In Alternativen denken. Vielfaltsbewusste Lehre am Beispiel der Wirtschaftsdidaktik.

Dissertation

zur Erlangung des Grades eines Doktors

der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.)

der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von Christian Riel aus Neumarkt in der Oberpfalz

Ludwigsburg

2021

Erstgutachterin:

Prof'in Dr. Bettina Blanck

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Zweitgutachter:

Prof. em. Dr. Reinhold Hedtke

Universität Bielefeld

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung:

21. Juni 2021

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis **4**

1 Ein Plädoyer für eine vielfaltsbewusste Lehre **5**

1.1 „Denken heißt Vergleichen“ 5

1.2 Der Forschungsstand zum Umgang mit Vielfalt 7

1.3 Fragestellungen 11

1.4 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit 12

2 Die Erwägungsdidaktik **18**

2.1 Verwendung und Definition des Terminus 18

2.2 Charakteristik des Erwägungskonzepts 22

2.3 Beiträge für die Gestaltung von Bildung 28

2.3.1 Methodische Orientierung 28

2.3.2 Förderung eines Wandels des Lehrens und Lernens 33

2.3.3 Anwendungsbeispiel Hochschullehre 38

2.4 Reflexion des erwägungsorientierten Bildungsverständnisses 42

3 Ein exemplarischer Forschungsstand zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik **62**

3.1 Analyse von wissenschaftlichen Zeitschriften 62

3.1.1 Untersuchungsplanung 62

3.1.2 Vortests 73

3.1.3 Ergebnisdarstellung und -reflexion 77

3.1.4 Theoriebasierte Klärung 88

3.2 Systematische Recherche weiterer Publikationen und Zusammenstellung der Forschungslandschaft 92

3.3 Analyse vielfaltsbewusster Konzepte in Bezug auf ihre Begrifflichkeit und didaktischen Konsequenzen 98

3.3.1 Methodisches Vorgehen 98

3.3.2 Konzept 1: Das Kontroversitätsprinzip – Anwendungsbeispiele im Wirtschaftsunterricht 100

3.3.3 Konzept 2: Das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung 110

3.3.4 Konzept 3: Die sozioökonomische Bildung ... 123
3.3.5 Ergebnisreflexion ... 144

4 Erwägungsorientierte Perspektiven in Bezug auf ein vorhandenes vielfaltsbewusstes wirtschaftsdidaktisches Konzept ... 153
4.1 Auswahl der sozioökonomischen Bildung für die weitere Untersuchung ... 153
4.2 Analyse des möglichen Beitrags der Erwägungsdidaktik zur sozioökonomischen Bildung ... 155
4.2.1 Methodisches Vorgehen ... 155
4.2.2 Kategorie a) Ziele ... 155
4.2.3 Kategorie b) Inhalte ... 164
4.2.4 Kategorie c) Methoden ... 170
4.2.5 Ergebnisreflexion ... 177

5 Im Rahmen der Wirtschaftsdidaktik kann vielfaltsbewusste Lehre als erwägungsorientierte Lehre ausgestaltet werden ... 180

Anhang: Dokumentation der Zeitschriftenanalyse (zum Kapitel 3) ... 185
Nr. 1: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog ... 185
Nr. 2: BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis ... 191
Nr. 3: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online ... 207
Nr. 4: Die berufsbildende Schule ... 210
Nr. 5: EWuB. Erziehungswissenschaft und Beruf ... 224
Nr. 6: EJVT. European Journal of Vocational Training ... 229
Nr. 7: GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik ... 230
Nr. 8: Meb. Magazin erwachsenenbildung.at ... 234
Nr. 9: PANORAMA ... 238
Nr. 10: Unterricht Wirtschaft + Politik ... 246
Nr. 11: Weiterbildung ... 251
Nr. 12: W&B. Wirtschaft und Beruf ... 258
Nr. 13: W&E. Wirtschaft und Erziehung ... 273
Nr. 14: wissenplus ... 288
Nr. 15: ZBW. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik ... 302
Nr. 16: ZDG. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften ... 306
Nr. 17: ZföB. Zeitschrift für ökonomische Bildung ... 309

Literatur **310**

Nachwort **330**

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit in Bezug auf die Untersuchungsfragen und ihre Zielbereiche 13

Abb. 2: Zusammenstellung der leitenden Ideen des Erwägungskonzepts nach Blanck 23

Abb. 3: Erwägungstafel zur Verortung und Bestimmung des Erwägungskonzepts in Anlehnung an Blanck 30

Abb. 4: Die Charakteristik des erwägungsorientierten Bildungsverständnisses in der vorliegenden Arbeit 45

Abb. 5: Dokumentation der Zeitschriftenanalyse (exemplarische Darstellung) 75

Abb. 6: Beurteilung der erschlossenen Zeitschriftenbeiträge im Hinblick auf die Berücksichtigung des theoriebasierten Verständnisses von „Alternative“ 91

Abb. 7: Zusammenstellung der Forschungslandschaft zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der Wirtschaftsdidaktik (exemplarische Analyse als Ausgang bzw. Stützpunkt für die weiteren Untersuchungen) 95

Abb. 8: Arten von Perspektiven auf Lehr-Lern-Gegenstände (Erwägungstafel) 101

Abb. 9: Erwägungstafel zur Bestimmung von Entscheidungsverständnissen 112

Abb. 10: Möglicher Beitrag der Erwägungsdidaktik zur sozioökonomischen Bildung in der Kategorie a) Ziele 159

Abb. 11: Möglicher Beitrag der Erwägungsdidaktik zur sozioökonomischen Bildung in der Kategorie b) Inhalte 165

Abb. 12: Unterscheidung von Kontroversitätsgebot und Erwägungsdidaktik hinsichtlich der Frage, bei welchen Inhaltsfeldern – kontrovers oder unkontrovers – verschiedene Alternativen zu berücksichtigen sind 168

Abb. 13: Möglicher Beitrag der Erwägungsdidaktik zur sozioökonomischen Bildung in der Kategorie c) Methoden 171

Abb. 14: Struktur einer erwägungsorientierten Pyramidendiskussion in Anlehnung an Schmidt 174

1 Ein Plädoyer für eine vielfaltsbewusste Lehre

1.1 „Denken heißt Vergleichen“

Als der Industrielle und spätere Außenminister Walter Rathenau (1867-1922) den in der Abschnittsüberschrift zitierten Aphorismus formulierte, dachte er sicherlich nicht an einen Imperativ für das Lehren und Lernen. Pädagogik spielte in seiner Vita eine untergeordnete Rolle. Dennoch impliziert Rathenaus Lebensweisheit einen Lösungsansatz zu einem didaktischen Problem. Dieses lässt sich zunächst anhand der Erlebniswelt des Autors der vorliegenden Arbeit entfalten. Während seiner etwa 30-jährigen Erfahrung mit deutschen Bildungsinstitutionen – angefangen vom Schüler bis hin zum Hochschullehrer – war eine, die Lehr-Lern-Kultur betreffende Erscheinung häufig wiederkehrend. Anfangs als normal eingestuft, später als lernhinderlich und nervig empfunden, gelangte jene Form des Unterrichtens[1] zum Dauerbrenner: die sog. „Belehrung“[2].

Hinsichtlich der Bedeutung dieses Schlagwortes, welches sich auch so, in dieser Polemik, in der pädagogischen Fachliteratur wiederfindet (vgl. z. B. Brügelmann 2010), lässt sich exemplarisch das eigene Studium der Wirtschaftswissenschaften anführen. Nach dem Status quo werden darin weitgehend jene Vorstellungen gelehrt, die der sog. Neoklassik zuzuordnen sind (vgl. Dürmeier 2012). Studierenden wird dadurch suggeriert, entsprechende Theorien seien das Ideal allen Wirtschaftens. Alternativen spielen, wenn überhaupt, eine untergeordnete Rolle. Der Autor dieser Arbeit kam schließlich selbst zu dem Eindruck, als seien neoklassische Wirtschaftstheorien alternativlos – warum sich mit anderen Vorstellungen auseinandersetzen?

Eine Umkehr des Denkens ergab sich erst durch die Konfrontation mit realen ökonomischen Veränderungen. Besonders eindringlich waren die weltweiten Wirtschaftskrisen ab dem Jahr

---

[1] Der Ausdruck „Unterricht“ bezieht sich in der vorliegenden Arbeit grundsätzlich auf das Lehren und Lernen an Schulen, Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen (z. B. Volkshochschulen).

[2] Die Verwendung von An- und Abführungszeichen erfolgt in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Blanck (2012a, S. 1). So werden doppelte einfache Zeichen („…“) in drei Fällen verwendet: a) bei der Kenntlichmachung von direkten Zitaten, b) bei der Angabe von Buch- oder Aufsatztitel sowie c) beim Gebrauch von Bezeichnungen, wobei „Bezeichnung“ in dieser Arbeit synonym mit „Ausdruck“, „Terminus“ oder „Wort“ verwendet wird. Hingegen werden eckige Zeichen (»…«) verwendet, wenn ein Sachverhalt hervorgehoben und/oder als problematisch kenntlich gemacht werden soll.

2007, die durch einen nahezu bedingungslosen neoklassischen Glauben an den Markt begünstigt wurden (vgl. Ötsch 2009). Als Ursache dieses „Glaubenssystems“ (Ötsch 2009, S. 73) ist v. a. eine einseitige ökonomische Ausbildung vieler junger Menschen anzuführen (vgl. z. B. Dürmeier 2012). Ein möglicher Wandel der Problematik verlangt insofern auch Lehr-Lern-Konzepte[3], die den Wettstreit alternativer Ideen berücksichtigen (vgl. z. B. Thieme 2015, S. 313). Dahingehende Forderungen erhalten u. a. die Unterstützung von zahlreichen Studierenden der Wirtschaftswissenschaften (vgl. z. B. Pennekamp 2014; Theile 2014). Im Kern geht es dabei um ein Plädoyer, das der Intention der vorliegenden Arbeit entspricht. Etwas plakativ formuliert und bezogen auf das Beispiel der Vermittlung von »Wirtschaft« lautet dies: Weg von der Einseitigkeit und hin zu einer vielfaltsbewussten Lehre!

So plakativ dieses Plädoyer vielleicht sein mag, so herausfordernd ist es aber auch, didaktische Konzepte zu finden, die eine vielfaltsbewusste Lehre ermöglichen. Dementsprechend stieß der Autor dieser Arbeit erst nach einer vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung auf ein dahingehendes allgemeindidaktisches Konzept. Dabei handelte es sich um die Erwägungsdidaktik. Mit erster Sichtung der zugehörigen Literatur (vgl. z. B. Blanck 2002; Blanck 2012a) kam schließlich die Idee auf, das erwägungsorientierte Vorgehen auch im Rahmen der Wirtschaftsdidaktik[4] zu erschließen bzw. anzuwenden.

Vor diesem Hintergrund kontaktierte der Autor der vorliegenden Arbeit die maßgebliche Entwicklerin der Erwägungsdidaktik – Bettina Blanck. Dabei schilderte er sein Anliegen und in der Folge konnte ein erster Gesprächstermin vereinbart werden, zu welchem auch Werner Loh – ein weiterer Entwickler des Erwägungskonzepts – eingeladen wurde. Im Zuge dieses ersten Gesprächs festigte sich die o. g. Idee und es wurde das weitere Vorgehen im Forschungsprozess besprochen. Dabei stellt sich heraus, dass dies vielschichtig sein sollte: Einerseits ging es darum, exemplarisch nach vorhandenen vielfaltsbewussten wirtschaftsdidaktischen Konzepten zu

[3] In Anlehnung an Blanck (2012a, S. 15) wird im vorliegenden Zusammenhang der Terminus „Konzept“ dem Ausdruck „Theorie“ vorgezogen, da er weiter gefasst ist und auch weniger umfassende und an Zeit- und Raumangaben gebundene wissenschaftliche Überlegungen berücksichtigen lässt.

[4] Der Ausdruck „Wirtschaftsdidaktik“ bezeichnet in der vorliegenden Arbeit – relativ selbsterklärend – die Didaktik zum Gegenstandsbereich Wirtschaft. Von Bedeutung ist diese Fachdidaktik an allgemeinbildenden sowie berufsbildenden Schulen – gleichwohl kann sie sich auch auf Hochschulen, Volkshochschulen oder Bildungsträger*innen von Verbänden und politischen Parteien beziehen (vgl. Hedtke 2004, S. 142).

suchen. Andererseits war aber auch die gleichzeitige Bearbeitung der Erwägungsdidaktik relevant, um zu prüfen, wie sich die beiden genannten Bereiche vermitteln lassen.

Dementsprechend war die Forschungstätigkeit von der gleichzeitigen Arbeit an verschiedenen Einzelthemen gekennzeichnet. Vorteilhaft daran war, dass dieses Vorgehen Stück für Stück zur Klärung des gesamten Themas beitrug. Gleichwohl führte der dargelegte individuelle Forschungsprozess zu einer Herausforderung bei der schriftlichen Dokumentation der Arbeit, da Texte linear aufgebaut sind. D. h. ein Kapitel folgt auf das andere, obwohl die damit verbundenen Einzelthemen häufig gleichzeitig bearbeitet und vertieft wurden. Um diesem Dokumentationsproblem zu begegnen, werden daher in der vorliegenden Arbeit immer wieder Bezüge zwischen den Kapiteln hergestellt – v. a. in den Kapiteln 2 bis 4 (vgl. hierzu die Erläuterungen zum methodischen Vorgehen/Aufbau der Arbeit im Abschnitt 1.4).

1.2 Der Forschungsstand zum Umgang mit Vielfalt

In der pädagogischen Literatur lassen sich eine Reihe von theoretisch begründeten Vorschlägen hinsichtlich eines Umgangs mit Vielfalt finden. Exemplarisch zusammengetragen und überblicksartig dargestellt sind sie etwa in der Habilitation von Blanck (2012a, S. 94. f.). Grundlage dieser Konzepte ist ein inkludierender Umgang mit Vielfalt, d. h. Vielfalt wird integriert und als Chance verstanden, sowie das Verständnis einer Gleichwertigkeit des Differenten im Sinne von Prengels 12 Thesen zur egalitären Differenz (2006, S. 181 ff.).

Eine weitergehende Unterscheidung ergibt sich anschließend unter Zuhilfenahme verschiedener Einordnungen. Es wird etwa das sogenannte didaktische Dreieck herangezogen, um drei mögliche Schwerpunkte zu identifizieren, (I) Lernende, (II) Lern-Lehr-Gegenstände sowie (III) Lehrende, denen die Konzepte schließlich zugeordnet werden. Ersichtlich wird dadurch, dass eine Mehrheit die Heterogenität der (I) Lernenden fokussiert, welche in der Vergangenheit im Zentrum des Forschungsinteresses stand. Beispiele hierfür sind die Pädagogik der Vielfalt von Prengel (2006), die Ermöglichungsdidaktik von Arnold (2001), die subjektwissenschaftliche Didaktik von Holzkamp (1993) oder auch konstruktivistische Didaktiken (vgl. z. B. Reich 1996; Siebert 2002). Spiegelbildlich verkehrt stellt sich die Situation hinsichtlich des Literaturstands zur Heterogenität von (II) Lehrenden dar. Deren Vielfalt wird in relativ wenigen Beiträgen explizit erörtert (vgl. z. B. Altrichter/Messner 2004).

Ein anderes Bild ist mit Blick auf die Heterogenität von (III) Lern-Lehr-Gegenständen erkennbar. Bedeutend mehr Autor*innen wenden sich diesem Themenfeld zu. Neben englischsprachigen, hauptsächlich US-amerikanischen Ansätzen einer *deliberation in education and society*[5] (vgl. z. B. Dillon 1994) oder einer *education for deliberative democracy* (vgl. z. B. Burgh/Field/Freakley 2006; Thomas 2010), gibt es auch didaktische Konzepte zur politischen Bildung in Deutschland, die sich mit der Vielfalt von Betrachtungsmöglichkeiten und Weltdeutungen auseinandersetzen und bereits weitgehend elaboriert sind (vgl. z. B. Sander 2005; Sander 2007). Gerade das darin thematisierte Kontroversitätsgebot bzw. Kontroversitätsprinzip[6], welches einen inkludierenden Umgang mit kontroversen Positionen betonen kann (vgl. Blanck 2012a, S. 3; Sander 2014, S. 21), erscheint für eine vielfaltsbewusste Wirtschaftsdidaktik als hilfreich, obwohl kein ausdrücklicher Bezug besteht.

Ohnehin ist auffällig, dass es in der Zusammenstellung von Blanck (2012a, S. 94. f.) kein Konzept gibt, welches sich speziell auf die Wirtschaftsdidaktik bezieht. Als Erklärung hierfür sind unterschiedliche Gründe vorstellbar. Beispielsweise könnte es schlicht und einfach an entsprechenden Ausarbeitungen mangeln. Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass aufgrund der eingangs skizzierten Forderungen nach mehr Pluralismus, entsprechende Ideen und Ansätze vorliegen müssten.

Vor diesem Hintergrund ist eine andere Interpretation womöglich realistischer. So ist es durchaus vorstellbar, dass es Konzepte einer vielfaltsbewussten Wirtschaftsdidaktik gibt. Diese fanden jedoch in der erwähnten Forschungslandkarte von Blanck keine ausdrückliche Nennung. Die Autorin betonte selbst, dass die Zusammenstellung ein „kleiner exemplarischer Einblick“ (Blanck 2012a, S. 94) ist und damit keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Darüber hinaus zielte ihre Arbeit besonders auf die Allgemeine Pädagogik – nicht unbedingt auf die Wirtschaftsdidaktik. Von daher erscheint die Forschungslandschaft auf diesem Felde noch nicht systematisch erfasst und der Status quo einer vielfaltsbewussten Wirtschaftsdidaktik wäre erst noch zu erheben.

---

[5] Fremdsprachige Wörter und Hervorhebungen werden in der vorliegenden Arbeit *kursiv* geschrieben.

[6] Die beiden Bezeichnungen „Kontroversitätsgebot“ und „Kontroversitätsprinzip“ werden in der vorliegenden Arbeit gleichbedeutend verwendet.

Das skizzierte Desiderat eröffnet für die vorliegende Arbeit die Benennung einer ersten Zielsetzung. Demnach soll ein exemplarischer Forschungsstand zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik erhoben werden. Mit der entsprechenden Aufarbeitung sollten eine Zusammenstellung und eine Erläuterung von vielfaltsbewussten wirtschaftsdidaktischen Konzepten vorliegen. Die jeweilige Ausgestaltung gibt schließlich Orientierung über deren Umgang mit Alternativen.

Darauf aufbauend besteht im Weiteren die Möglichkeit, den Konzepten des Status quo Impulse zu geben. Als Ideengeber qualifizieren sich insbesondere jene Überlegungen zum Lehren und Lernen, die das Denken in Alternativen betonen. Neben dem bereits genannten Kontroversitätsprinzip weist auch die Erwägungsdidaktik auf diesem Gebiet eine vertiefte Expertise auf. Beide Ansätze stehen sich inhaltlich nahe, gleichwohl besitzt die Erwägungsdidaktik durch ihren „spezifischen bewahrenden Umgang mit Vielfalt“ und ihr betont offenes „Denken in Möglichkeiten“ (Blanck 2013, S. 1) ein Alleinstellungsmerkmal.

Ein intuitiver Zugang zum Erwägungskonzept ist etwa das Wegebeispiel von Blanck (2014, S. 163), welches im Folgenden kurz aufgegriffen wird: So sei angenommen, eine Person möchte unter den vielfältigen Wegen vom Nürnberger Hauptbahnhof zum Tagungsgebäude der Universität den kürzesten nehmen. Wählt die Person dabei den Weg C, dann ist die Entscheidung umso besser begründet, je mehr problemrelevante[7] alternative Wege sie benennen kann. Insofern stärkt die Angabe der erwogenen Alternativen die Begründungsgüte einer Lösung oder Position.

