etwas machen“ (Interview 1, Pos. 11).

Auch unscheinbare Orte wie Waschsalon oder Zeckenstraße wurden nicht nur betrachtet, sondern gedanklich befragt. Diese Form der Aufmerksamkeit lässt sich als erste Perspektivöffnung verstehen, auch wenn sie noch nicht dialogisch vertieft oder theoretisch systematisiert wurde. Der Stadtrundgang stellt einen Erfahrungsraum dar, in dem Wahrnehmung zunächst auf der Ebene von Impressionen und punktuellen Bedeutungszuschreibungen in Bewegung geriet.

Aneignung, Ambivalenz und offene Suchbewegungen

Die Gespräche zeigen, dass diese Wahrnehmungsverschiebungen nicht in eindeutige normative Positionierungen mündeten. Vielmehr artikulierten die Studierenden ambivalente Haltungen und offene Suchbewegungen. Deutlich wird dies im Umgang mit Fragen von Verantwortung und Handlungsmacht im Kontext des Wohnungsmarkts:

„Man guckt von außen und denkt: was für Arschlöcher. Aber wenn du selber die Macht dazu hättest, weiß ich nicht, ob du widerstehen kannst“ (Interview 2, Pos. 216).

Kritik an ökonomischen Strukturen wird hier artikuliert, zugleich aber durch die Reflexion eigener potenzieller Verstrickung relativiert. Neben solchen Ambivalenzen verweisen einzelne Aussagen auf Prozesse subjektiver Aneignung, in denen Beobachtungen aus dem Stadtraum mit der eigenen Lebenssituation in Beziehung gesetzt wurden:

„Ich habe das immer mit meiner persönlichen Situation in Bezug genommen [...] das hat mir meine eigene Lebenswelt nähergebracht“ (Interview 2, Pos. 257).

Aneignung erfolgt hier nicht über die Übernahme vorgegebener Deutungen, sondern über ein aktives Neu-Deuten vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen. Urbane Orte werden punktuell als Ausdruck sozialer und ökonomischer Strukturen lesbar, ohne dass sich daraus konsolidierte Deutungsmuster oder Handlungsentwürfe ableiten lassen.

Re-Kontextualisierung ökonomistischer Deutungsmuster (Theorie–Praxis)

In den Fokusgruppen zeigen sich punktuelle Hinweise auf das Infragestellen bisheriger Selbstverständlichkeiten. So formuliert eine teilnehmende Person: „Dass Wirtschaft viel mehr ist als nur Geld, das hat sich wie ein roter Faden durchgezogen“

(Interview 2, Pos. 281). Diese Aussage verweist weniger auf ein systematisches Verständnis ökonomischer Zusammenhänge als auf eine Perspektivverschiebung, in der wirtschaftliche Prozesse in ihren alltagsweltlichen Erscheinungsformen wahrgenommen werden.

Auch das Verhältnis von Theorie und Erfahrung wird nicht als Integration, sondern als Differenz beschrieben: „Das Seminar hatte mehr den Theoriebezug und der Stadtrundgang war das praktische Pendant“ (Interview 2, Pos. 276). Theorie und Stadtraum erscheinen damit als unterschiedliche Erfahrungsmodi, deren Verbindung nicht vorausgesetzt, sondern erst gesucht werden muss.

Aus dem Material lassen sich keine linearen Lernverläufe oder stabilen Transformationen ökonomistischer Bezugsrahmen rekonstruieren. Sichtbar werden vielmehr irritierte Selbstverständlichkeiten, veränderte Wahrnehmungen des Stadtraums sowie reflexive Suchbewegungen, die an konkrete Erfahrungen, Orte und Situationen gebunden bleiben. Erkenntnisprozesse äußern sich nicht als abgeschlossene Re-Orientierungen, sondern als vorläufige Perspektivöffnungen, die bestehende Deutungsrahmen situativ irritieren. Kapitel 5 nimmt diese offenen Befunde zum Anlass für ein zusammenfassendes Fazit und einen Ausblick, der die Ergebnisse als Suchbewegung transformativer Wirtschaftspädagogik einordnet, ohne sie in normative Gestaltungsanweisungen zu überführen.