In Bezug auf dieses Beispiel behandelt die Erwägungsdidaktik im Zentrum die Frage nach den jeweils erwogenen Alternativen und wie umfassend präferierte Positionen gegenüber diesen begründet werden (vgl. Blanck 2013, S. 1). Theoretische[8] Basis hierfür ist das Konzept einer

[7] Das Wort „problemrelevant“ drückt in diesem Zusammenhang aus, dass sich die zu erwägenden Alternativen auf die jeweilige Problem- bzw. Fragestellung beziehen sollen. Mit gleichem Bedeutungsgehalt wird in dieser Arbeit auch von „problemadäquaten“ Alternativen gesprochen – z. B. im Abschnitt 2.1.

[8] In der vorliegenden Arbeit wird ein Theorieverständnis im Sinne von Greshoff und Loh (1987, S. 33) verwendet, „dessen Merkmale Begriffe und Urteile sowie aus ihnen bestehende sinnhafte Zusammenhänge sind, welche von spezifischen Raum- und Zeitangaben abstrahieren und die methodisch geleitet und auf Verbesserbarkeit hin angelegt sind, was ggf. auch eine Widerlegung sein mag“ (Blanck 2012a, S. 15).

Erwägungsorientierung, welches von der Forschungsgruppe Erwägungskultur Paderborn zum Ende der 1980er Jahre entwickelte wurde (vgl. Blanck 2002, S. 333). Dessen Charakteristik lässt sich anhand der folgenden drei leitenden Ideen kurz darstellen (vgl. Blanck 2013, S. 2 f.).

1. *Erwägungs-Geltungsbedingung:* Eine präferierte Position ist besser zu verantworten, wenn man sie gegenüber anderen – sog. Erwägungsalternativen – zu begründen vermag. Die Erwägungsalternativen werden als zu bewahrende Geltungsbedingung betrachtet, mit der sich die Begründungsgüte der präferierten Position auch nach deren Findung einschätzen lässt.
2. *Verbesserungsengagement:* Neu auftauchende Alternativen bieten die Möglichkeit zur Verbesserung bisheriger Erwägungen und sind daher zu berücksichtigen (vgl. Blanck 2012a, S. 29). Gegebenenfalls führen sie dazu, die präferierte Position zu ändern.
3. *Iterative und kritische Reflexivität:* Erwägen ist wiederholend angelegt und zielt auf einen prüfenden Umgang mit vergangenen Erwägungen. Ein sog. „Erwägen des Erwägens“ (Blanck 2012a, S. 31) bedeutet daher, dass mit der Erwägungs-Geltungsbedingung und dem Verbesserungsengagement einerseits iterativ reflexiv erwägend und andererseits „reflexiv-kritisch“ (Blanck 2012b, S. 143) umzugehen ist.

Eine theoretische Vertiefung erfuhr die Erwägungsorientierung, insbesondere in ihrer didaktischen Ausrichtung, als ihr Potenzial bzw. Beitrag hinsichtlich des Wandels von Lehr-Lern-Kulturen erforscht wurde. Festzumachen ist dies – etwas plakativ formuliert – an der Beförderung von entdeckendem Lernen, politischer Bildung und demokratischen Lernen, lernförderlichen Fehlerkulturen sowie einem kompetenten Umgang mit Ungewissheit und Nicht-Wissen (vgl. Blanck 2012a, S. 100 f.).

Eine Umsetzung der aufgezeigten Erwägungsdidaktik in konkrete Lehre ist in der Literatur angelegt. Es gibt beispielsweise Leitideen zu Unterrichtsphasen (vgl. z. B. Blanck 2005a; Blanck 2005b) sowie spezielle sog. „Erwägungsmethoden“ bzw. „erwägungsorientierte Methoden“ (vgl. z. B. Blanck 2005c, S. 542 ff.)[9] oder auch exemplarische Erläuterungen zu erwägungsorientierten Grundschulunterricht (vgl. z. B. Blanck 2012a, S. 235 ff.), Berufsschulunterricht (vgl. z. B. Grimm 2015) oder Universitätsseminaren (vgl. z. B. Blanck 2001, S. 24 ff.; Blanck 2002,

[9] Die Bezeichnungen „Erwägungsmethode“ und „erwägungsorientierte Methode“ werden in der vorliegenden Arbeit mit gleichem Bedeutungsgehalt verwendet – z. B. im Abschnitt 2.3.1.

S. 299 ff.; Blanck 2012a, S. 255 ff.; Dear et al. 2015; Kammertöns 2012). Im Hinblick auf die Universitätsseminare fällt auf, dass es zu wirtschaftlichen Themen bereits jahrelange Erfahrungen mit der Umsetzung des Erwägungskonzeptes gibt. Exemplarisch hierfür stehen die Leipziger Erwägungsseminare, welche seit dem Wintersemester 2006/2007 angeboten werden (vgl. Quaas/Quaas 2015, S. 146). Darüber hinaus kennen weitere Wirtschaftswissenschaftler*innen das Erwägungskonzept und steuern Beiträge zu dessen Weiterentwicklung in Forschung und Lehre bei (vgl. z. B. Kazmierski 2011, Thieme 2012).

Vor diesem Hintergrund erscheint die Erwägungsdidaktik als eine passende Quelle für eine vielfaltsbewusste Lehre. In dem Sinne kann sie auch an einem aufgearbeiteten wirtschaftsdidaktischen Forschungsstand zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, anknüpfen (vgl. hierzu die o. g. erste Zielsetzung dieser Arbeit) und den jeweiligen Konzepten des Status quo mögliche Impulse geben.

Mit dem dargestellten Desiderat entwickelt sich eine zweite Zielsetzung der vorliegenden Arbeit: die Entwicklung von erwägungsorientierten Perspektiven in Bezug auf ein vorhandenes vielfaltsbewusstes wirtschaftsdidaktisches Konzept. Das beinhaltet insbesondere eine exemplarische Auseinandersetzung mit einem solchen Konzept, um den möglichen Beitrag der Erwägungsdidaktik zu erschließen. Die hierbei resultierenden Ergebnisse sollten daraufhin aufzeigen, wie sich das jeweilige Konzept im Sinne der Erwägungsdidaktik weiterentwickeln könnte. Damit nimmt die vorliegende Arbeit die anfangs dargelegten Forderungen nach Pluralismus in der Lehre auf. Skizzieren lässt sich das gesamte Vorhaben anhand von Fragestellungen.

1.3 Fragestellungen

Die vorliegende Arbeit umfasst zwei Zielsetzungen (vgl. hierzu den vorherigen Abschnitt 1.2), welche sich anhand von insgesamt drei Fragestellungen operationalisieren lassen. Gemäß der ersten Zielsetzung soll zunächst exemplarisch der Forschungsstand zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik erhoben werden. Im Ergebnis einer entsprechenden Aufarbeitung sollte eine Zusammenstellung und Erläuterung von vielfaltsbewussten wirtschaftsdidaktischen Konzepten vorliegen. Dieses Vorhaben lässt sich anhand der nachfolgenden Untersuchungsfragen 1) und 2) darstellen:

1) Welche exemplarischen Publikationen zur vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik thematisieren den Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, und wie heißen die zugehörigen Konzepte?
2) Was wird unter den vielfaltsbewussten Konzepten verstanden und wie lauten deren didaktische Konsequenzen?

Darauf aufbauend gibt es eine zweite Zielsetzung: Die Entwicklung von erwägungsorientierten Perspektiven in Bezug auf ein vorhandenes vielfaltsbewusstes wirtschaftsdidaktisches Konzept. Das beinhaltet insbesondere eine exemplarische Auseinandersetzung mit einem entsprechend ausgewählten vielfaltsbewussten wirtschaftsdidaktischen Konzept. Hierbei geht es darum, den möglichen Beitrag der Erwägungsdidaktik zu erschließen. Skizzieren lässt sich das Vorhaben anhand der Untersuchungsfrage 3), welche im Folgenden angeführt ist:

3) Welchen möglichen Beitrag bietet die Erwägungsdidaktik einem ausgewählten vielfaltsbewussten wirtschaftsdidaktischen Konzept?

Die vorliegende Ausarbeitung greift damit die dargelegten Zielsetzungen auf und überführt sie in Fragestellungen. Wie das hierfür erforderliche methodische Vorgehen und die einzelnen Arbeitsschritte aussehen, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

1.4 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Eine systematische Bearbeitung der Untersuchungsfragen bzw. der jeweiligen Untersuchungsziele bedarf zunächst der Festlegung einer adäquaten methodischen Vorgehensweise. Daran orientiert sich im Weiteren auch der Aufbau der Arbeit. Überblicksartig sind die entsprechenden Überlegungen in der nachstehenden Abbildung dargestellt.

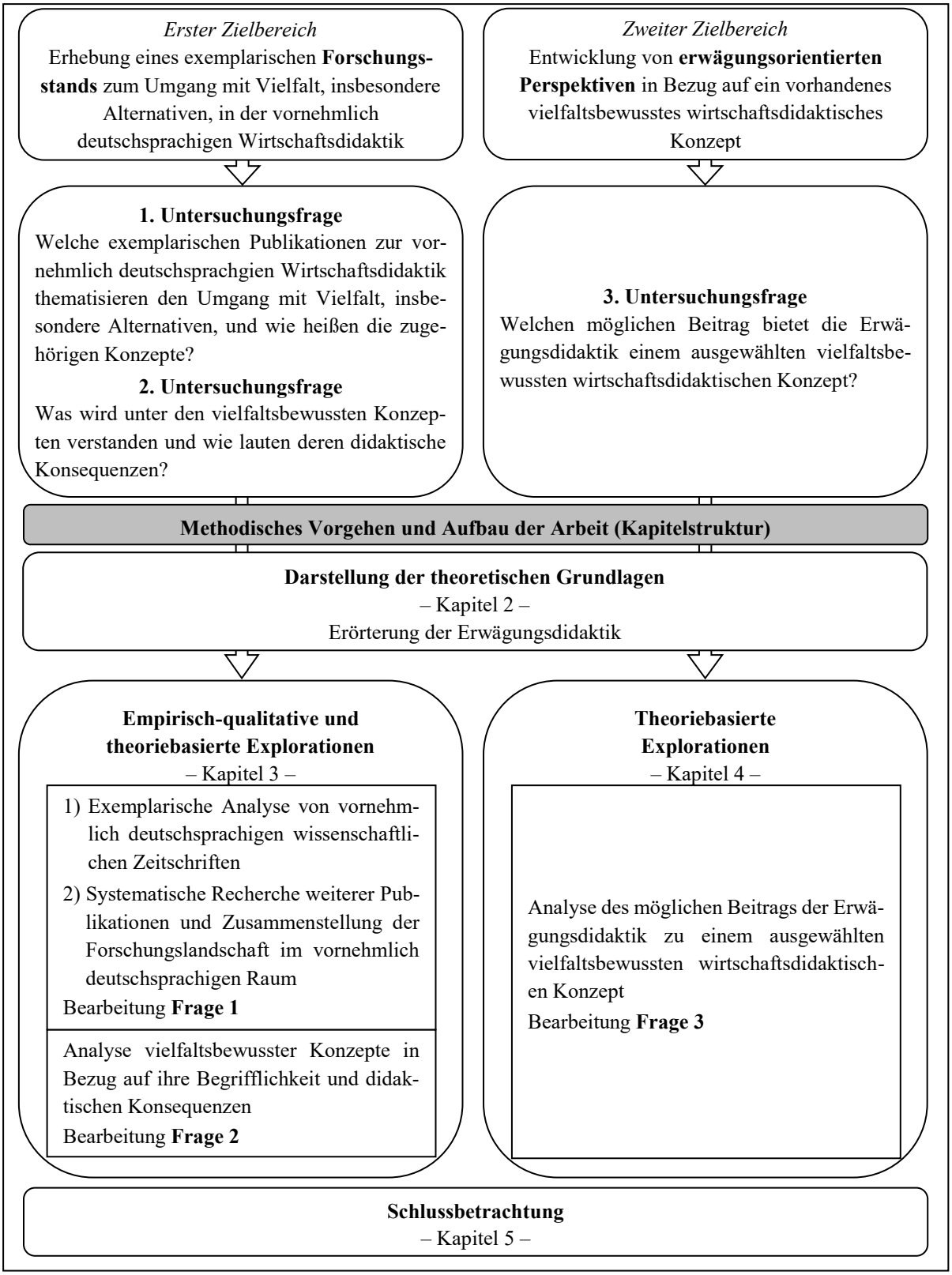

Abb. 1: *Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit in Bezug auf die Untersuchungsfragen und ihre Zielbereiche*

Mit Blick auf die Abbildung ist erkennbar, dass sich die Wahl der Methodik an der jeweiligen Problem- bzw. Fragestellung orientiert (vgl. Häder 2015, S. 75 ff.). In der vorliegenden Arbeit

zielen die ersten beiden Fragestellungen auf die Erhebung eines exemplarischen Forschungsstands zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik. Darauf aufbauend fokussiert eine weitere Frage die Entwicklung von entsprechenden erwägungsorientierten Perspektiven.

Im Sinne der ersten Zielsetzung erfolgt nach einer überblicksartigen Darstellung der theoretischen Grundlagen dieser Arbeit (Kapitel 2) – im Wesentlichen geht es hierbei um die Erörterung der Erwägungsdidaktik – die Erhebung eines exemplarischen Forschungsstands zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik (Kapitel 3). Da die Forschungslandschaft zu diesem Thema erst noch zu erkunden ist, beruht das methodische Vorgehen auf einem Wechselspiel von empirisch-qualitativen (hermeneutischen) sowie theoriebasierten Explorationen (vgl. hierzu z. B. Döring/Bortz 2016, S. 173). In dem Sinne wird der Untersuchungsgang vorab keine Definition von Lösungsschritten liefern, sondern eine Suchstrategie vorgeben: eine Heuristik. (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 353).

Vor dem Hintergrund beginnt die Erhebung des exemplarischen Forschungsstands mit einem zunächst sehr offenen Blick in einschlägige, vornehmlich deutschsprachige Fachzeitschriften. Innerhalb der qualitativen Forschung werden dahingehende Untersuchungen als Dokumentenanalyse bezeichnet (vgl. Mayring 2016, S. 46 ff.). In relevanten Zeitschriften soll hierbei geprüft werden, wie häufig das Phänomen „Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen“ behandelt wird. Methodisch lassen sich entsprechende Vorgehensweisen der Frequenzanalyse zuordnen (vgl. Diekmann 2016, S. 597 ff.; Mayring 2015, S. 13 ff.). Mit Durchführung der Analysen können idealerweise eine Reihe von Beiträgen zum gesuchten Phänomen erschlossen werden.

Nachdem die Explorationen in den Zeitschriften einen offenen Suchfokus aufweisen, ist es fraglich, ob die erschlossenen Beiträge auch tatsächlich für diese Untersuchung relevant sind. So lassen sich unter dem gesuchten Phänomen unterschiedliche Bedeutungsinhalte verstehen. Im Kern geht es hierbei um das Verständnis von Alternativen. Diese Begrifflichkeit ist daher theoriebasiert zu klären. In dem Zusammenhang gibt es bereits eine Reihe wissenschaftlicher Publikationen, die sich aus erwägungsorientierter Perspektive mit dem Bedeutungsinhalt von Alternativen auseinandergesetzt haben (vgl. z. B. Blanck 1994, S. 49 ff.; Blanck 2002, S. 81 ff.; Blanck 2012a S. 49 ff.; Loh 1994, S. 191 f.).

Mit einer entsprechenden Begriffsklärung liegt eine Orientierung zur Einordnung der erschlossenen Zeitschriftenbeiträge vor. Für die vorliegende Untersuchung sind nur jene Beiträge relevant, die auch den orientierten Begriff von Alternativen berücksichtigen. Diese Auslese wird durch Methoden der theoriebasierten Exploration, namentlich Zusammenfassung und Bewertung, unterstützt. (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 361). Im Ergebnis bleiben jene Publikationen übrig, die nicht nur das gesuchte Phänomen thematisieren, sondern auch ein theoriebasiertes Verständnis von Alternativen berücksichtigen.

Um den Forschungsstand möglichst umfassend zu erheben, zielen die Erkundungen als nächstes auf die systematische Recherche weiterer Publikationen. Die Recherche orientiert sich zunächst an den jeweiligen Autor*innen der erschlossenen Zeitschriftenartikel, etwa durch zielgerichtetes Lesen ihrer Literaturverzeichnisse bzw. Publikationslisten und/oder durch direkte informelle persönliche Befragungen. Daneben dienen die Universitätsbibliotheken als Informationsquellen, welche per Online-Suchsystem erkundet werden können. Suchkriterien sind dabei die Namen relevanter Autor*innen sowie bedeutsame Stichworte, die sich auf inhaltliche Aspekte beziehen (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 360).

Im Ergebnis der Recherche liegt eine umfangreiche Liste an Publikationen zum gesuchten Phänomen vor. Für Überblickszwecke erfährt diese darüber hinaus eine Strukturierung, so dass eine Art Forschungslandschaft erkennbar wird (vgl. hierzu exemplarisch die Darstellung bei Blanck 2012a, S. 94 f.). Kriterium hierfür sind die Namen der Konzepte, auf die sich die jeweiligen Publikationen berufen. Sofern eine entsprechende Zusammenstellung schließlich vorliegt, endet die Bearbeitung der 1. Untersuchungsfrage.

Anhand der Zusammenstellung werden im Weiteren die vorliegenden Konzepte gemäß der 2. Untersuchungsfrage analysiert. Dabei handelt es sich um zwei Bereiche. So ist zunächst im Rahmen einer Begriffsklärung zu erörtern, was unter den vielfaltsbewussten Konzepten verstanden wird. Im Anschluss daran erfolgt eine Untersuchung der jeweiligen didaktischen Konsequenzen bezüglich des Umgangs mit Vielfalt, insbesondere Alternativen. Systematisieren lässt sich dieses Vorhaben mittels eines didaktischen Modells.

Unter der Fülle an Modellen erscheint dabei eine Orientierung am Berliner Modell von Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz (vgl. hierzu z. B. Heimann 1976) als besonders passend. Der Grund hierfür ist, dass es einerseits in der Wirtschaftsdidaktik relevant ist und dort

Verwendung findet (vgl. z. B. Wilbers 2014, S. 16 ff.) und andererseits anhand von Kategorien sehr geordnet auf grundsätzliche Entscheidungsfelder der Unterrichtsplanung eingeht. Dazu gehört das Fragen nach dem Warum (Ziele), dem Was (Inhalte) und dem Wie (Methoden) (vgl. Wilbers 2014, S. 17). Diese drei Kategorien (Ziele, Inhalte und Methoden) sind schließlich das Analyseraster für die skizzierte Untersuchung, welche im Ergebnis dazu führt, dass eine Zusammenstellung und Erläuterung von vielfaltsbewussten wirtschaftsdidaktischen Konzepten vorliegt. Insofern ist die erste Zielmarke der vorliegenden Arbeit erreicht.

Gemäß des zweiten Zielbereichs geht es im nächsten Sinnabschnitt um die Entwicklung von erwägungsorientierten Perspektiven in Bezug auf ein vorhandenes vielfaltsbewusstes wirtschaftsdidaktisches Konzept (Kapitel 4). Bezugsgröße hierfür sind die beiden bis dahin exemplarisch behandelten Forschungsfelder: Einerseits der Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik (Kapitel 3) und andererseits die Erwägungsdidaktik (Kapitel 2). Aufgrund des zu beiden Bereichen erschlossenen Literaturbestands, orientiert sich das methodische Vorgehen daraufhin ausschließlich an theoriebasierten Explorationen (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 358 ff.). Demnach basieren die Untersuchungen auf Techniken der Theoriearbeit, wie der Zusammenfassung oder dem Vergleich (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 360 f.).

Bei diesen Erkundungen steht die Bearbeitung der 3. Untersuchungsfrage im Mittelpunkt. Insofern ist zu analysieren, welchen möglichen Beitrag die Erwägungsdidaktik einem ausgewählten vielfaltsbewussten wirtschaftsdidaktischen Konzept bieten kann. Hierzu ist zunächst zu klären, mit welchem Konzept dieser Untersuchungsschritt angegangen wird[10]. Anschließend wird dieses (hier: die sozioökonomische Bildung) mit der Erwägungsdidaktik verglichen, um den dahingehenden möglichen Beitrag aufzuzeigen. Idealerweise sollte der Vergleich an den bisherigen Untersuchungen anknüpfen. Von daher orientiert sich die Systematik der Analyse abermals an den Entscheidungskategorien zur Unterrichtsplanung aus dem Berliner Modell (vgl. hierzu das Vorgehen zur 2. Untersuchungsfrage). D. h. der mögliche Beitrag der Erwägungsdidaktik für das ausgewählte Konzept wird in Bezug auf die Kategorien *Ziele*, *Inhalte* sowie *Methoden* ermittelt. Die hierbei resultierenden Ergebnisse stellen schließlich auch Anknüpfungs-

[10] Vor dem Hintergrund der Ergebnisse zur 2. Untersuchungsfrage wird für diese Analysen das Konzept der sozioökonomischen Bildung ausgewählt (vgl. hierzu den Abschnitt 4.1).

punkte dar, die aufzeigen, wie sich das ausgewählte Konzept (hier: die sozioökonomische Bildung) im Sinne der Erwägungsdidaktik weiterentwickeln könnte. Mit der erfolgreichen Ausarbeitung des skizzierten Vorhabens schließt daraufhin die Bearbeitung des zweiten Zielbereichs.

Im Anschluss daran findet eine Schlussbetrachtung der gesamten Forschungsarbeit statt (Kapitel 5). Hierbei geht es ausdrücklich nicht um eine wiederholende Zusammenfassung der einzelnen Ergebnisse. Vielmehr wird ein zusammenfassendes Fazit gegeben, um daraufhin ein denkbares weiterführendes Forschungsprojekt zu skizzieren, welches an die vorliegende Arbeit anknüpfen kann.

Die dargelegten Aufbauteile (Kapitel 2, 3 und 4) werden über den gesamten Forschungsprozess immer wieder vernetzt, um so die jeweiligen Teile gedanklich vertiefen zu können. Die Erhebung des Forschungsstands bzw. die Zeitschriftenanalyse sind dabei exemplarisch in dem Sinne, dass hier ein überprüfbarer Ausgang bzw. Stützpunkt für die weiteren Untersuchungen geschaffen wird (betrifft v. a. die Bearbeitung der 2. bis 3. Untersuchungsfrage).

2 Die Erwägungsdidaktik

2.1 Verwendung und Definition des Terminus

Wie im Einleitungskapitel erläutert, ist die Erwägungsdidaktik die theoretische Grundlage der vorliegenden Arbeit. Vor dem Hintergrund wird sie in diesem Kapitel überblicksartig dargestellt – zunächst hinsichtlich der Verwendung und Definition des Terminus.

Der Terminus „Erwägungsdidaktik“ ist in der wissenschaftlichen Literatur vornehmlich in Publikationen von Bettina Blanck auffindbar (vgl. z. B. Blanck 2002, S. 275 ff.; Blanck 2006a; Blanck 2011). Zum Teil spricht die Autorin auch von „Erwägungspädagogik“ (vgl. z. B. Blanck 2013). Mit den verschiedenen Bezeichnungen geht jedoch kein inhaltlicher Unterschied einher. Sie werden in gleicher Weise verwendet. Dies geht aus den beiden wesentlichen Bestandteilen der vorliegenden Bezeichnungen hervor: einerseits Erwägung und andererseits Didaktik/Pädagogik.

Erwägen ist im Grunde genommen eine tägliche menschliche Handlung, bei der – alltagssprachlich gesehen – das Für und Wider einer Sache durchdacht wird (vgl. Dudenredaktion o. J.-a). Anlass hierfür sind Fragen und Problemstellungen, die dazu auffordern, zwischen Alternativen zu wählen, die unterschiedlich bewertet werden können (vgl. Blanck 2012a, S. 17 f.). Ein relativ trivialer Anlass ist beispielsweise die Frage, welche Hose ich heute anziehen möchte. Andere Anlässe sind hingegen komplizierter, wie etwa die Frage, bei welcher Bank ich eine Hausfinanzierung abschließen soll. Um entsprechenden Fragen und Problemstellungen möglichst fundiert begegnen zu können, wurde das Konzept der Erwägungsorientierung entwickelt. Dieses geht auf die Forschungsgruppe Erwägungskultur Paderborn zurück, welche sich Ende der 1980er Jahre bildete und anfangs die Personen Frank Benseler, Rainer Greshoff, Werner Loh und Bettina Blanck umfasste (vgl. Blanck 2002, S. 333).

Der Gegenstand des Konzepts ist „das auf einen Auswahlgedanken (z. B. Frage, Problem) bezogene Erwägen sowie die Bewertung des Erwogenen“ (Blanck 2012a, S. 18). Im Kern zielt es

dabei auf einen spezifisch bewahrenden Umgang mit Vielfalt, insbesondere problemadäquaten[11] Alternativen, welcher sich anhand von drei leitenden Ideen charakterisieren lässt. Das sind erstens die Erwägungs-Geltungsbedingung, zweitens das Verbesserungsengagement sowie drittens die iterative und kritische Reflexivität (vgl. hierzu den folgenden Abschnitt 2.2). An diesem skizzierten Erwägungsverständnis orientiert sich schließlich die vorliegende Ausarbeitung.

Die Paderborner Forschungsgruppe machte ihr Konzept zur programmatischen Grundlage für die Gründung einer Zeitschrift[12]. Diese erschien von 1990 bis 2015 und hatte bis einschließlich 2001 den Titel „Ethik und Sozialwissenschaften – Streitforum für Erwägungskultur" (EuS). Ab 2002 firmierte die Zeitschrift dann unter dem neuen Namen „Erwägen – Wissen – Ethik" (EWE). Der englische Untertitel – eine Übersetzung des Zeitschriftennamens – lautete *„Deliberation – Knowledge – Ethics"*. Das ist insofern sinnvoll, da immer wieder Artikel in englischer Sprache veröffentlicht wurden (z. B. Eisenstadt 2006; Elsenhans 2014; Foerst 2009; Griffin 2004; Schäfer 2003).

Das Wort *„Deliberation"* – das es mit ähnlichem Bedeutungsgehalt in der englischen sowie in der deutschen Sprache gibt – wird hierbei anstelle von Erwägen verwendet. Beide Termini können von daher Synonyme darstellen, müssen es aber nicht. So weist „Deliberation" einen breiten Horizont vielfältiger Verwendungsweisen auf. Diese unterscheiden sich zum Teil deutlich vom Erwägungsverständnis der vorliegenden Arbeit. Um dahingehenden Missverständnissen möglichst vorzubeugen, wird im Weiteren auf andere gebräuchliche Verwendungsweisen von „Deliberation" exemplarisch eingegangen. Die Beispiele differenzieren dabei nicht nur zwischen deutscher und englischer Sprache, sondern berücksichtigen auch verschiedene fachliche Bereiche.

---

[11] Das Wort „problemadäquat" drückt in diesem Zusammenhang aus, dass sich die zu erwägenden Alternativen auf die jeweilige Problem- bzw. Fragestellung beziehen sollen. Mit gleichem Bedeutungsgehalt wird in dieser Arbeit auch von „problemrelevanten" Alternativen gesprochen – z. B. im Abschnitt 1.2.

[12] Die Zeitschrift widmete sich besonders der Erörterung jeweiliger Themen in Form von Diskussionseinheiten, die aus einem Hauptartikel, mehreren Kritiken und einer Replik bestanden (vgl. Blanck 2002, S. 333). Ziel war es hierbei, in den Diskussionen die „jeweilige Vielfalt an Positionen, Perspektiven, Argumenten und Einschätzungen zu einem Thema möglichst umfassend und adäquat zu repräsentieren" (Blanck 2002, S. 333) als Ausgang für erwägungsorientierte Klärungen (siehe hierzu auch das Programm und die Editorials der Zeitschrift).

So wird das deutsche Wort „Deliberation“ in juristischen, politischen und philosophischen Kontexten verwendet (vgl. Velasco 2010, S. 360). Im Erbrecht gibt es beispielsweise den Terminus „Deliberationsfrist“ (vgl. Velasco 2010, S. 361). Dieser steht laut Duden für eine Bedenkzeit bzw. Überlegungsfrist, innerhalb derer ein Erbender über die Annahme oder Ablehnung einer Erbschaft entscheidet. Die Ursprünge dieses Ausdrucks gehen bis ins römische Recht zurück. Im Bereich der öffentlichen Gremien findet darüber hinaus der Ausdruck „Deliberativstimme“ Verwendung (vgl. Velasco 2010, S. 361). Gemäß Duden ist damit eine beratende Stimme in einer politischen Körperschaft gemeint[13].

Am Beispiel der Deliberativstimme wird im Übrigen auch erkennbar, dass Deliberieren ein sozialer Vorgang sein kann. In dem Sinne gibt es v. a. seit den 1990er Jahren konzeptionelle Entwicklungen in der politischen Philosophie, die mit dem Ausdruck „deliberative Demokratie“ verbunden sind (vgl. Velasco 2010, S. 363). Einen maßgeblichen Beitrag hierzu leisten die Arbeiten des Sozialphilosophen Jürgen Habermas (vgl. Große Hüttmann 2013, o. S.).

Demnach zielt deliberative Demokratie darauf ab, das gängige Konzept der repräsentativen Demokratie durch die Aufnahme eines kollektiven Verfahrens der Entscheidungsfindung auszugleichen oder zu ergänzen (vgl. Velasco 2010, S. 363). D. h. im Rahmen eines Diskurses soll das bessere Argument und nicht die Mehrheitsabstimmung die jeweiligen Entscheidungen prägen und zu besseren Entschlüssen führen, weil im Idealfall möglichst alle Argumente gegeneinander abgewogen werden (vgl. Große Hüttmann 2013, o. S.). Insofern wird die deliberative Demokratie auch als Diskursdemokratie bezeichnet (vgl. Velasco 2010, S. 363). In dem Kontext steht Deliberation schließlich für „politische Argumentationsprozesse“ (Deitelhoff 2015, S. 301) bzw. „die gründlich reflektierende Auseinandersetzung und Beratung über politische Fragen“ (Buchstein 2016, S. 32).

Auf dem ersten Blick mag die durch Habermas geprägte Verwendung des Ausdrucks „Deliberation“ nahe am bereits skizzierten Erwägungsverständnis liegen. Im Kern gibt es jedoch einen bedeutenden Unterschied: Im Erwägungskonzept geht es nicht um die Betonung des Diskurses, sondern vornehmlich um das Bedenken von sich widersprechenden Alternativen. Dieser Ansatz der Erwägungsorientierung lässt sich mit den Arbeiten des Philosophen John Dewey und seinen

[13] Das Antonym zur Deliberativstimme ist laut Duden die Dezisivstimme, welche über eine Abstimmungsberechtigung in einer politischen Körperschaft verfügt.

Vorstellungen von „*Deliberation*“ (englischsprachige Originalbezeichnung) in Verbindung bringen, z. B. in *Logic: The Theory of Inquiry* (2008, S. 172)[14]. Er wird in diesem Zusammenhang immer wieder von Mitgliedern der Forschungsgruppe Erwägungskultur zitiert (vgl. z. B. Blanck 2002, S. 12; Blanck 2009, S. 66; Loh 2015, S. 79).

Für das englische Wort „*Deliberation*“ sind darüber hinaus auch andere Verwendungsweisen gebräuchlich. So gibt es in der englischsprachigen politischen Philosophie die Bezeichnung „*deliberative democracy*“ (vgl. z. B. Caspary 2008; Lubenow 2012). Hierbei handelt es sich um eine sinnverwandte Entsprechung zur bereits erläuterten deutschen Bezeichnung „deliberative Demokratie“ (vgl. Velasco 2010, S. 362 f.). D. h. die Vorstellungen von „*deliberative democracy*“ beziehen sich wesentlich auf das Deliberationsverständnis von Habermas und unterscheiden sich damit vom Erwägungskonzept. Abgesehen davon ist auch in der englischsprachigen Erziehungswissenschaft von einer „*deliberation in education*“ (vgl. z. B. Crittenden 2002; Dillon 1994) bzw. von einer „*deliberative pedagogy*“ (vgl. z. B. Doherty 2012; Longo 2013; Makaiau 2017) die Rede. Auf die damit verbundenen Konzepte kann im Rahmen dieser Arbeit nicht vertieft eingegangen werden. Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass diese – genauso wie die Erwägungsdidaktik – die Heterogenität von Lehr-Lern-Gegenständen thematisieren (vgl. hierzu auch den Abschnitt 1.2). Der Unterschied lässt sich im Kern auf die Potenziale der Erwägungs-Geltungsbedingung (vgl. hierzu den Abschnitt 2.2) zurückführen (vgl. Blanck 2009, S. 66 ff.; Blanck 2012a, S. 145 ff.).

Mit dem Transfer des Erwägungskonzepts auf Handlungsfelder des Lehrens und Lernens, besteht im Weiteren kein Klärungsbedarf, ob es sich nun um eine Pädagogik, eine Didaktik oder eine Erziehungswissenschaft handelt. Die verschiedenen Verwendungen der aufgezählten Termini sind für das Konzept einer Erwägungsorientierung „als ein Streit um Worte irrelevant“ (Blanck 2013, S. 1)[15]. Man könnte insofern gleichbedeutend von Erwägungspädagogik, Erwägungsdidaktik oder erwägungsorientierter Erziehungswissenschaft sprechen. Im Hinblick auf

[14] In der deutschen Übersetzung seines hier angeführten Werks wird anstelle von *Deliberation,* jedoch nicht Erwägung, sondern – etwas missverständlich – der Terminus „Überlegung“ (Dewey 2002, S. 205) angeführt.

[15] Blanck (2013, S. 1) erörtert zwar, dass die verschiedenen Verwendungen der Termini „Pädagogik“, „Erziehungswissenschaft“, „Didaktik“ usw. im Kontext des Erwägungskonzepts irrelevant seien, gleichwohl fügt sie ergänzend hinzu: „Nicht irrelevant sind Auseinandersetzungen um grundlegende Unterscheidungen, wie z. B. zwischen präskriptiven/normativen und deskriptiven Konzepten, die mit jeweiligen Wortwahlen verbunden sind.

die vorliegende Arbeit wird – wie bereits die Überschrift dieses Abschnitts verrät – die Bezeichnung Erwägungsdidaktik präferiert. Im Wesentlichen geht dies auf das Verständnis des Autors zurück, der in Anlehnung an Blanck (2011, S. 189), den hier angesprochenen Ansatz als einen allgemeindidaktischen Ansatz betrachtet, welcher angefangen vom Vorschul- und Grundschulunterricht bis hin zur Gestaltung von Universitätsseminaren und Weiterbildungen verwendbar ist. Allgemeine Didaktik – für die es keine einheitliche Definition gibt (vgl. hierzu Wigger 2004, S. 244) – wird insofern im Sinne von Terhart (2002, S. 77) gedeutet: „Die Allgemeine Didaktik befasst sich mit Fragen des Lehrens und Lernens auf allen Stufen des Bildungssystems und in allen inhaltlichen Lernbereichen. Erst dieses weite Verständnis begründet die Bezeichnung Allgemeine Didaktik."

Vor dem Hintergrund der vorgenommenen Erörterungen, kann zusammenfassend folgende Arbeitsdefinition festgehalten werden: Die Erwägungsdidaktik ist ein allgemeindidaktischer Ansatz für einen spezifisch bewahrenden Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen (vgl. zur Klärung des Terminus „Alternative" den Abschnitt 3.1.4). Das hierbei angedeutete Spezifikum wird im nächsten Abschnitt weiter konkretisiert. Dies erfolgt durch die Erörterung der Charakteristik des Erwägungskonzepts.

2.2 Charakteristik des Erwägungskonzepts

Die Erwägungsdidaktik basiert im Wesentlichen auf dem Konzept einer Erwägungsorientierung. Dieses zielt vornehmlich auf einen spezifisch bewahrenden Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen (vgl. Blanck 2012a, S. 18). Charakteristisch hierfür stehen nach Blanck (z. B. 2013, S. 2 f.) drei leitende Ideen (vgl. hierzu den Abschnitt 1.2), welche in der nachstehenden Abbildung hervorgehoben sind und im Folgenden erläutert werden.

Diese Unterscheidungen lassen sich aber ohne Festlegung auf bestimme Wortwendungen der Termini (…) beachten." Im Hinblick auf verschiedene Verwendungsweisen der genannten Termini verweist Blanck (2013, S. 1) schließlich auf weiterführende Literatur (z. B. Tenorth 2004).

1. Erwägungs-Geltungsbedingung

Die erwogene Vielfalt an Alternativen ist im Nachgang ihrer Genese zu bewahren, damit die Begründungsgüte jeweiliger Lösungen oder Positionen besser eingeschätzt werden kann

2. Verbesserungsengagement

Bezugnehmend auf die Erwägungs-Geltungsbedingung ist ein anhaltendes Engagement für die Verbesserung jeweiliger Erwägungen sowie Lösungen zu verfolgen

3. Iterative und kritische Reflexivität

Es ist immer wieder das Für und Wider kritisch zu durchdenken, ob die jeweils vorliegende Frage oder Problemstellung weitergehende Erwägungen erfordert oder nicht

Abb. 2: *Zusammenstellung der leitenden Ideen des Erwägungskonzepts nach Blanck (vgl. hierzu Blanck 2012a, S. 18 ff.; Blanck 2013, S. 2 f.; Blanck 2016a, S. 65 f.)*

Die erste leitende Idee wird als Erwägungs-Geltungsbedingung bezeichnet (vgl. z. B. Blanck 2011, S. 191; Blanck 2012a, S. 18 ff.; Blanck 2013, S. 2). Bei diesem Wortkonstrukt spielt das Erwägen mit dem Aspekt einer Geltungsbedingung zusammen und besagt sinngemäß: Die erwogene Vielfalt an Alternativen ist im Nachgang ihrer Genese zu bewahren, damit die Begründungsgüte jeweiliger Lösungen oder Positionen besser eingeschätzt werden kann (vgl. Blanck 2013, S. 2).

Zur Erläuterung des entsprechenden Bedeutungsgehalts, wird zunächst an den Gegenstand des Erwägungskonzepts erinnert: So handelt es sich dabei um „das auf einen Auswahlgedanken (z. B. Frage, Problem) bezogene Erwägen sowie die Bewertung des Erwogenen“ (Blanck 2012a, S. 18). Diesen Vorgang bezeichnet Blanck (z. B. 2012a, S. 18) als Entscheidung[16]. Im Normalfall wird hierbei jene Lösung oder Position gewählt, die sich unter den erwogenen und bewerteten Alternativen (vorerst) am besten begründen lässt. Eine derartige Findung von Lösungen bzw. Positionen ist jedoch noch keine Besonderheit des Erwägungskonzepts. So spielt

[16] Blanck (z. B. 2006a, S. 27) verweist im Übrigen auf unterschiedliche Verwendungen der Termini „Entscheidung“, „Lösungssetzung“, und „Urteil“ bei andern Autor*innen. Eine dahingehende Ausdifferenzierung ist jedoch im vorliegenden Kontext nicht erforderlich und wäre letztlich nur „ein Streit um Worte“ (Blanck 2006a, S. 27).

das Erwägen von problemadäquaten Alternativen bei der Genese von Lösungen auch im Kontext des kritischen Denkens – z. B. bei John Dewey (1978)[17] – eine zentrale Rolle (vgl. hierzu Blanck 2002, S. 12). Die Besonderheit des Erwägungskonzepts erschließt sich erst, wenn „man zwischen der *Genese, dem Entscheidungszusammenhang* von Lösungen, und der *Geltung, dem Begründungszusammenhang* von Lösungen“ (Blanck 2011, S. 191) unterscheidet.

Im Sinne dieser Ausdifferenzierung betont das Erwägungskonzept nicht nur die Genese, sondern auch – und das ist das Besondere – die Geltung jeweiliger Lösungen. Damit ist der Anspruch verbunden, dass z. B. eine präferierte Position besser zu verantworten ist, wenn man sie – auch im Nachgang ihrer Genese – gegenüber Alternativen zu begründen vermag (vgl. Blanck 2013, S. 2). Um dies möglichst zu gewährleisten, wurde die Bedingung formuliert, die erwogene Vielfalt an Alternativen – den sog. „Erwägungsstand“ (z. B. Blanck 2011, S. 199) – sofern erforderlich zu bewahren und zu dokumentieren. Je nach Qualität (Güte) des Erwägungsstands kann dieser die Begründungsgüte und damit Geltung einer jeweiligen Lösung stärken oder ggf. auch problematisieren (vgl. Blanck 2012a, S. 21).