5 Fazit und Ausblick

Der Beitrag versteht sich nicht als Nachweis transformativer Wirkungen, sondern als explorative Annäherung an die Bedingungen, unter denen offene Lehr-Lernarrangements im Hochschulkontext Irritation, Wahrnehmungsverschiebung und reflexive Suchbewegungen wahrscheinlicher werden. Im Mittelpunkt steht weniger die Frage nach dem Ergebnis transformativer Lernprozesse als vielmehr ihre prozessuale Ermöglichung im Spannungsfeld von Offenheit und didaktischer Rahmung. Der Ausblick zielt nicht auf die Formulierung allgemeingültiger Gestaltungsprinzipien, sondern auf die Weiterentwicklung des offenen Lehr-Lernarrangements.

Auf Grundlage der Fokusgruppen sowie begleitender Feedbackschleifen mit Lehrenden und Studierenden höherer Semester wird der Stadtrundgang konzeptionell weiterentwickelt. Erfahrungen von Bewegung, Leiblichkeit, Atmosphäre und Wetter, etwa Kälte, Regen oder das Verweilen im öffentlichen Raum, haben sich als relevante Faktoren für Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse erwiesen und sollten in zukünftigen Formaten bewusster einbezogen werden. Insbesondere im Zusammenhang mit dem Thema Wohnen eröffnen sie Zugänge zu Fragen von Schutz, Versorgung, Teilhabe und Verwundbarkeit, die über rein kognitive Auseinandersetzungen hinausgehen.

Darüber hinaus verweisen die Ergebnisse auf das Potenzial sozialer Begegnungen im Stadtraum. Der Kontakt mit Akteur:innen, etwa aus gemeinschaftlichen Wohnprojekten oder nicht-profitorientierten Kulturorten, kann dazu beitragen, ökonomische Fragestellungen als sozial eingebettete Praxis erfahrbar zu machen und Perspektivwechsel anzuregen, ohne diese Erfahrungen didaktisch zu vereindeutigen. Der Wechsel vom öffentlichen Stadtraum in gemeinsam genutzte Innenräume markiert einen erfahrbaren Wechsel der Atmosphäre. Ankommen, Hinsetzen, Aufwärmen und der direkte Austausch mit Akteur:innen verändern die Dynamik der Auseinandersetzung und eröffnen neue Gesprächsräume. Diese Orte fungieren nicht als normative Gegenmodelle, sondern als Erfahrungsräume, in denen andere Formen des Wirtschaftens, der Organisation und der Zwecksetzung konkret erfahrbar werden.

Schließlich wird deutlich, dass offene Lernarrangements eine bewusste curriculare Rahmung benötigen. Vor- und Nachbereitungsphasen sowie die Anbindung an seminaristische Reflexionsformate tragen dazu bei, situative Irritationen und Wahrnehmungsverschiebungen anschlussfähig zu machen, ohne ihre Offenheit aufzuheben.

In der Zusammenschau verschiebt sich der Fokus des Formats von der exemplarischen Analyse einzelner Orte hin zur Gestaltung eines Lehr-Lernarrangements, in dem Wahrnehmung, Leiblichkeit, Kontext und Reflexion systematisch miteinander verschränkt werden. Ziel ist es, ökonomistische Deutungs- und Handlungsmuster zu

irritieren und reflexiv zu bearbeiten, ohne Transformation als Ergebnis zu unterstellen. Der sozioökonomische Stadtrundgang wird weniger als abgeschlossene Intervention verstanden, sondern als offenes Bildungsarrangement, das Suchbewegungen anstößt und die Frage nach einem guten Leben unter ökonomisierten Bedingungen bewusst offenhält.

Literaturverzeichnis

Ob der Zeichenbegrenzung der ZFHE findet sich das Literaturverzeichnis online unter: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18269040>