Zur Stärkung der Geltung einer Lösung ist es entsprechend erforderlich, die Qualität des Erwägungsstands zu erhöhen. Aus diesem Grund umfasst das Erwägen dann aus Sicht des Erwägungskonzepts möglichst alle denkbaren Alternativen, sog. „Erwägungsalternativen“ (z. B. Blanck 2002, S. 9; Blanck 2011, S. 192). Dabei finden auch jene Alternativen Berücksichtigung, die von anderen gelebt und vertreten werden, sog. „Lösungsalternativen“ (z. B. Blanck 2002, S. 9; Blanck 2011, S. 192). Lösungsalternativen können nämlich wieder zu Erwägungsalternativen werden, wenn sie in anderer Funktion zum Bestandteil von Erwägungen werden. Insofern unterscheidet das Erwägungskonzept bei der Betrachtung von Alternativen grundsätzlich zwischen einer Erwägungsebene und einer Lösungs- bzw. Realisierungsebene (vgl. Blanck 2006b, S. 117). Die jeweiligen Erwägungsstände sind schließlich – wenn man den Anspruch

[17] Anhand eines Zitats von John Dewey (1978, S. 238 f.) belegt Blanck (2002, S. 12) die hier skizzierte Ähnlichkeit (Erwägen von Alternativen bei der Genese von Lösungen) zwischen kritischem Denken und dem Erwägungskonzept: „The essence of critical thinking is suspended judgement; and the essence of this suspence is inquiry to determine the nature of the problem before proceeding to attempts at its solution. (…) Since suspended belief, or the postponement of a final conclusion pending further evidence, depends partly upon the presence or rival conjectures as to the best course to pursue or the probable explanation to favor, *cultivation of a variety of alternative suggestions* is an important factor in good thinking”.

vertritt, gut begründen zu wollen – zu bewahren, so dass die erwogenen Alternativen transparent sind. Das ist insofern hilfreich, um nicht nur eigene, sondern auch fremde Lösungen leichter nachvollziehbar, leichter kritisierbar und damit verbesserbar zu machen (vgl. Blanck 2011, S. 191).

In diese Richtung geht auch die zweite leitende Idee des Erwägungskonzepts: das Verbesserungsengagement (vgl. z. B. Blanck 2013, S. 2). Dieses betont – bezugnehmend auf die Erwägungs-Geltungsbedingung – ein anhaltendes Engagement für die Verbesserung jeweiliger Erwägungen und Lösungen (vgl. Blanck 2012a, S. 29 f.). D. h. neu auftretende Alternativen sind keineswegs pauschal abzuwehren, um womöglich eine präferierte Lösung vor Konkurrenz zu schützen. Vielmehr stellen problemrelevante neue Alternativen eine Chance zur Verbesserung dar (vgl. Blanck 2012a, S. 29). So sind diese zu erwägen und in den bisherigen Erwägungsstand zu integrieren, um im Sinne der Erwägungs-Geltungsbedingung, die Begründungsgüte der bislang präferierten Lösung besser einschätzen zu können. Gegebenenfalls kann dies auch dazu führen, dass die jeweilige Lösung verändert wird.

Damit ist die Stärkung der Güte einer Lösung – sprich die Erwägungs-Geltungsbedingung – die relevante Identifikations- bzw. Bezugsgröße für das Verbesserungsengagement (vgl. z. B. Blanck 2012a, S. 30). Dies erklärt auch, weshalb das Verbesserungsengagement als „distanzfähiges Engagement“ (z. B. Blanck 2006a, S. 30; Blanck 2012a, S. 44) bezeichnet wird, da nicht die Verteidigung einer präferierten Lösung im Vordergrund steht, sondern das Vorhaben, die jeweilige Geltungsbedingung für eine gut begründbare Lösung zu verbessern. Insofern ist es naheliegend, die Vielfalt an (denkbaren, problemrelevanten) Alternativen möglichst umfassend zu erschließen und zu erwägen. Aus erwägungsorientierter Perspektive mag es dabei besonders hilfreich sein, sich nicht auf eine Kooperation mit Gleichgesinnten zu beschränken, sondern auch die Kooperation mit gänzlich Andersdenkenden zu suchen, da dies die bisherigen Erwägungen viel grundsätzlicher in Frage stellt und damit zu Verbesserungen herausfordern kann (vgl. Blanck 2012a, S. 30). So gesehen ist die Erwägungs-Geltungsbedingung nicht nur der Bezugspunkt für ein individuelles, sondern auch für ein gemeinsames Engagement für Verbesserungen von jeweiligen Erwägungen und Lösungen (vgl. Blanck 2012a, S. 30).

Mit den skizzierten Leitideen des Verbesserungsengagements sowie der Erwägungs-Geltungsbedingung ist aber nicht der Anspruch verbunden, bei jedem denkbaren Anlass umfassend zu erwägen. Ein solcher „Erwägungsdogmatismus“ (Blanck 2012a, S. 54) wäre weder sinnvoll

– da man sich auch auf Vorgaben oder Routinen verlassen kann – noch von den (zeitlichen) Ressourcen her leistbar (vgl. Blanck 2011, S. 193). Deshalb verfolgt das Erwägungskonzept des Weiteren die leitende Idee der iterativen und kritischen Reflexivität[18] (vgl. z. B. Blanck 2012a, S. 54). Sinngemäß wird damit zum Ausdruck gebracht, dass immer wieder das Für und Wider kritisch zu durchdenken ist, ob der jeweils vorliegende Anlass umfassende Erwägungen erfordert oder nicht. Oder anders formuliert: Im Hinblick auf die Erwägungs-Geltungsbedingung und das Verbesserungsengagement ist wiederholend und kritisch zu durchdenken, wo man sich auf Vorgaben (z. B. tradiertes Wissen oder Gewohnheiten) verlassen und dadurch zeitlich entlasten kann, um in anderen Fragen oder Problemlagen umfassend erwägen zu können (vgl. Blanck 2013, S. 3).

„Kritisch“ an diesen Reflexionen ist, dass diejenigen, die reflektieren, ein Interesse daran haben, ihre Lösung oder Position zu verbessern und möglichst gut gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen zu können (vgl. Blanck 2012b, S. 145). Sofern eine bestimmte Frage oder Problemstellung im Ergebnis wenig oder gar nicht erwogen wurde, hilft iterative und kritische Reflexivität aber auch, ein Bewusstsein für diesen Mangel wach zu halten und motiviert diesen verringern zu wollen (vgl. Blanck 2009, S. 67).

Allgemein gefasst wird in diesem Zusammenhang der Terminus Reflexion im Sinne von Opwis (1998, S. 369) definiert als „das Nachdenken über das eigene Denken und Handeln“ (vgl. Blanck 2012a, S. 31). Dieses Verhältnis eines „Denken des Denkens“ (Loh 1985, S. 157) ist im Kontext des Erwägungskonzepts als ein „Erwägen des Erwägens“ (Blanck 2012a, S. 31) zu verstehen. Derartiges reflexives Erwägen, das iterativ angelegt ist, dreht sich im Grunde um die Frage, „ob man erwägen will oder nicht“ (Blanck 2011, S. 193) bzw. wie dies erfolgen sollte. Dahingehende Reflexionen führen im Idealfall dazu, dass die Grenzen bisheriger Erwägungen und Lösungen erkennbar werden (vgl. Blanck 2012a, S. 54). Wesentlich ist hierbei, sich für diesen Umstand zu sensibilisieren, um im Wissen um die jeweiligen Grenzen möglichst verantwortbar zu handeln (vgl. Blanck 2013, S. 3). Einerseits kann dies bedeuten, sich auf tradiertes Wissen oder Gewohnheiten zu verlassen, um – ohne etwaige Erwägungen – z. B. zu einer Lösung zu gelangen. Andererseits wäre es im Sinne des Verbesserungsengagements – „was bereits

[18] Die leitende Idee der iterativen und kritischen Reflexivität wird auch als „reflexives Erwägen“ (Blanck 2013, S. 3), „iterative reflexive Orientierung“ (Blanck 2012a, S. 55) oder „iterativ kritisch-reflexiver Umgang“ (Blanck 2016a, S. 66) bezeichnet. Inhaltlich ist bei allen Wortvariationen das Gleiche gemeint.

reflexiv ist“ (Blanck 2012a, S. 54) – auch denkbar, erneut zu erwägen, um womöglich eine bessere Lösung zu finden.

Die hier beschriebenen drei leitenden Ideen sind hilfreich, das Erwägungskonzept der Paderborner Forschungsgruppe in seinen Grundzügen zu charakterisieren. Diese Strukturierung geht auf Blanck zurück und lässt sich in ihren wissenschaftlichen Beiträgen wiederfinden (z. B. Blanck 2012a, S. 55; Blanck 2013, S. 2 f.). Andere Autor*innen verwenden zwar nicht explizit den Ausdruck „leitende Ideen“, greifen aber im Kern dieselben Gedanken auf, wenn sie das Erwägungskonzept charakterisieren (vgl. z. B. Dear 2015; Loh 2014; Schmidt 2015; Thieme 2015). Im Einzelnen geschieht das unabhängig davon, ob die Beiträge eher programmatischer Natur sind oder Seminar- bzw. Forschungsberichte darstellen.

Unter den Vertreter*innen des Erwägungskonzepts gibt es aber auch sachliche Differenzen. So kritisiert Georg Quaas (2015) – im Rahmen seiner Bemerkungen zu einem Zeitschriftenbeitrag in EWE – den bewahrenden Umgang mit Alternativen im Sinne der Erwägungs-Geltungsbedingung (vgl. Quaas 2015, S. 438 ff.). Hierzu zeigt er am Beispiel der Ökonomik, wie einzelne Konzepte durch anerkannte Testverfahren systematisch geprüft werden (vgl. Quaas 2015, S. 440). Im Ergebnis führe dies dazu, zumindest einige davon an den Rand zu drängen bzw. zu „eliminieren“ (Quaas 2015, S. 440). In der Folge sind entsprechend „eliminierte“ Konzepte für Quaas offenbar keine problemrelevanten Alternativen mehr und somit aus seiner Sicht bedeutungslos – auch als Geltungsbedingung für erwogene Lösungen.

Dieser Gedanke wirft zum einen die Frage auf, wann denkbare Alternativen problemrelevant sind und wann nicht. So helfen vorhandene Erwägungsmethoden zwar, z. B. Alternativen zu erschließen, jedoch geben sie zu deren jeweiliger Problemrelevanz keine hinreichende Antwort (vgl. hierzu den Abschnitt 2.3.1). Von daher eröffnet sich an diesem Punkt ein Horizont für weitergehende Forschungstätigkeiten („Was ist ‚problemrelevant‘?“) in ggf. künftigen Arbeiten.

Zum anderen ist der Gedanke von Quaas insofern etwas unglücklich, da er einen Vorteil des Erwägungskonzepts übergeht. Denn durch die Bewahrung der erwogenen Vielfalt an Alternativen – hierzu können auch „eliminierte“ Konzepte gehören (vgl. z. B. Schmidt 2015, S. 296) – lässt sich die Begründungsgüte jeweiliger Lösungen besser einschätzen und ggf. stärken. Von daher wird die vorliegende Arbeit am bisherigen Verständnis eines spezifisch bewahrenden

Umgangs mit Vielfalt, insbesondere Alternativen festhalten. Die damit verbundenen leitenden Ideen – nach Blanck handelt es sich hierbei um die Erwägungs-Geltungsbedingung, das Verbesserungsengagement sowie die iterative und kritische Reflexivität – dienen in diesem Kontext zur Charakterisierung des Erwägungskonzepts.

Eine Umsetzung des Erwägungskonzepts ist generell eine Herausforderung – unabhängig davon, ob die Anwendungsfelder eher in der Forschung oder eher in der Lehre liegen (vgl. hierzu Blanck 2005c). Im Hinblick auf das Feld der Erwägungsdidaktik ergeben sich damit aber auch genuine Beiträge für die Gestaltung von Bildung, welche im nächsten Abschnitt aufgezeigt werden.

2.3 Beiträge für die Gestaltung von Bildung

2.3.1 Methodische Orientierung

Vor dem Hintergrund der Charakteristik des Erwägungskonzepts eröffnet eine entsprechende Erwägungsdidaktik genuine Beiträge für die Gestaltung von Bildung. Zunächst liegen diese in einer besonderen methodischen Orientierung (vgl. z. B. Blanck 2002, S. 28 ff.; Blanck 2005c, S. 542 ff.; Blanck 2012a, S. 47 f.; Quaas/Quaas 2015, S. 146; Schmidt 2007, S. 327; Schmidt 2013, S. 176 ff.)

Der Grund hierfür ist, dass das Erwägen maßgeblich auf geeignete Methoden angewiesen ist – einerseits zur Erschließung, Klärung und Bestimmung sowie andererseits zur Aufbereitung und Bewahrung der jeweiligen Vielfalt an Alternativen (vgl. Blanck 2012a, S. 47). Dahingehende erwägungsorientierte Methoden lassen sich nach Blanck (2012a, S. 48 f.) in zwei verschiedene Arten gruppieren.

So gibt es vorhandene Methoden, mit denen das Erwägen im Sinne der leitenden Ideen unterstützt werden kann, sowie speziell entwickelte bzw. weiterentwickelte Methoden, die sich aus dem Konzept der Erwägungsorientierung gewinnen lassen (vgl. Blanck 2012a, S. 48). Insofern sind Erwägungsmethoden in ihren „Grundideen so allgemein, dass sie für die Gestaltung von Lern-/Lehrprozessen verschiedener Lerngruppen variierend eingesetzt werden können“ (Blanck 2012a, S. 292). D. h. sie sind flexibel einsetzbar und keineswegs festgelegt – etwa im

Hinblick auf bestimmte Bildungseinrichtungen oder Disziplinen. Im Folgenden werden – aufgeteilt nach den unterschiedlichen Arten – einige Erwägungsmethoden exemplarisch erläutert.

Zu den vorhandenen Methoden, die eine Erwägungsdidaktik unterstützen können, zählen u. a. die Beispielorientierung oder auch kombinatorische Zusammenstellungen (vgl. Blanck 2012a, S. 48). Beispielorientierung kann etwa bei Begriffsklärungen verwendet werden. So orientierte sich etwa Blanck (2002, S. 41) bei der Klärung des Bedeutungsgehalts von „Entscheidung" an zahlreichen Beispielen aus unterschiedlichen Fachgebieten (z. B. Philosophie, Politologie, Psychologie, Rechtswissenschaft, Soziologie, Theologie und Wirtschaftswissenschaft), um einen „transdisziplinären Begriffskern" (Blanck 2002, S. 29) zu ergründen. Beispielorientierte Begriffsklärungen sind insofern hilfreich, die jeweilige Vielfalt an alternativen Verwendungsweisen eines Terminus zu erschließen, Missverständnisse zu verringern und zu klären, um ggf. eine Begriffsbestimmung bzw. Definition vorzunehmen.

Zur Systematisierung von beispielorientierten Begriffsklärungen ist es ferner hilfreich, wenn kombinatorische Zusammenstellungen – sog. „Erwägungstafeln" (z. B. Blanck 2002, S. 33; Blanck 2012a, S. 35; Herzig 2001, S. 86; Loh 1994, S. 221) – angefertigt werden[19]. Im Kern sind dabei einzelne Dimensionen eines bestimmten Themas bzw. Aspekts zu kombinieren, um die jeweilige Vielfalt an denkbaren Alternativen zu erschließen und darzustellen (vgl. Blanck 2002, S. 32 f.). Kombinatoriken sind z. B. Zusammenstellungen, ob etwas zutrifft (+) oder nicht (-), existiert oder nicht oder als relevant erachtet wird oder nicht (vgl. z. B. Blanck 2002, S. 33; Greshoff/Loh 1987, S. 42). Auf solche Art und Weise lässt sich z. B. das Konzept der Erwägungsorientierung mittels der drei leitenden Ideen (vgl. hierzu den Abschnitt 2.2) verorten und bestimmen sowie von denkbaren Alternativen abgrenzen. Die entsprechende Erwägungstafel wird im Folgenden dargestellt und kurz erklärt.

[19] Beispiele für die Anwendung von Erwägungstafeln im Rahmen von beispielorientierten Begriffsklärungen gibt es etwa zum Terminus „Entscheidung" (vgl. z. B. Blanck 2002, S. 50) oder zur Bezeichnung „entdeckendes Lernen" (vgl. z. B. Blanck 2012a, S. 111).

	Erwägungs-Geltungsbedingung	Verbesserungsengage-ment	Iterative und kritische Reflexivität
1. Zeile	+	+	+
2. Zeile	+	-	+
3. Zeile	-	+	+
4. Zeile	-	-	+
5. Zeile	+	+	-
6. Zeile	+	-	-
7. Zeile	-	+	-
8. Zeile	-	-	-
Legende: trifft zu (+) oder trifft nicht zu (-)			

Abb. 3: *Erwägungstafel zur Verortung und Bestimmung des Erwägungskonzepts in Anlehnung an Blanck (2012a, S. 55)*[20]

In dieser Erwägungstafel ist das Konzept der Erwägungsorientierung der 1. Zeile zurechenbar (vgl. Blanck 2012a, S. 55). Der Grund hierfür ist, dass alle drei Dimension bzw. leitenden Ideen zutreffen. Bei der Interpretation aller weiteren Zeilen ist jeweils zu klären, inwiefern diese nicht nur denkbare, sondern auch sinnvolle Alternativen zum Erwägungskonzept darstellen. So liegt es beispielsweise bei den Zeilen zwei bis vier Nahe, dass diese nicht sinnvoll sind, da jeweils zumindest hinsichtlich einer Dimension (Erwägungs-Geltungsbedingung und/oder Verbesserungsengagement) die Basis für iterative und kritische Reflexivität fehlt (vgl. Blanck 2012a, S. 55).

Derartige, möglicherweise sinnlose Kombinationen erscheinen zwar auf dem ersten Blick wenig hilfreich, gleichwohl stellen sie – im Sinne des Konzepts der Erwägungsorientierung – eine Geltungsbedingung dar und fördern insofern einen anderen bzw. konstruktiven Umgang mit Falschem (vgl. Blanck 2012a, S. 56). Weithin ist eine Kombinatorik nur überprüfbar, wenn sie den Regeln gemäß vollständig ist und damit ggf. auch sinnlose bzw. falsche Möglichkeiten enthält (vgl. Loh 2001, S. 129). Darüber hinaus sind Erwägungstafeln generell vorteilhaft, um

[20] Bei der Abbildung handelt es sich um eine modifizierte Version der von Blanck (2012a, S. 55) erstellten Erwägungstafel. Das betrifft v. a. die letzte Spalte. Diese wurde dahingehend geändert, dass nicht nur von iterativer Reflexivität, sondern von iterativer *und* kritischer Reflexivität gesprochen wird. Es handelt sich dabei um eine Konkretisierung, die auf späteren Arbeiten Blancks beruht (vgl. z. B. Blanck 2016a, S. 65 f.).

Erwägungen auch visuell aufzubereiten und um diese schließlich bewahren können (vgl. hierzu Blanck 2006a, S. 35). Entsprechend systematisch erstellte Erwägungstafeln dürfen aber keinen dogmatischen Charakter aufweisen. Sie müssen ausdrücklich erwägungsoffen sein – gemäß der leitenden Idee einer iterativen und kritischen Reflexivität. D. h. solche Zusammenstellungen sind immer wieder kritisch zu reflektieren bzw. zu hinterfragen.

Mit den skizzierten Erwägungstafeln bzw. kombinatorischen Zusammenstellungen und der Beispielorientierung liegen vorhandene Methoden vor, die im Sinne der Erwägungsdidaktik angewendet werden können und insofern genuine Beiträge für die Gestaltung von Bildung liefern. Für diese Zwecke gibt es aber auch speziell (weiter-)entwickelte Methoden, die ausdrücklich auf dem Konzept der Erwägungsorientierung basieren und daraus hervorgehen. Entsprechende Beispiele sind die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion, das Stichwortpuzzle oder das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren (vgl. z. B. Blanck 2012a, S. 294 ff.). Abgesehen von der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion – diese Methode ist eine Weiterentwicklung bzw. Umwandlung der vorhandenen Pyramidendiskussion nach Frederking (1996, S. 49) und wird im Abschnitt 4.2.4 ausführlich vorgestellt – werden die beiden anderen methodischen Vorgehensweisen im Folgenden kurz erläutert, um deren Besonderheiten zu verdeutlichen.

Das Stichwortpuzzle ist eine Methode, um gemeinsam in einer Gruppe an einem Text zu arbeiten (vgl. Blanck 2005c, S. 548). Dabei wird das Ziel verfolgt, dessen Kerngedanken erwägungsorientiert – d. h. unter Berücksichtigung alternativer Deutungen und Verständnisse – mit Thesen und Fragen herauszufiltern und in Bezug zu bisherigen Überlegungen zu setzen (vgl. Blanck 2012a, S. 313). Entwickelt wurde das Stichwortpuzzle im Rahmen eines Seminars von Blanck (vgl. hierzu Blanck 2005c, S. 548 f.). Ausgangspunkt hierfür war die Problemstellung, einen gelesenen Text so erwägungsorientiert zu besprechen, dass sich alle Teilnehmenden mit ihren Positionen einbringen können und klärungsförderliche Diskussionen möglich werden (vgl. Blanck 2012a, S. 312). Unter diesen Vorbedingungen entstand schließlich folgendes Gerüst für einen möglichen Ablauf des Stichwortpuzzles (vgl. z. B. Blanck 2005c, S. 548 f.; Blanck 2012a, S. 313 f.):

1. Die Teilnehmenden überlegen sich im Rahmen eines zeitlich begrenzten schriftlichen Brainstormings, welche Stichworte ihnen zum gelesenen Text wichtig sind und notieren diese jeweils auf einen Zettel (pro Stichwort ein Zettel).

2. Die Zettel mit den Stichworten werden an einem Gruppentisch oder auf dem Boden ausgebreitet und die Teilnehmenden sortieren die Stichworte nach thematisch gleichen oder ähnlichen Aspekten. Bei diesen Sortierungen gibt es ggf. auch inhaltlichen Klärungsbedarf. Dies kommt etwa dann vor, wenn einige Stichworte von ihren Verfassenden erklärt werden müssen, weil sie nicht von alleine verständlich sind, oder wenn mit einem gleichen Stichwort von den Teilnehmenden verschiedenes gemeint wird usw. Im Ergebnis dieses Arbeitsschritts liegen schließlich verschiedene thematisch geordnete Zettelhaufen vor.
3. Die Teilnehmenden formulieren und notieren nun Thesen sowie Fragen zu den einzelnen thematischen Zettelhaufen. Hierbei werden in der Regel unterschiedliche Textinterpretationen erkennbar, die als solche auch festzuhalten sind. Relevant ist in diesem Zusammenhang, dass keine allzu schnelle Einigung auf eine bestimmte Interpretation erfolgt und immer wieder gefragt wird: Kann man das auch anders verstehen? Was sind die Voraussetzungen und Annahmen für die jeweilige Interpretation?
4. Das Stichwortpuzzle endet mit einer Zusammenfassung. Diese beinhaltet worauf sich die Gruppe z. B. als Kernthesen des Textes einigen konnte, an welchen Stellen es alternative Positionen gab, welche Relevanz der Text in Bezug zu bisherigem Wissen hat oder welche offenen Fragen es noch gibt.

Auf dieser Basis kann das weitere Vorgehen vielschichtig sein und hängt von der jeweiligen Zielsetzung des Seminars bzw. der Unterrichtseinheit ab (vgl. Blanck 2006a, S. 31). Insofern ist es auch möglich, gerade wenn viele offene Fragen vorliegen, dass nach weiterer Klärung gesucht wird (vgl. Blanck 2006a, S. 31). Hierfür bieten sich in der Folge auch andere erwägungsorientierte Methoden an – wie etwa das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren.

Das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren wurde bereits mehrmals in der Literatur beschrieben und reflektiert (vgl. z. B. Blanck 2002, S. 325 ff.; Blanck 2005c, S. 543 ff.; Blanck 2006a, S. 33 f.; Blanck 2011, S. 202 ff.; Blanck 2012a, S. 302 ff.; Daugsch/Scherkus 2012; Gostmann/Messer 2007). Entwickelt wurde es in Anlehnung an den Aufbau der Zeitschrift EWE (vgl. Blanck 2011, S. 202 f.). Die dort vorfindlichen themenbezogenen Diskussionen beginnen in der Regel mit einem Hauptartikel, auf den zahlreiche Kritiken sowie eine Replik des Verfassers bzw. der Verfasserin des Hauptartikels folgen (siehe hierzu die Fußnote zur Zeitschrift EWE im Abschnitt 2.1). Dieser schriftliche Diskussionsablauf lässt sich auch als Lehr-Lern-Methode darstellen, die folgendes 3-Schritt-Verfahren vorsieht (vgl. z. B. Blanck 2011, S. 203):

1. Entweder einzelne Personen, Zweier-Teams oder Kleingruppen verfassen zu einem Thema oder einer Frage ein Thesenpapier.
2. Die Thesenpapiere werden mit anderen einzelnen Personen, Zweier-Teams oder Kleingruppen ausgetauscht und zu den nun erhalten Thesenpapieren erfolgt das Verfassen einer Kritik. Die Kritiken erhalten die jeweiligen Verfassenden der Thesenpapiere zurück
3. Zu den jeweils erhaltenen Kritiken schreiben die Verfasser*innen des Thesenpapiers eine Replik.

Im Rahmen dieses 3-Schritt-Verfahrens werden drei Papiere erstellt (Thesenpapier, Kritik und Replik). Im Sinne der Erwägungsdidaktik ist hierbei zu beachten, dass diese erwägungsorientiert formuliert sind (vgl. Blanck 2006a, S. 33). D. h. anstelle eines bloßen Schlagabtausches auf der Lösungsebene geht es vornehmlich um eine klärende Vermittlung der eigenen Gedanken mit denen der Anderen (vgl. Blanck 2006a, S. 33). Dabei ist es hilfreich, wenn das skizzierte Verfahren in mehreren Durchgängen mit gleichen oder verschiedenen einzelnen Personen, Zweier-Teams oder Gruppen durchgeführt wird (vgl. Blanck 2011, S. 203). Dadurch können v. a. auch unterschiedliche Arten des Kritisierens und Replizierens reflektiert werden (vgl. Blanck 2011, S. 203). Im Idealfall führt dies dazu, dass eine möglichst umfassende Vielfalt an Alternativen vorliegt. Zur Bewahrung dieses Erwägungsstands ist es schließlich unabdingbar, die jeweiligen Papiere übersichtlich zu dokumentieren und zu verwalten (vgl. Blanck 2011, S. 204). Als hilfreich haben sich hierbei auch neue Medien wie das Internet erwiesen (vgl. z. B. Blanck 2011).

Neben der besonderen methodischen Orientierung – exemplarisch wurden die Beispielorientierung, die Erwägungstafeln, das Stichwortpuzzle sowie das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren vorgestellt – eröffnet die Erwägungsdidaktik weitere Beiträge für die Gestaltung von Bildung. Diese liegen im Wesentlichen in der Förderung eines Wandels des Lehrens und Lernens.

2.3.2 Förderung eines Wandels des Lehrens und Lernens

Der erwägungsorientierte Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, kann einen Wandel des Lehrens und Lernens mittels „theoretischer Umgewichtungen“ (Blanck 2012a, S. 3) fördern. Exemplarisch zeigt sich dies – nach einer Untersuchung von Blanck (2012a, S. 97 ff.) – an vier Bereichen, welche für den genannten Wandel stehen: erstens entdeckendes Lernen,

zweitens politische Bildung und demokratisches Lernen, drittens lernförderlicher Umgang mit Fehlern sowie viertens kompetenter Umgang mit Ungewissheiten und Nicht-Wissen[21] (vgl. hierzu Blanck 2012a, S. 100 f.).

Die jeweiligen Bereiche und der zugehörige Beitrag einer Erwägungsdidaktik werden im Folgenden kurz dargestellt. Eine weitergehende Auseinandersetzung erfolgt im späteren Kapitel 4, wenn es darum geht, erwägungsorientierte Perspektiven in Bezug auf ein vorhandenes vielfaltsbewusstes wirtschaftsdidaktisches Konzept zu entwickeln.

Entdeckendes Lernen

Die Bezeichnung „entdeckendes Lernen" ist keineswegs eindeutig. Es gibt hierzu nicht nur verschiedene Verständnisse[22], auch die Abgrenzung zu verwandten Termini wie „selbstgesteuertes" oder „forschendes Lernen" ist schwierig und nur bedingt zu leisten, da diese ebenfalls unterschiedlich verwendet werden (vgl. Blanck 2012a, S. 102 f.). Aus dem Grund erfolgt an dieser Stelle eine Charakterisierung von entdeckendem Lernen, welche Orientierung bieten soll, was unter dieser Bezeichnung in der vorliegenden Arbeit zu verstehen ist. So bedeutet entdeckendes Lernen das Erschließen von Bildungsinhalten auf eigenen Wegen, wodurch dem einzelnen Individuum im Lehr-Lern-Prozess neben Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten auch Entscheidungsfreiheiten eingeräumt werden (vgl. Blanck 2012a, S. 105). Unterrichtspraktisch geschieht entdeckendes Lernen beispielsweise durch Herumstöbern, Experimentieren, (Wieder-)Erfinden oder auch im Dialog[23] mit der Sache und mit anderen (vgl. Liebig

---

[21] Die vier gewählten Themenbereiche (erstens entdeckendes Lernen, zweitens politische Bildung und demokratisches Lernen, drittens lernförderliche Umgang mit Fehlern sowie viertens kompetenter Umgang mit Ungewissheiten und Nicht-Wissen) hängen untereinander zusammen. Auf diesen Umstand hat auch Blanck (2012a, S. 101) hingewiesen. So sind Lehrende und Lernende z. B. beim entdeckenden Lernen eher mit Fehlern konfrontiert als bei einem vorgabeorientierten klein- und gleichschrittig vorgehenden Unterricht (vgl. Blanck 2012a, S. 101). Im Hinblick auf die Intention dieses Abschnitts – Beiträge für die Gestaltung von Bildung – ist die fehlende Trennschärfe der gewählten Themenbereiche unproblematisch.

[22] Die verschiedenen Verständnisse von entdeckendem Lernen hängen mit den unterschiedlichen Vorstellungen von Lernen sowie den zahlreichen Lerntheorien im Laufe der Geschichte und Gegenwart zusammen (vgl. hierzu Blanck 2012a, S. 102 f.).

[23] Ein Beispiel für einen Dialog im Lehr-Lern-Kontext ist der sokratische Dialog, welcher auch in der Wirtschaftsdidaktik relevant ist (vgl. z. B. Liening 2019, S. 149 f.; Sender 2017, S. 32). Hierzu betont Liening (2019, S. 150) in Anlehnung an Wenger (1987, S. 39) die besondere Funktion von Lehrenden. So sollen diese die Lernenden im Gespräch dahin führen, die Gültigkeit von Hypothesen zu überprüfen, Widersprüche zu entdecken und richtige

2002, S. 4). Sofern hierbei Erwägungsanlässe anfallen (z. B. Entscheidungsfragen), kann die Erwägungsdidaktik genuine Beiträge liefern. Im Wesentlichen betrifft das die Erschließung und die Vermittlung (vgl. Blanck 2012a, S. 125).

In dem Sinne reicht es nicht mehr aus, zu einer Frage oder Problemstellung eine angemessene Lösung gefunden zu haben (vgl. Blanck 2013, S. 4). Vielmehr gewinnt an Bedeutung, dass sich die jeweilige Lösung gegenüber anderen Alternativen begründen lässt[24]. Deshalb gilt es zu versuchen, die Vielfalt an Alternativen möglichst umfassend zu erschließen, indem die jeweiligen individuellen Erwägungen auch in einen gemeinsamen Erwägungsstand überführt werden (vgl. Blanck 2013, S. 4). Eine derartige „Entfaltung von jeweiliger Subjektivität hin zu mehr Intersubjektivität bzw. Objektivität“ (Blanck 2012a, S. 125) bedarf schließlich eine soziale Vermittlung der jeweiligen individuellen Entdeckungswege und Ergebnisse (vgl. Blanck 2013, S. 4). D. h. die Lernenden werden zu einem klärungsförderlichen Austausch mit den Entdeckungen der anderen aufgefordert, wodurch der dahingehende Beitrag der Erwägungsdidaktik ausgeschöpft werden soll (vgl. Blanck 2012a, S. 125).

Politische Bildung und demokratisches Lernen

Auf diesem Feld rückt besonders die soziale Dimension gemeinsamen Zusammenlebens in den Vordergrund (vgl. Blanck 2012a, S. 100). So wird demokratisches Lernen weit gefasst verstanden als ein mitbestimmungsorientiertes Lernen, das sich in diesem Zusammenhang auf die politische Bildung bezieht (vgl. Blanck 2012a, S. 127). Entsprechende politische Bildungskonzepte legen grundsätzlich viel Wert auf die Berücksichtigung von Vielfalt, insbesondere Alternativen (vgl. Blanck 2013, S. 5). Gleichwohl kann die Erwägungsdidaktik auch in diesem Bereich genuine Beiträge liefern.

Schlussfolgerungen zu ziehen. Für ein erwägungsorientiertes Vorgehen ist diese dargelegte methodische Variante jedoch nicht hilfreich, da ausschließlich die Lösungsebene fokussiert wird.

[24] In diesem Zusammenhang ist auch kritisch-reflexiv zu bedenken, dass nicht alles weitreichend begründet werden kann – ganz im Sinne der leitenden Idee einer iterativen und kritischen Reflexivität.

Anknüpfungspunkt hierfür ist vornehmlich das sog. Kontroversitätsprinzip[25] des Beutelsbacher Konsens für die politische Bildung (vgl. Blanck 2012a, S. 145 ff.). Sinngemäß besagt es, dass kontroverse Themen in Wissenschaft und Politik auch so im Unterricht dargestellt werden müssen (vgl. Wehling 1977, S. 179). Insofern sind auch – bezogen auf Kontroversen – die jeweils vorliegenden Alternativen im Unterricht zu berücksichtigen. Die Erwägungsdidaktik erweitert diesen Ansatz, indem auch bei (vorerst) unkontroversen Themen die jeweils denkmöglichen Alternativen zu behandeln sind, wenn man den Anspruch vertritt, gut begründen zu wollen (vgl. Blanck 2012a, S. 146). Dadurch sollte möglichst gewährleistet werden, dass Lernende unstrittige Grundsätze (z. B. das Grundgesetz) gegenüber denkbaren Alternativen begründen können. Ansonsten ist es möglicherweise schwierig, einen Konsens hinreichend zu verteidigen, sollte er dann doch einmal in Frage gestellt sein (vgl. Blanck 2013, S. 5).

Lernförderlicher Umgang mit Fehlern

Unter einem lernförderlichen Umgang mit Fehlern lässt sich pointiert ein konstruktives Auseinandersetzen mit Fehlern verstehen, bei dem aus diesen gelernt werden soll (vgl. Blanck 2012a, S. 101). Insofern stellen Fehler eine Lernmöglichkeit dar, wodurch Mentalitäten einer „Fehlerverteufelung und Fehlervermeidung“ (Blanck 2012a, S. 101) an Bedeutung verlieren. Blanck (2013, S. 5) weist zudem darauf hin, dass das Kennen von Fehlern bzw. Falschem teilweise – wie in der Theorie des Negativen Wissens (vgl. hierzu Oser/Spychiger 2005) – sogar als ein Abgrenzungs- und Schutzwissen für das Richtige gilt.

In Ergänzung dazu eröffnet die Erwägungsdidaktik eine weitere Perspektive auf den lernförderlichen Umgang mit Fehlern, indem der Beitrag des Misslungenen und Falschen zum Begründen von jeweiligen Lösungen betont wird (vgl. Blanck 2013, S. 5). So steht im Sinne der Erwägungs-Geltungsbedingung die Begründungsgüte einer Lösung im Vordergrund. Zu deren Stärkung ist es schließlich förderlich, wenn umfassend Alternativen erwogen werden. Das beinhaltet auch jene als misslungen oder falsch bewerteten. Der Grund hierfür ist, dass auch diese den Erwägungsstand erweitern und dadurch zu einer möglichst gut begründeten Lösungssetzung beitragen.

[25] Wenn in dieser Arbeit das Kontroversitätsprinzip bzw. -gebot thematisiert wird, ist grundsätzlich das Kontroversitätsprinzip bzw. -gebot des Beutelsbacher Konsens gemeint – außer es wird ausdrücklich auf einen anderen Zusammenhang verwiesen.

Kompetenter Umgang mit Ungewissheiten und Nicht-Wissen

Der kompetente Umgang mit Ungewissheiten und Nicht-Wissen hat mit einem veränderten Wissensverständnis zu tun (vgl. Blanck 2012a, S. 101). Statt von einer Gewissheitsorientierung geht man inzwischen im Umgang mit Wissen von einer allenfalls vorläufigen Gültigkeit aus sowie von der Notwendigkeit lebenslangen Lernens (vgl. Blanck 2012a, S. 101). In Bezug auf dieses Wissensverständnis liefert die Erwägungsdidaktik genuine Beiträge hinsichtlich eines kompetenten Umgangs mit Ungewissheiten und Nicht-Wissen.

Anknüpfungspunkt hierfür ist die jeweils erwogene Vielfalt an Alternativen, also der bewahrte Erwägungsstand zu einem bestimmen Wissens- bzw. Nicht-Wissensgebiet (vgl. hierzu Blanck 2012a, S. 226 ff.). Anhand dessen lässt sich nicht nur die Begründungsgüte einer jeweiligen Lösung einschätzen (Erwägungs-Geltungsbedingung). Vielmehr gibt der bewahrte Erwägungsstand auch Auskunft darüber, ob die jeweilige Vielfalt an Alternativen vollständig oder unvollständig erwogen wurde (vgl. Blanck 2012a, S. 226). Eigens entwickelte Erwägungsmethoden wie z. B. Erwägungstafeln systematisieren eine derartige Zusammenstellung und sind ein besonderes Merkmal der Erwägungsorientierung (siehe hierzu die Ausführungen zu den Methoden im Abschnitt 2.3.1).

Im Ergebnis werden dadurch dreierlei Facetten angebbar: die Güte bzw. das Niveau jeweiligen Wissens, seine Beziehung zum jeweiligen Nicht-Wissen und seine Grenzen (vgl. Blanck 2012a, S. 226). Auf dieser transparenten Grundlage sind schließlich weitere Forschungs- und Lernbedarfe im Sinne des bereits genannten lebenslangen Lernens zu erkennen.

Zu den bislang skizzierten Beiträgen für die Gestaltung von Bildung – das betrifft die Förderung eines Wandels des Lehrens und Lernens sowie die besondere methodische Orientierung– gibt es Anwendungsbeispiele aus der Unterrichtspraxis. Diese beziehen sich auf verschiedene Einrichtungen, wie etwa die Grundschule (vgl. z. B. Blanck 2012a, S. 235 ff.), die Berufsschule (vgl. z. B. Grimm 2015) oder auch die Hochschule (vgl. z. B. Blanck 2012a, S. 255 ff.; Dear et al. 2015; Kammertöns 2012; Quaas/Quaas 2015). Das Anwendungsbeispiel der Hochschullehre wird im Weiteren exemplarisch erläutert, da dieses dem Autor der Arbeit – aufgrund seiner Tätigkeit als Hochschullehrer – am vertrautesten ist.

2.3.3 Anwendungsbeispiel Hochschullehre

Anknüpfungspunkt für die Anwendung der Erwägungsdidaktik auf dem Feld der Hochschullehre ist die Idee der „Einheit von Forschung und Lehre“ (Blanck 2012a, S. 255). Diese geht im Wesentlichen auf Wilhelm von Humboldt zurück, dem Gründer der Berliner Universität (vgl. Blanck 2012a, S. 256). Demnach sind im Universitätsunterricht die Hochschullehrenden nicht mehr bloß Lehrende und die Studierenden nicht mehr nur Lernende, sondern diese forschen selbst, während die Hochschullehrenden als Forschende deren Forschung leiten und sie darin unterstützen (vgl. Humboldt 1993, S. 170). D. h. die Einheit von Forschung und Lehre führt zu einem Hochschulunterricht, der das forschende-Lernen[26] fokussiert.

Was forschendes Lernen konkret bedeuten mag, ist jedoch keineswegs eindeutig und letztlich vergleichbar mit der Konstellation zur zurückliegenden – hier im Abschnitt 2.3.2 vorfindlichen – Begriffsklärung von entdeckendem Lernen (vgl. Blanck 2012a, S. 258). Demnach liegen nicht nur verschiedene Verständnisse über forschendes Lernen vor, auch die Abgrenzung zu verwandten Termini ist schwierig, da diese ebenfalls unterschiedlich angewendet werden.

Vor dem Hintergrund werden nur jene Merkmale von forschendem Lernen angeführt, die eine Verknüpfung mit der Erwägungsdidaktik und ihren Beiträgen für die Gestaltung von Bildung zulassen. In Anlehnung an Blanck (2012a, S. 280) handelt es sich hierbei z. B. um folgende Anknüpfungspunkte: a) Berücksichtigung individueller Lernstände und subjektiver Theorien, b) Einbeziehung der Lernenden bzw. Studierenden in die Unterrichtsgestaltung sowie c) Förderung einer hypothetischen Haltung bzw. eines Möglichkeitssinns, die bzw. der dazu befähigt, auch mit Vertrautem reflexiv kritisch umzugehen.

In Bezug auf die Anknüpfungspunkte stellt Blanck (2012a, S. 280) ferner fest, dass diese eine große Nähe zu den skizzierten vier Bereichen aufweisen, die exemplarisch für einen Wandel des Lehrens und Lernens stehen (vgl. hierzu den Abschnitt 2.3.2). Zu allen Bereichen[27] konnte bereits der Beitrag der Erwägungsdidaktik dargelegt werden. Daraus folgert Blanck (2012a,

---

[26] Anstelle von forschendem Lernen wird im Hochschulkontext auch von forschendem Studieren gesprochen (vgl. z. B. Blanck 2012a, S. 256 ff.).

[27] Die vier Bereiche, die analog des Abschnitt 2.3.2 für die Förderung eines Wandels des Lehrens und Lernens stehen, lauten: erstens entdeckendes Lernen, zweitens politische Bildung und demokratisches Lernen, drittens lernförderlicher Umgang mit Fehlern sowie viertens kompetenter Umgang mit Ungewissheiten und Nicht-Wissen.

S. 280), dass entsprechende Beiträge auch beim forschenden Lernen und damit in der Hochschullehre möglich seien.

In dem Sinne wird bereits seit den 1990er Jahren erprobt, wie eine Anwendung der Erwägungsdidaktik in der Hochschullehre gelingen kann (vgl. z. B. Blanck 2002, S. 299 ff.). Nach jahrelangen Erfahrungen und der Kenntnis zahlreicher Praxisbeispiele[28] formulierte schließlich Blanck (2005a, S. 552 f.) leitende Ideen für den Ablauf von erwägungsorientierter Hochschullehre. Diese lassen sich vornehmlich in Seminaren – sog. Erwägungsseminaren – anwenden und werden im Folgenden kurz skizziert.

1. *Klärung und Bestimmung des bisherigen Wissens einschließlich des Wissens um Nicht-Wissen*

   Bei einem neuen Thema geht es zunächst darum, das bisherige Wissen zu aktivieren und zu prüfen, wo Wissenslücken vorliegen. Hierzu ist es hilfreich, Fragen, Gedanken, Thesen und Intuitionen zu formulieren und anhand von Beispielen zu verdeutlichen. Zur Systematisierung dieser Überlegungen gibt es extra Methoden, wie z. B. Clustering oder Mind Mapping.

2. *Erste Entfaltung eingeschränkter Subjektivität*

   Die bisherigen (eingeschränkten) Überlegungen zum Thema werden nun erwägungsorientiert entfaltet. Zu diesem Zweck erfolgen entsprechende Gegenüberlegungen (exemplarische Frage: Könnte es anders sein?). Dabei soll es sich auch um extreme Gedanken, Thesen, Fragen etc. handeln. Im Kreis der Gegenüberlegungen werden schließlich die eigenen Überlegungen vergleichend eingeordnet (Gemeinsamkeiten/Unterschiede) und gegenüber diesen begründet. Insofern bildet sich ein erster (schriftlicher) Erwägungsstand.

3. *Erweiterung der eigenen Erwägungen*

   3.1 Auseinandersetzung und Diskussion mit anderen Personen der Lehr-Lern-Gruppe

   Es erfolgt eine Erweiterung der eigenen Erwägungen, indem ein Austausch mit anderen Personen der Lehr-Lern-Gruppe stattfindet. Hilfreich sind hierbei interaktive Methoden, die ausdrücklich auf dem Konzept der Erwägungsorientierung beruhen, wie die erwägungsori-

[28] Praxisbeispiele sind in diesem Zusammenhang grundsätzlich in zwei Punkten hilfreich (vgl. Blanck 2012a, S. 233): Einerseits erfolgt eine Konkretisierung der Erwägungsdidaktik im Hinblick auf die Praxis, um damit z. B. Vergleiche mit anderen Praxen zu ermöglichen. Andererseits fordern die konkreten Beispiele ggf. zu Weiterentwicklungen (Verbesserungen, Präzisierungen) auf.

entierte Pyramidendiskussion oder das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren. Im Rahmen entsprechender Auseinandersetzungen und Diskurse werden aber nicht nur die jeweiligen Erwägungsstände vorgestellt. Vielmehr sind diese auch miteinander zu vergleichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erschließen und um die eigenen Erwägungen zu überdenken und ggf. zu erweitern. Der daraus resultierende neue Erwägungstand – einschließlich möglicher neuer oder noch offener Fragen – ist zu dokumentieren.

3.2 Literatur und andere Medien als Quelle zum Ausbau von Erwägungsständen

Literatur und andere Medien sind – neben den Personen der Lehr-Lern-Gruppe – eine weitere Quelle zum Ausbau des Erwägungsstands bzw. der eigenen Erwägungen. D. h. durch Suchprozesse in der Literatur und in anderen Medien lassen sich neue Überlegungen bzw. Gegenüberlegungen generieren. Mit diesen ist im Weiteren so zu verfahren, als handele es sich um Input von anderen Personen aus der Lehr-Lern-Gruppe (siehe oben). Das gilt auch für die Dokumentation des ggf. neuen Erwägungsstands.

4. *Reflexion der Güte des Erwägungsstands*

   Im Rahmen der zurückliegenden Stufen sollte ein umfassender Erwägungsstand erarbeitet worden sein. Dessen Qualität bzw. Güte wird nun reflektiert. Hierfür bieten sich verschiedene Ebenen an: So wäre einerseits die Vollständigkeit des Erwägungsstands zu hinterfragen (Reflexionsfrage: Wurden alle alternativen Überlegungen zum Thema berücksichtigt?). Andererseits ist es auch denkbar, andere Erwägungsstände zu suchen und diese ggf. mit dem eigenen zu verknüpfen (Reflexionsfrage: Gibt es andere Erwägungsstände und wie lassen sich diese mit dem eigenen Erwägungsstand vermitteln?). Zuletzt wäre auch – in eher grundsätzlicher Art – ein Erwägen des Erwägens zweckmäßig (Reflexionsfrage: Inwiefern ist bzw. war es sinnvoll einen Erwägungsstand zu erarbeiten und wie könnte ein Vorgehen aussehen, wenn kein eigener Erwägungstand erstellt worden wäre?).

5. *Positionierung, Lösungssetzung und Umgang mit dem erarbeiteten Wissens- bzw. Fragenstand*

   Ein umfangreich erarbeiteter und reflektierter Erwägungsstand ermöglicht – sofern es das Thema erfordert – eine begründete Positionierung bzw. Lösungssetzung. Um diese sowie den zugehörigen Erwägungsstand zu bewahren (einschließlich noch offener Fragen), gibt es verschiedene Dokumentationsmöglichkeiten. Beispiele hierfür sind ein Seminar-Abschluss-Thesenpapier, eine zusammenfassende Skizze – evtl. mit Erwägungstafeln – oder kleine

Aufsätze. Relevant ist dabei allen voran, dass der erarbeitete Wissens- und Fragenstand weiterhin zur Verfügung steht und anschlussfähig bleibt, insbesondere für spätere Studiervorhaben.

6. *Selbstreferentialität: Erwägungsorientierter Umgang mit dem vorliegenden Schema*
   Das skizzierte Gerüst für den Ablauf erwägungsorientierter Hochschullehre ist kein Dogma. Es muss ausdrücklich erwägungsoffen sein. Insofern ist es immer wieder entsprechend zu reflektieren bzw. zu hinterfragen – auch gemeinsam mit anderen Personen. Hilfreich können dabei folgende drei Fragen sein: Bei welchen Themen ist ein erwägungsorientierter Ablauf von Lehrveranstaltungen sinnvoll und bei welchen nicht? Welche Phasen sind besonders hilfreich bzw. weniger hilfreich und warum? Wie kann das Ablaufschema verbessert werden?

Nach der 6. Phase endet das von Blanck (2005a, S. 552 f.) formulierte Ablaufschema. Auffällig daran ist – das geht besonders aus der letzten Phase hervor – die Offenheit für begründete Anpassungen. Das zeigt sich auch in verschiedenen Praxisbeispielen, etwa bei Erwägungsseminaren zu Themen der Didaktik (vgl. z. B. Kammertöns 2013), der Philosophie (vgl. z. B. Dear 2015) oder der Wirtschaftswissenschaften (vgl. z. B. Quaas/Quaas 2015). Im Kern berücksichtigen diese das skizzierte Schema, nehmen aber individuelle Anpassungen vor.

Darüber hinaus lässt sich das dargelegte Ablaufschema nicht nur im Bereich der Hochschullehre anwenden. So gibt es ähnliche Ideen für andere Schulformen, z. B. für die Grundschule (vgl. hierzu Blanck 2006b). Insofern kann das vorliegende Schema auch dahingehend eingeordnet werden, dass es eine grundsätzliche Orientierung bietet, um das Erwägungskonzept in der Lehre anzuwenden – unabhängig von der jeweiligen Bildungseinrichtung.

Daran lässt sich im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit auch anknüpfen. Das gilt besonders dann, wenn der zweite Zielbereich fokussiert wird: Die Entwicklung von erwägungsorientierten Perspektiven in Bezug auf ein vorhandenes vielfaltsbewusstes wirtschaftsdidaktisches Konzept (Kapitel 4). Bevor dies jedoch erfolgen kann, sind im nächsten Kapitel grundlegende empirisch-qualitative (hermeneutische) und theoretische Explorationen erforderlich (vgl. hierzu den Abschnitt 1.4). So soll ein exemplarischer Forschungsstand zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik erhoben werden.

2.4 Reflexion des erwägungsorientierten Bildungsverständnisses

In den zurückliegenden Abschnitten 2.1 bis 2.3 wurde mit der Erwägungsdidaktik die theoretische Basis der vorliegenden Arbeit dargestellt und erörtert. So ist sie ein allgemeindidaktischer Ansatz für einen spezifisch bewahrenden Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, und bietet genuine Beiträge für die Gestaltung von Bildung – einerseits durch eine besondere methodische Orientierung und andererseits durch die Förderung eines Wandels des Lehrens und Lernens. Zudem gibt es bereits entsprechende Anwendungsbeispiele, u. a. auf dem Feld der Hochschullehre.

Bei kritischer Betrachtung dieser Ausführungen fällt jedoch auf, dass es im Kontext der Erwägungsdidaktik und ihrer Beiträge weitgehend implizit bleibt, was unter der Zielgröße „Bildung“ zu verstehen wäre. Klar ist hierbei v. a. das, was „Bildung“ gerade nicht sein soll – nämlich jene vorgabenorientierte »Belehrung«, wie sie in der Einleitung problematisiert wurde (vgl. hierzu den Abschnitt 1.1). Vor dem Hintergrund wird in diesem Abschnitt das erwägungsorientierte Bildungsverständnis reflektiert, um dessen Charakteristik für die vorliegende Arbeit zu klären.

Mit Blick auf den Terminus „Bildung“ ist in den letzten Jahrzehnten auffällig, dass dieser immer wieder im Zusammenhang mit der Bezeichnung „Kompetenzen“ verwendet wird. Ein Beispiel hierfür ist der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR), welcher „bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems umfasst“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, S. 3).

„Kompetenzen“ stehen im Zentrum des DQR und bezeichnen „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, S. 4).

Diesem Kompetenzverständnis liegt schließlich „ein weiter Bildungsbegriff zugrunde, auch wenn sich der DQR (…) nur auf ausgewählte Merkmale konzentriert. Gleichwohl sind beispielsweise Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen

sowie normative, ethische und religiöse Reflexivität konstitutiv für die Entwicklung von Handlungskompetenz“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, S. 4).

Die dargelegte Kompetenzorientierung im DQR und mithin im deutschen Bildungssystem offenbart auch Kontroversen. So schildert Sander (2019) konfliktreiche Entwicklungen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Er belegt dies u. a. mit Beispielen aus der ökonomischen Bildung (vgl. hierzu Hedtke et al. 2010; Retzmann et al. 2010) und den damit verbundenen „teils massiven Konflikten um grundsätzliche Fragen des jeweiligen Fachverständnisses, die meist auf ältere Kontroversen zurückzuführen waren, nun aber als Streit um Kompetenzen und Kompetenzmodelle ausgetragen wurden“ (Sander 2019, S. 94). Dies führe schließlich dazu, dass „angesichts der massiven Ausbreitung der Kompetenzorientierung ein diffuses, von Unklarheiten, Widersprüchen und ungeklärten Fragen geprägtes Bild“ (Sander 2019, S. 95) entstanden sei.

Eine Ursache dieser Entwicklung sieht Sander in der Überforderung des Kompetenzbegriffs. So kritisiert er: „In konzeptioneller Hinsicht wurde der Kompetenzbegriff in dem Moment überfordert, wo er (…) mit der Erwartung überfrachtet wurde, als ‚Kompetenzorientierung‘ ein neues Paradigma für die Legitimation und die umfassende Steuerung des Bildungssystems zu bieten“ (vgl. Sander 2019, S. 96). Diese überbordende Erwartung an die Kompetenzorientierung ist für Sander gleichsam auch ein Hinweis auf einen Mangel (vgl. Sander 2019, S. 96). Pointiert ausgedrückt sieht er diesen darin, „dass mit der Kompetenzorientierung der Kompetenzbegriff zum Surrogat für den Bildungsbegriff“ (Sander 2019, S. 97) wurde.

Diese begriffliche Unschärfe von „Bildung“ in Abgrenzung zu „Kompetenzen“ zeigt sich auch bei anderen verwandten Termini. Gemeint sind beispielsweise „Lernen“, „Pädagogik“, „Erziehungswissenschaft“, „Erziehung“ bzw. nicht intendierte Erziehungseffekte im Sinne des Wortes „Sozialisation“.

Für die vorliegende Arbeit wäre ein dahingehender Streit um bestimmte Bezeichnungen in keiner Weise gewinnbringend – zumal sie auch zum Teil gleichbedeutend verwendet werden, wie etwa „Pädagogik“ und „Erziehungswissenschaft“. Denn letzten Endes gehen diese Termini hinsichtlich ihres Bedeutungsgehalts – bei allen Unterschieden – ineinander über. Gleichwohl ist ein Hinweis auf diese Abgrenzungsproblematik erforderlich, um die eigene Sichtweise hierzu

transparent zu machen. So wird sich die Reflexion bzw. Klärung des erwägungsorientierten Bildungsverständnisses nicht mit Abgrenzungsfragen auseinandersetzten.

Vielmehr orientiert sich die Begriffsklärung zu „Bildung“ an den Arbeiten von Wolfgang Klafki, welche auf wissenschaftlicher Ebene sowie fächerübergreifend in der Lehrerbildung die „stärkste Wirkung“ (Sander 2019, S. 100) verzeichneten. Dementsprechend erfolgt zunächst die Darstellung eines grundlegenden Bildungsverständnisses nach Klafki anhand von zwei Thesen. Seine daran anknüpfenden Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule werden daraufhin im Sinne vielfaltsbewusster erwägungsdidaktischer Ideen erweitert, wodurch das erwägungsorientierte Bildungsverständnis und dessen Charakteristik in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt wird. Überblicksartig sind jene Überlegungen in der folgenden Abbildung vorab dargestellt und werden anschließend erläutert.

Grundlegendes Bildungsverständnis nach Klafki (zwei Thesen)

1. Bildung als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit).
2. Ein solches Bildungsverständnis ist in dreifacher Hinsicht als „Allgemeinbildung“ auslegbar: als Bildung für alle, als Bildung im Medium des Allgemeinen sowie als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten.

Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule nach Klafki

1. Pragmatische bzw. alltagspraktische Dimension	2. Schlüsselproblematische Dimension	3. Ästhetische Dimension	4. Menschheitsthematische Dimension	5. Ethische Dimension	6. Bewegungsfähige Dimension
Erwägungsdidaktische (vielfaltsbewusste) Erweiterung der Sinn-Dimensionen					
• Förderung des Verständnisses der Lebenswirklichkeit durch einen erwägungsorientierten Umgang mit Vielfalt (Alternativen) in Entscheidungszusammenhängen • Bildungsprozesse sind daher in einem Entscheidungsmodus zu gestalten – ausgehend von den jeweiligen Subjektivitäten (Subjektorientierung)	• Zu epochaltypischen Schlüsselproblemen ist es v. a. hilfreich, die vielfältigen Positionen sichtbar zu machen, damit die jeweiligen Unterschiede deutlich werden können • Zu dem Zweck erfolgt im Sinne einer Subjektorientierung die schrittweise Entfaltung von eingeschränkter Subjektivität hin zu Intersubjektivität bzw. Objektivität	• Stärkung z. B. des Kunstunterrichts durch die Verbindung von Kreativität und Erwägen • Der Beitrag des Erwägungskonzepts liegt v. a. im systematisch methodischen Erschließen einer Vielfalt an Alternativen – ausgehend von den jeweiligen Subjektivitäten (Subjektorientierung)	• Zu epochenübergreifenden Menschheitsthemen ist die Erwägungsorientierung in gleicher Weise hilfreich wie bei epochaltypischen Schlüsselproblemen • D. h. der Beitrag des Erwägungskonzepts bzgl. der zweiten Dimension ist auf diese Dimension übertragbar	• Förderung einer ethischen Bildung, z. B. in Bezug auf „Nachhaltigkeit“, wobei der Beitrag des Erwägungskonzepts in den Zusammenhängen zwischen nachhaltigem Handeln und gutem Entscheiden liegt • Bildungsprozesse sind daher im Entscheidungsmodus zu gestalten (vgl. erste Dimension)	• Förderung des individuellen Bewältigens von neuen Bewegungsanforderungen durch eine spezifische Subjektorientierung • Der Beitrag des Erwägungskonzepts liegt hierbei v. a. in der Stärkung von Entscheidungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten während des Bildungsprozesses

Die erwägungsdidaktische Erweiterung der Sinn-Dimensionen basiert auf den drei leitenden Ideen des Erwägungskonzepts (1. Erwägungs-Geltungsbedingung, 2. Verbesserungsengagement sowie 3. Iterative und kritische Reflexivität) und fokussiert insofern eine *spezifische Subjektorientierung*. Demnach geht es beim Erwägen in Entscheidungszusammenhängen um eine schrittweise Entfaltung von eingeschränkter Subjektivität hin zu Intersubjektivität bzw. Objektivität. Damit sind besonders folgende Facetten verbunden, welche ebenfalls auf den leitenden Ideen des Erwägungskonzepts basieren: a) *methodische Orientierung*, b) *Unterscheidung von Erwägungen und Lösungen*, c) *distanzfähiges Engagement*, d) *reflexive Orientierung* und e) *Bewahrung des jeweiligen Stands an Erwägungen*.

Die spezifische Subjektorientierung sowie die damit verbundenen Facetten sind **wesentlich** für die **Charakteristik des erwägungsorientierten Bildungsverständnisses** der vorliegenden Arbeit, da sie den Beitrag der Erwägungsdidaktik skizzieren.

Abb. 4: *Die Charakteristik des erwägungsorientierten Bildungsverständnisses in der vorliegenden Arbeit*

In der vorliegenden Abbildung ist die Charakteristik des erwägungsorientierten Bildungsverständnisses dieser Arbeit schematisch dargestellt. Dessen Basis ist demnach das Bildungsverständnis von Klafki, welches sich pointiert anhand zweier Thesen folgendermaßen zusammenfassten lässt (vgl. hierzu Klafki 2005, S. 182 f.):

- Bildung als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit).
- Ein solches Bildungsverständnis ist in dreifacher Hinsicht als „Allgemeinbildung" auslegbar: als Bildung für alle, als Bildung im Medium des Allgemeinen sowie als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten.

Zur Hinführung an dieses Bildungsverständnis erfolgen zunächst grundlegende Erläuterungen zu Klafkis Arbeiten. So betont er selbst, dass „Bildung" im ersten Moment v. a. durch die Worte „*Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit*" (Klafki 2007, S. 19) umschrieben wird. Davon ausgehend bezieht sich Klafki auf die Tradition des Bildungsverständnisses von Wilhelm von Humboldt, dem Gründer der Berliner Universität (vgl. Sander 2019, S. 100). Sander fasst die entsprechenden Überlegungen von Klafki (z. B. 2007, S. 19 ff.) im Folgenden zusammen:

> „Bildung soll sich in der Entwicklung vernünftiger Selbstbestimmung, der Subjektwerdung der Einzelnen in der Auseinandersetzung mit geeigneten kulturellen Objektivationen (Inhalten) und in sozialer Interaktion, schließlich in der vielfältigen Entfaltung der in den Individuen angelegten Potenzialen zeigen" (Sander 2019, S. 100).

In Sinne dieser Überlegungen versteht sich Bildung als das Recht der Lernenden auf eigenständige Entwicklung ihrer Persönlichkeit und begründet damit den Anspruch einer relativen Autonomie der pädagogischen Wissenschaften gegenüber politischen oder ökonomischen Interessen (vgl. Sander 2019, S. 100). Es bleibt jedoch das Problem, von welchen Inhalten eine solche Bildungswirkung erwartet werden kann (vgl. Sander 2019, S. 100).

Hierzu entwickelte Klafki im Rahmen seiner Studien zur Bildungstheorie und Didaktik die *kategoriale Bildung* (vgl. z. B. Klafki 1964, S. 25 ff.), wobei in diesem Rahmen laut Sander (2019, S. 100) die folgenden drei Kriterien eine relevante Rolle spielen: „die Fragen nach dem *Elementaren* (kann an einem konkreten Inhalt ein über ihn hinausweisendes allgemeines Prinzip erarbeitet werden?), nach dem *Fundamentalen* (ermöglicht ein konkreter Inhalt Lernenden

grundlegende Einsichten über ein Sachgebiet?) sowie (…) nach dem *Exemplarischen* (lässt sich das an einem konkreten Inhalt Gelernte im Sinn von Transfererlernen auf andere Beispiele übertragen?)“ (vgl. Sander 2019, S. 100).

Zudem war mit der kategorialen Bildung eine zweite Absicht verbunden: Die produktive Überwindung des Gegensatzes zwischen materialen und formalen Bildungstheorien, also zwischen solchen Theorien, die Bildung als Aneignung bestimmter, als kanonisch geltender Inhalte verstanden, sprich im Sinne einer klassischen Bildung, und solchen, die die Beherrschung inhaltsunabhängiger Fähigkeiten als bildend ansahen, wie beispielsweise das Lernen des Lernens (vgl. Sander 2019, S. 101). Die kategoriale Bildung zeigte auch in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken Wirkung und es wurden dahingehende Ansätze entwickelt, etwa eine kategoriale Wirtschaftsdidaktik (vgl. z. B. Kruber 2000).

Kritik zur Aktualität von Klafkis kategorialer Bildung brachte beispielsweise eine Untersuchung von Meyer/Meyer (2007), die im Kern aufzeigt, dass Klafkis kategoriale Bildung in „der Vorstellung einer objektiven Wirklichkeit verhaftet, mit der der Einzelne sich im Prozess seiner Bildung, wenn auch auf komplexe und vielfältige Weise, verknüpft“ (Sander 2019, S. 104). Sander (2019, S. 104) weist in diesem Zusammenhang auf die erkenntnistheoretischen Weiterentwicklungen des Konstruktivismus hin. Gleichwohl bietet hierzu schon Humboldts Vorstellung, „dass Bildungsprozesse immer Prozesse der Selbstbildung sind, dass sie also ‚von außen‘ zwar angeregt und gefördert, nicht aber in einem sozialtechnischen Sinn gesteuert werden können, einen wichtigen Ansatzpunkt für ein solches Weiterdenken“ (Sander 2019, S. 104).

Im Rahmen seiner neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik formulierte Klafki (z. B. 2007) mit der *kritisch-konstruktiven Didaktik* eine „»Ausbaustufe«“ (Meyer/Meyer 2007, S. 13) zu seinen bisherigen bildungstheoretischen Vorstellungen. So ist „Bildung“ nun „als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang“ (Klafki 2007, S. 52) der folgenden drei Grundfertigkeiten zu verstehen:

- „als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;
- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern *jeder* Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;

- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluss *mit* ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“ (Klafki 2007, S. 52).

Ein solches Bildungsverständnis legt Klafki (z. B. 2007, S. 52 ff.) als „Allgemeinbildung“ bzw. „allgemeine Bildung“ in folgender dreifacher Hinsicht aus:

- „Sie muss, wenn Bildung tatsächlich als demokratisches Bürgerrecht und als eine Bedingung der Selbstbestimmung anerkannt wird, *Bildung für alle* sein“ (Klafki 2007, S. 53).
- „Sie muss, sofern das Mitbestimmungs- und das Solidaritätsprinzip konkret eingelöst werden sollen, einen verbindlichen Kern des gemeinsamen haben und insofern *Bildung im Medium des Allgemeinen* sein“ (Klafki 2007, S. 53).
- „Allgemeinbildung muss, sofern das Grundrecht auf die ‚freie Entfaltung der Persönlichkeit‘ gewährleistet werden soll, als *Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten* verstanden werden (…)“ (Klafki 2007, S. 54).

Insbesondere das Bestimmungsmoment *Bildung im Medium des Allgemeinen* ist laut Sander (2019, S. 102) mit Blick auf die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer von größtem Interesse, definiert es Klafki doch als „Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren“ (Klafki 2007, S. 53).

Dahingehende Beispiele sind für Klafki u. a. folgende Schlüsselprobleme: die Frage von Kriegen und Frieden, die Umweltfrage oder auch gesellschaftlich produzierte Ungleichheit (vgl. Klafki 2007, S. 56 ff.). Diese Beispiele zeigen schließlich, wie eng Allgemeinbildung mit den Gegenstandsbereichen der Gesellschaftswissenschaften in Verbindung stehen (vgl. Sander 2019, S. 102).

Darüber hinaus legt dieser Ansatz ein Curriculum nahe, das gesellschaftswissenschaftliche Integrationsfächer vorsehen könnte (vgl. Sander 2019, S. 102). In dem Sinne würden u. a. die

Bereiche Politik, Wirtschaft, Gesellschaft oder auch Recht gemeinsam unterrichtet werden. Eine entsprechende Idee greift u. a. Hedtke (2018, S. 18 ff.) auf.

Vor dem Hintergrund dieser generellen Vorüberlegungen zum Bildungsverständnis formuliert Klafki (z. B. 2005) schließlich sechs Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule, wie aus der Abbildung 4 hervorgeht. Dabei handelt es sich um folgende sechs Dimensionen: 1. pragmatische bzw. alltagspraktische Dimension; 2. schlüsselproblematische Dimension; 3. ästhetische Dimension; 4. menschheitsthematische Dimension; 5. ethische Dimension; 6. bewegungsfähige Dimension (vgl. Klafki 2005, S. 183 ff.)[29]. Er zeigt damit, dass er am Bildungsbegriff als zentralen pädagogischen Zielbegriff festhält (vgl. Klafki 2005, S. 181). Die Bezeichnung „Sinn-Dimensionen" soll darauf hinweisen, „dass den einzelnen Dimensionen *unterschiedliche* Sinngebungen des Verhältnisses von Menschen zur sie umgreifenden Wirklichkeit zugrunde liegen" (Klafki 2005, S. 183).

Klafki betrachtet die Dimensionen aber auch selbstkritisch, da er u. a. betont, dass diese „inhaltliche *Überschneidungen*" (Klafki 2005, S. 198) aufweisen und aus seiner Sicht „freilich noch etliche offene Fragen" (Klafki 2005, S. 198) in sich bergen. Grundsätzlich mag diese Kritik insofern relevant sein, da es auch andere Möglichkeiten gibt, sein grundlegendes Bildungsverständnis begründet für die Schule zu strukturieren (vgl. z. B. Kahlert/Heimlich 2012, S. 156 ff.). Gleichwohl wäre eine weitergehende Beschäftigung mit dahingehenden Strukturierungsfragen bzw. -problemen für die vorliegende Arbeit nicht zielführend. Denn im Mittelpunkt stehen v. a. die inhaltlichen Aspekte in den jeweiligen Dimensionen. Von daher erfolgt im Weiteren deren Erläuterung. Zusätzlich werden für die jeweiligen Dimensionen auch erwägungsdidaktische (vielfaltsbewusste) Erweiterungen vorgenommen, um das erwägungsorientierte Bildungsverständnis der vorliegenden Arbeit zu verdeutlichen.

1. Pragmatische bzw. alltagspraktische Dimension

Mit dieser Dimension ist ein großer Komplex von Erkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, „den im Prinzip *alle* Menschen, die einer Gesellschaft auf einem bestimmten Entwicklungsniveau technischer, ökonomischer, sozialer, politischer, kultureller Art angehören, sich aneignen müssen, um notwendige Aufgaben des alltäglichen Lebens selbständig bewältigen zu

[29] Die genannten Bildungs-Sinn-Dimensionen nach Klafki sind klärungsbedürftig. Entsprechende Erläuterungen erfolgen in diesem Abschnitt.

können, legitime Interessen wahrnehmen sowie an der Gestaltung und der Weiterentwicklung der Gesellschaft mitwirken zu können“ (Klafki 2005, S. 184).

Die bildende Wirkung von Unterricht lässt sich in diesem Zusammenhang folgendermaßen beurteilen: „an seiner Leistung, seiner aufschließenden Wirkung für das Verständnis der Lebenswirklichkeit, genauer: für die Erkenntnisfähigkeit, sowie die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit junger Menschen“ (Klafki 2005, S. 184).

Um die skizzierte bildende Wirkung zu unterstützen, kann die Erwägungsdidaktik einen Beitrag leisten. So zielt sie auf einen kompetenten „Umgang mit Vielfalt, insbesondere mit Alternativen in Entscheidungszusammenhängen“ (Blanck 2017a, S. 216). Dabei greift sie eine Gemeinsamkeit unterschiedlicher wissenschaftlicher Bildungsverständnisse auf, nämlich „eine Orientierung an den jeweiligen Individuen, denen Selbstbestimmungsräume eröffnet werden sollen“ (Blanck 2016b, S. 20). Entsprechend individualisierte Bildungsprozesse können daher „nicht als Tradierung von deskriptiven und präskriptiven Konzepten in einem Vorgabemodus erfolgen, sondern sie müssen bei aller Notwendigkeit der Weitergabe bzw. der Übernahme von Vorgaben in einem iterativ-reflexiven Entscheidungsmodus gestaltet werden. Ausgehend von den jeweiligen Subjektivitäten der Lernenden (und Lehrenden) sind reflexiv individuelle wie gemeinsame Entscheidungs- und Abstimmungskompetenzen im Umgang mit zu übernehmenden und zu gestaltenden Konzepten zu fördern“ (Blanck 2016b, S. 21).

Im Sinne dieser Subjektorientierung geht es beim Erwägen zunächst ganz grundsätzlich um die individuelle *Klärung und Bestimmung des bisherigen Wissens einschließlich des Wissens um Nicht-Wissen,* etwa durch das Formulieren von Gedanken, Thesen, Intuitionen und Fragen, sowie eine daran anknüpfende *erste Entfaltung eingeschränkter Subjektivität* (vgl. hierzu z. B. den Abschnitt 2.3.3). Bei der ersten Entfaltung von eingeschränkter Subjektivität kommt das Erwägungskonzept insofern zum Tragen, dass zwischen einer Erwägungsebene und einer Lösungs- bzw. Realisierungsebene unterschieden wird. Hierbei bleibt beim Erwägen die Lösungs- bzw. Realisierungsebene zunächst außen vor und es kommt darauf an, auf der Erwägungsebene im jeweiligen Kontext möglichst alle denkbaren Ideen zur Lösung der jeweiligen Frage- oder Problemstellung zu erschließen bzw. zu inkludieren. Zu dem Zweck sind Gegenüberlegungen zu den bisherigen (eingeschränkten) Überlegungen anzustellen. Diese sollen ausdrücklich auch

extreme Gedanken, Thesen, Fragen etc. aufgreifen. Die dabei resultierende Vielfalt an alternativen Ideen bildet schließlich einen ersten Erwägungsstand, worauf weitere Schritte folgen können.

So ermöglicht diese Grundlage eine „zweite Entfaltung von Subjektivität hin zu mehr Intersubjektivität/Objektivität“ (Blanck 2017a, S. 216). Dabei geht es um die *Erweiterung der eigenen Erwägungen* durch die *Auseinandersetzung und Diskussion mit anderen Personen der Lehr-Lern-Gruppe* sowie durch *Literatur und andere Medien* (vgl. hierzu z. B. den Abschnitt 2.3.3). Mit Blick auf die Auseinandersetzung und Diskussion mit anderen Personen geht es keinesfalls um die Verteidigung einer präferierten Position bzw. Lösung bzw. um einen Schlagabtausch darüber, wer die besseren Ideen hat. Vielmehr ist ein distanzfähiges Engagement gefordert, das darauf abzielt, eine Vielfalt an alternativen Ideen möglichst umfassend zu erschließen, wozu auch die als fehlerhaft bewerteten zählen dürfen, um die Geltungsbedingung für eine gut begründbare Position bzw. Lösung zu verbessern – ganz im Sinne der leitenden Idee des Verbesserungsengagements. Zu diesem Zweck sind die jeweiligen Erwägungsstände miteinander zu vergleichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erschließen und um die eigenen Erwägungen zu überdenken und ggf. zu erweitern. Hilfreich hierbei sind spezielle Erwägungsmethoden, welche u. a. die Entfaltung von eingeschränkter Subjektivität unterstützen. Ein Beispiel für diese methodische Orientierung ist etwa die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion.

Unter Berücksichtigung der dargelegten Schritte sollten schließlich vielfältige bzw. alternative Ideen zum jeweiligen Thema bzw. zur jeweiligen Frage- oder Problemstellung vorliegen. Diese Ergebnisse sind im Weitern zu hinterfragen, wobei die *Reflexion der Güte des Erwägungsstands* im Vordergrund steht (vgl. hierzu z. B. den Abschnitt 2.3.3). Entsprechende Reflexionsfragen können folgendermaßen lauten: Wurden alle alternativen Überlegungen berücksichtigt? Gibt es andere Erwägungsstände und wie lassen sich diese mit dem eigenen Erwägungsstand vermitteln? Inwiefern ist bzw. war es sinnvoll einen Erwägungsstand zu erarbeiten und wie könnte ein Vorgehen aussehen, wenn kein eigener Erwägungstand erstellt worden wäre?

Die letzte Frage ist eher grundsätzlicher Art und greift den Sachverhalt auf, dass nicht bei jedem Anlass die Vielfalt an Alternativen erschlossen bzw. erwogen werden kann. Allein aus Zeitgründen ist das dann gar nicht möglich. Insofern zielt sie auf ein Erwägen des Erwägens – im Sinne der leitenden Idee der iterativen und kritischen Reflexivität. So trägt diese reflexive Ori-

entierung dazu bei, dass „Unterschiede im Angebenkönnen erwogener Alternativen kritisch reflektiert werden“ (Blanck 2018, S. 12). Auf der Grundlage eines solchen reflexiven Wissens um die jeweiligen Begründungsmängel oder -stärken können Entscheidungen bzw. Lösungssetzungen verantwortbar getroffen, vertreten und umgesetzt werden (vgl. Blanck 2018, S. 12).

Ein in derartigen Prozessen umfassend ausgearbeiteter und reflektierte Erwägungsstand ermöglicht daraufhin eine begründete *Positionierung bzw. Lösungssetzung* und öffnet den Horizont für den weiteren *Umgang mit dem erarbeiteten Wissens- bzw. Fragenstand* (vgl. hierzu z. B. den Abschnitt 2.3.3). D. h auf Basis der bisherigen Erwägungen (auf der Erwägungsebene) kann nun eine Positionierung bzw. Lösungssetzung (auf der Lösungs- bzw. Realisierungsebene) erfolgen. Um die jeweilige Position bzw. Lösung auch im Nachgang ihrer Genese gut begründen zu können, ist der zugehörige Erwägungsstand als Geltungsbedingung zu bewahren – ganz im Sinne der leitenden Idee der Erwägungs-Geltungsbedingung.

Das aufgezeigte Vorgehen hinsichtlich der Subjektorientierung in Bildungsprozessen ist keinesfalls als erwägungsdidaktisches Dogma zu verstehen. Zwar kann es einen Beitrag leisten, um die pragmatische bzw. alltagspraktische Bildungs-Sinn-Dimension zu stärken, jedoch muss es selbst erwägungsoffen sein und es gilt ein entsprechender *erwägungsorientierter Umgang mit dem aufgezeigten Vorgehen* (vgl. hierzu z. B. den Abschnitt 2.3.3). Demnach ist die vorgestellte (erwägungsdidaktische) Subjektorientierung immer wieder kritisch zu reflektieren bzw. zu hinterfragen.

2. Schlüsselproblematische Dimension

In dieser Dimension geht es um „epochaltypische ‚Schlüsselprobleme der modernen Welt‘“ (Klafki 2005, S. 186). Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit nennt Klafki sechs Problemfelder als relevante Themen, die eine bildende Wirkung haben und daher gründlich zu erörtern wären. So nennt er beispielsweise folgende Schlüsselprobleme: die Frage von Krieg und Frieden, die Umweltfrage oder das Zentralproblem gesellschaftlich produzierter Ungleichheit (vgl. Klafki 2005, S. 186 f.).

Um solchen epochaltypischen Schlüsselproblemen zu begegnen, bietet sich das Erwägungskonzept an. Denn Anlass für Erwägungen sind in der Regel Fragen und Problemstellungen, die dazu auffordern, zwischen Alternativen zu wählen, die unterschiedlich bewertet werden können (vgl. Blanck 2012a, S. 17 f.). Wie der Beitrag der Erwägungsdidaktik zur Stärkung dieser

schlüsselproblematischen Bildungs-Sinn-Dimension aussehen kann, wird im Weiteren exemplarisch aufgezeigt. Als Beispiel hierfür dient die Frage von Krieg und Frieden, auf die bereits mithilfe erwägungsdidaktischer Ideen eingegangen wurde (vgl. hierzu Blanck 2018).

In Anlehnung an Blanck ist es dabei besonders hilfreich, die vielfältigen Positionen sichtbar zu machen bzw. zu erschließen, damit die jeweiligen Unterschiede (oder auch Gemeinsamkeiten) deutlich werden können (vgl. hierzu Blanck 2018, S. 12). Von daher sollte die *schrittweise Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität bzw. Objektivität mittels erwägungsorientierter Methodik* – wie sie in der pragmatischen bzw. alltagspraktischen Dimension aufgezeigt wurde – auch in dieser Dimension erfolgen, um einen transparenten Erwägungsstand zu erschließen.

Das Erwägungskonzept ist in diesem Rahmen insofern friedensförderlich, weil es aufzeigt, wie die Vielfalt an alternativen bzw. konträren Positionen auf der Erwägungsebene integriert und genutzt werden kann, um gemeinsam zu gut begründbaren Lösungen zu gelangen[30] (vgl. Blanck 2018, S. 11). D. h. die *Unterscheidung zwischen Erwägungen und Lösungen* ist hierbei wesentlich (vgl. Blanck 2018, S. 11). So sollen alternative (kontroverse, auch extreme) Positionen als Erwägungen integriert werden, um daraufhin die am besten begründbare Lösungsmöglichkeit auszuwählen (vgl. Blanck 2018, S. 11).

Mit der dargelegten Unterscheidung zwischen Erwägungs- und Lösungsebene wird bei Schlüsselproblemen, wie der Frage von Krieg und Frieden, auch ein *distanzfähiges Engagement* gestärkt, bei dem es darum geht, an der Begründungsgüte jeweiliger Lösungen oder Positionen zu arbeiten und zu verbessern. Blanck beschreibt eine solche erwägungsorientierte Mentalität folgendermaßen:

> „Wer eine erwägungsorientierte Mentalität besitzt, ist offen für andere Positionen, unabhängig davon, ob er oder sie bereits eine Lösung für eine Frage, ein Problem oder einen Konflikt gefunden hat oder nicht. Offenheit für andere Positionen zahlt sich aus, da man

[30] Exkurs: Dieses Beispiel zur Friedensfrage verdeutlicht, dass das Erwägen von Alternativen auf gut begründbare Lösungen zielt – gemäß der leitenden Idee der Erwägungs-Geltungsbedingung. Die hierbei vorgenommene Bewertung ist aber keinesfalls starr und kann selbst nochmals reflexiv erwogen werden und sich ggf. ändern – gemäß der leitenden Idee der iterativen und kritischen Reflexivität. D. h. Neben einem thematischen Erwägen gibt es auch ein reflexives Erwägen der jeweiligen Bewertung.

so zu besser begründbaren Positionen gelangen kann. Sind mir gut begründete Lösungen und verantwortbares Handeln wichtig, bedroht es nicht meine Identität (z. B. als ‚Gesichtsverlust'), wenn ich eine bisherige Lösungsvorliebe verwerfen muss, sondern es ist eine Chance zur weiteren Verbesserung" (Blanck 2018, S. 11).

Hinsichtlich des Erwägens ist aber auch zu beachten, dass man nicht bei jedem Schlüsselproblem die Vielfalt an alternativen Positionen erschließen bzw. erwägen kann. Das ist allein aus Zeitgründen gar nicht möglich. Im Sinne der leitenden Idee der iterativen und kritischen Reflexivität trägt schließlich die Erwägungsorientierung dazu bei, „dass genau diese Unterschiede im Angebenkönnen erwogener Alternativen kritisch reflektiert werden. Im reflexiven Wissen um die jeweiligen Begründungsmängel oder -stärken der erwogenen Alternativen können Entscheidungen verantwortbar getroffen, vertreten und umgesetzt werden" (Blanck 2018, S. 12).

Die aufgezeigte *reflexive Orientierung* erweist sich bei der Frage von Krieg und Frieden zusätzlich als friedensförderlich, „wenn mich dieses reflexive Wissen um Nicht-Wissen eher zu reversiblen Lösungen motiviert. Es bringt mich nicht so leicht in eine Abwehrhaltung, sondern macht offen für Verbesserungen und lässt mich andere Positionen erwägend integrieren. Denn das hat für mich den Vorteil, dass ich zu einer besser begründbaren Position gelangen kann" (Blanck 2018, S. 12). In der Folge werden dadurch eigene Positionen und die Positionen anderer in ihren jeweiligen Grenzen besser einschätzbar und die jeweiligen Positionen werden nicht – zugespitzt formuliert – einem Freund-Feind-Denken zugeschrieben, sondern sind Ergebnisse in Bezug auf die jeweils erwogenen Alternativen (vgl. Blanck 2018, S. 12). Zu diesem Zweck sollte die erwogene Vielfalt an Alternativen auch im Nachgang ihrer Genese bewahrt werden – gemäß der leitenden Idee der Erwägungs-Geltungsbedingung.

Damit können das Erwägungskonzept bzw. die Erwägungsdidaktik am Beispiel der Frage von Krieg und Frieden einen Beitrag für die schlüsselproblematische Bildungs-Sinn-Dimension leisten. Auf die anderen Schlüsselprobleme, wie etwa die Umweltfrage, ist der dargelegte Beitrag der Erwägungsorientierung übertragbar, da es sich bei dem skizzierten »Mehrwert« um grundsätzliche erwägungsdidaktische Ideen handelt (z. B. schrittweise Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität bzw. Objektivität, Unterscheidung zwischen Erwägungs- und Lösungsebene).

3. Ästhetische Dimension

Diese Bildungsdimension zeichnet sich durch zwei Aspekte aus: einerseits „ästhetische Wahrnehmungserfahrung“ und andererseits „ästhetisches Gestalten“ (Klafki 2005, S. 187 ff.). Bei der „ästhetischen Wahrnehmungserfahrung“ handelt es sich um eine „grundlegende Form bzw. ein Moment unserer Beziehung zur Wirklichkeit, eine Wahrnehmungs- bzw. Erfahrungsweise, in der die Erkenntnis (Kognition) nicht von unserer über unsere Sinne vermittelten Empfindungsfähigkeit, unseren Emotionen und ‚Befindlichkeiten‘ geschieden ist sowie nicht von unseren impliziten oder expliziten Urteilen über das jeweils Wahrgenommene bzw. Erfahrene“ (Klafki 2005, S. 187 f.). Die ästhetische Wahrnehmungserfahrung gehört insofern zu etlichen Lebensbereichen und Beziehungssituationen (vgl. Klafki 2005, S. 188). Sie beeinflusst z. B. „häufig unsere zwischenmenschliche Kommunikation, nämlich durch unsere Offenheit oder unsere Sperren im Verhältnis zu anderen Menschen, unsere Gesprächsbereitschaft oder unsere Gesprächshemmungen, unseren Sprachstil und unsere Ausdrucksfähigkeit oder -unfähigkeit“ (Klafki 2005, S. 188).

Hinsichtlich des Ausdrucks „ästhetischen Gestalten“ betont Klafki lediglich, „dass er sich in unserem pädagogischen Zusammenhang nicht nur auf die sogenannte ‚große Kunst‘ (…) bezieht, sondern auch auf laienkünstlerisches Gestalten unterschiedlichster Art“ (Klafki 2005, S. 188). Beide dargelegten Aspekte der ästhetischen Bildungsdimension sollten jedem Kind, jedem Jugendlichen und jedem Erwachsenen in dieser Eigenständigkeit und diesem Eigenwert zugänglich gemacht werden (vgl. Klafki 2005, S. 189).

Im Kontext der ästhetischen Bildungs-Sinn-Dimension ist der Beitrag der Erwägungsdidaktik noch nicht hinreichend untersucht. Gleichwohl gibt es dahingehende Beispiele aus dem Kunstunterricht, welche eine Verbindung von Kreativität und Erwägen aufzeigen (vgl. z. B. Berkemeier 2019). Dieser Zusammenhang liegt besonders dann vor, „wenn es sich um Fragen und Probleme handelt, zu denen mögliche zu erwägende Alternativen allererst erschlossen, erfunden oder entwickelt werden müssen/können“ (Berkemeier 2019, S. 1). In diesem Sinne ist Kreativität eine Fähigkeit, „in sehr verschiedene Richtungen zu denken, Offenheit zuzulassen und sich so lange mit einem Problem auseinanderzusetzen, bis hinreichend viele Lösungsmöglichkeiten erschöpft sind (abhängig von den zugrunde gelegten Kriterien und auch von einem reflexiven Erwägen)“ (Berkemeier 2019, S. 3).

Ein entsprechendes Beispiel aus dem Kunstunterricht ist etwa die Aufgabenstellung: „Basteln Sie einen Fuchs“ (vgl. z. B. Berkemeier 2019, S. 1 ff.). Der Beitrag der Erwägungsdidaktik liegt hier v. a. im *systematisch-methodischen Erschließen* einer Vielfalt an alternativen Möglichkeiten, wie etwa ein gebastelter Fuchs aussehen könnte, um schließlich dazu eine Entscheidung zu treffen. Ein solcher (erwägungsorientierter) Unterricht im Entscheidungsmodus erfordert schließlich ein Vorgehen, das die „Entfaltung von Subjektivität“ (Berkemeier 2019, S. 1) fokussiert (vgl. hierzu die Erläuterungen zur Subjektorientierung im Rahmen der ersten Sinn-Dimension).

Herausfordernd ist in diesem Zusammenhang auch der Aspekt der Leistungsbewertung (vgl. Berkemeier 2019, S. 5). So greifen „vermeintliche Bewertungskriterien wie etwa Format, Präzision und Zeitaufwand“ (Berkemeier 2019, S. 5) im Ergebnis zu kurz. Vielmehr müssen zusätzliche Kriterien, wie z. B. die „Entfaltung von Subjektivität“, stimmig berücksichtigt werden (vgl. hierzu Berkemeier 2019, S. 6).

4. Menschheitsthematische Dimension

Bei dieser Dimension geht es um „Hinführung junger Menschen zum *Verstehen epochenübergreifender Menschheitsprobleme* und zur Weckung ihres Interesses für diese Sichtweise des Verhältnisses des Menschen zur ihn umgreifenden Wirklichkeit“ (Klafki 2005, S. 183). Insofern unterscheidet sich diese Dimension in zeitlicher Hinsicht von den o. g. *epochaltypischen* Schlüsselproblemen. Diese Dimension hat Hans Christoph Berg in die Bildungsdiskussion eingebracht (vgl. Klafki 2005, S. 191). Entsprechende Unterrichtseinheiten bzw. Projekte liegen nach Klafki (2005, S. 191) bereits in zweistelliger Zahl vor. Die Themen lauten z. B. „die Kerze“, „der Teich als Lebensgemeinschaft“, „die Bassermanns – Geschichte einer Kaufmannsfamilie im 19 Jahrhundert“ (vgl. Klafki 2005, S. 193).

In der Begegnung mit solchen epochenübergreifenden Menschheitsproblemen bietet sich das Erwägungskonzept an. So sind der Anlass für Erwägungen in der Regel Fragen und Problemstellungen, die dazu auffordern, zwischen Alternativen zu wählen, die unterschiedlich bewertet werden können (vgl. Blanck 2012a, S. 17 f.). Hierbei spielt es im Prinzip keine Rolle, ob es sich um epochenübergreifende Menschheitsprobleme oder um epochentypische Schlüsselprobleme handelt, wie sie in der zweiten Bildungs-Sinn-Dimension dargestellt wurden. So ist der Beitrag der Erwägungsdidaktik bezüglich der schlüsselproblematischen Dimension auf die menschheitsthematische Dimension übertragbar (vgl. hierzu Loh 2014). Gemeint sind damit

u. a. die *schrittweise Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität bzw. Objektivität* mittels *erwägungsorientierter Methodik*, die *Unterscheidung zwischen Erwägungs- und Lösungsebene* oder auch das *distanzfähige Engagement*.

5. Ethische Dimension

In dieser Dimension geht es um die „Notwendigkeit ethischer Bildung" (Klafki 2005, S. 194), die auch als „Werteerziehung" oder „sittliche Erziehung" bzw. „sittliche Bildung" bezeichnet werden kann (vgl. Klafki 2005, S. 194). Um den Bedeutungsgehalt dieser Dimension zu verstehen, erläutert Klafki (2005, S. 194) die Termini „Werte" und „Tugenden". So sind mit „Werte" aus seiner Sicht „Orientierungs- und Bewertungsmaßstäbe für menschliches Handeln gemeint, sofern wir solches Handeln unter den Gesichtspunkten ‚gut' oder ‚böse', ‚ethisch' bzw. ‚sittlich verantwortbar' oder ‚unverantwortbar' beurteilen" (Klafki 2005, S. 194). Als „Tugenden" bezeichnet Klafki „auf ‚Werte' bezogene Einstellungen, Handlungsbereitschaften und Handlungsfähigkeiten; die als konkretes Handeln zum Ausdruck kommen, z. B. als Hilfsbereitschaft (…); als Gerechtigkeit, Toleranz, Friedensbereitschaft und Friedensengagement, um hier einige Beispiele zu nennen" (Klafki 2005, S. 194).

Ein solches auf Werte bezogene Bildungsverständnis kann durch erwägungsdidaktische Ideen gestärkt werden. Dies veranschaulichte beispielsweise Blanck (2017a) mit Blick auf „nachhaltiges Handeln" bzw. den Wert der „Nachhaltigkeit". Damit sind beispielsweise folgende Vorstellungen verbunden: „Die Erhaltung von Ökosystemen, der Umgang mit Ressourcen, mit ihrer Regeneration und mit den wachsenden Ansprüchen der Menschen sowie die kulturellen Ungleichheiten bei der Nutzung von Ressourcen in der globalen Welt" (Gröger/Janssen/Wiesemann 2017, S. 9).

In diesem Kontext eröffnet sich der Beitrag der Erwägungsdidaktik aus den Zusammenhängen zwischen nachhaltigem Handeln und gutem (erwägungsorientierten) Entscheiden (vgl. hierzu Blanck 2017a, S. 212 ff.). Entsprechende Bildungsprozesse sollten daher im Entscheidungsmodus gestaltet werden. Blanck verfasste hierzu die folgenden neun Thesen:

1. „Nachhaltiges Handeln ist ein Handeln, das sich gut verantworten lässt.
2. Gut verantworten lässt sich das, was gut begründet werden kann.

3. Wenn man etwas gut begründen kann, dann kann man angeben, welche jeweils problemadäquaten Alternativen als Lösungsmöglichkeiten zu erwägen sind und warum eine Lösungsmöglichkeit den anderen zu erwägenden Alternativen vorgezogen werden kann. Derartiges Begründen ist ein auf Entscheidungen bezogenen Begründen, bei dem die jeweils erwogenen problemadäquaten Alternativen grundlegend relevant sind.
4. Das jeweilige Erwägungsniveau bestimmt die Begründungsgüte jeweiliger Entscheidungen, die dann Ausgang für Handeln sein mögen.
5. Wenn man sich diesen Begründungsnachweis erhalten will, dann sind die jeweils erwogene problemadäquate Alternativen zu bewahren, auch dann, wenn man eine bestimmte Lösungsmöglichkeit als vorerst beste Option gewählt hat.
6. Die bewahrten problemadäquaten Erwägungsalternativen verleihen der Entscheidung und der gewählten Lösung auch insofern eine Nachhaltigkeit, als die erinnerbare Entscheidung und die aus ihr hervorgegangene Lösung leicht befragbar, kritisierbar und verbesserbar ist. Weiterhin kann man bei einem Nicht-Gelingen und der Notwendigkeit, in eine neue Entscheidung zu der jeweiligen Problemlage zu treten, auf einen bereits erarbeiteten Erwägungsstand zurückgreifen und mit diesem weiterarbeiten.
7. Je systematisch-methodischer jeweilige problemadäquat zu erwägenden Alternativen zusammengestellt werden konnten, umso besser sind auch jeweilige Grenzen des Wissens und offene Fragen erkennbar und können beachtet werden und sei es, dass man sich bewusst ist, im reflexiven Wissen um dieses Nicht-Wissen handeln zu müssen.
8. Ein Beispiel für reflexives Wissen um Nicht-Wissen sind auch dezisionäre Konstellationen, in denen man sich alternative Lösungsmöglichkeiten erschlossen hat, zwischen denen man *nicht* eine als die vorerst beste auszeichnen kann. Diese Mangelsituation mag zu einer Haltung erwägungsorientiert aufgeklärter Toleranz führen.
9. Nachhaltiges Handeln in diesem Sinne ist verantwortbares Handeln auch im reflexiven Wissen um Nicht-Wissen“ (Blanck 2017a, S. 213 f.).

6. Bewegungsfähige Dimension

Zu Klafkis Bildungs-Sinn-Dimensionen zählt auch die Notwendigkeit von Bewegungsbildung. Dabei zielt er auf die Förderung von „*Bewegungsfähigkeit in Gymnastik i. w. S., Spiel und Sport*“ (Klafki 2005, S. 183).

Im Mittelpunkt von Sport und Bewegung steht nicht das Erwägen von Fragen oder Problemstellungen, vielmehr steht im Zentrum das individuelle Bewältigen von neuen Bewegungsanforderungen (vgl. Blanck 2017b, S. 24). An dieser Stelle kann die Erwägungsdidaktik mit ihrer *spezifischen Subjektorientierung* einen Beitrag leisten. Dabei geht es im Kontext von Sport und Bewegung um die Stärkung von Entscheidungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten (vgl. Blanck 2017b, S. 23 f). Für eine dahingehende erwägungsorientierte Gestaltung von Sport- und Bewegungsstunden formulierte Blanck u. a. folgende Fragen:

1. „Inwiefern gibt es im Bereich ‚Sport und Bewegung' inhaltliche Vorgaben, die nicht geöffnet werden können für Entscheidungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen? Wie sind diese begründet? Inwiefern können sie Kindern und Jugendlichen als nachvollziehbare Vorgaben vermittelt werden?
2. Welche Arten von sportlichen Aufgaben bzw. Bewegungsaufgaben, die Kindern oder Jugendlichen Entscheidung- und Mitbestimmungsmöglichkeiten eröffnen, lassen sich unterscheiden? Gibt es hierbei vielleicht auch alternativen Systematiken über die reflexiv zu entscheiden wäre?
3. Wo bieten verschiedene Öffnungen für Mitbestimmung und Entscheidungen Anlass hierüber vergleichend zu diskutieren, voneinander zu lernen und gemeinsam zu weiteren Möglichkeiten zu gelangen?
4. Wo können die Aufgabenstellungen in die Hände der Kinder und Jugendlichen übergehen, etwa wenn Lehrpersonen die Zielsetzung benennen, z. B. ‚Bälle werfen und fangen zu können' (ohne weitere Angaben zur Art der Bälle oder dazu, ob es um eine Einzel- oder Teamaufgabe, um eine Konkurrenz- oder Kooperationsaufgabe usw. handeln sollte) und die Schülerinnen und Schüler überlegen, wie diese Zielsetzung am besten erreicht werden kann, was zu sehr differenzierten Angeboten führen könnte (…)" (Blanck 2017b, S. 23 f.).

Anhand der o. g. Aufgabe, welche darauf zielt, Bälle werfen und fangen zu können, veranschaulicht Blanck, wo der Beitrag der Erwägungsdidaktik liegen könnte – sofern es denn gewollt ist, Sport- und Bewegungsstunden für Mitbestimmung und Entscheidungen zu öffnen. Demnach könnte man hier etwa so vorgehen, „dass man den Schülerinnen und Schülern diese Aufgabe stellt, sie dann in Gruppen oder Zweierteams allein arbeiten lässt (am besten so, dass sie einander nicht beobachten können) und dann erst nach einer Zeit wieder zusammenkommt und zeigt, welche Lösungsmöglichkeiten man gefunden hat. Wichtig wäre dabei, dass die Grup-

pen und Teams nicht nur eine Möglichkeit ausprobieren, sondern sich mit verschiedenen Lösungsmöglichkeiten ausprobierend auseinandersetzen, und ihren Vorschlag für z. B. ein optimales Training für ihre Gruppe begründen können. Möglicherweise stellt sich dabei heraus, dass es viele gute Trainingsmöglichkeiten gibt, aber ein bestimmtes Training besonderen Spaß macht, weil es z. B. neu ist oder besonders abwechslungsreich usw.“ (Blanck 2017b, S. 24).

Ein solcher Unterricht ließe sich schließlich zu einen trans- und interdisziplinären Projektunterricht erweitern, wenn in ihm zusätzlich z. B. geschichtliche oder wirtschaftliche Aspekte thematisiert werden (vgl. Blanck 2017b, S. 24). Für Konzepte zu Sport und Bewegung, die in diese Richtung gehen (vgl. hierzu z. B. Rauter 2017), könnte daher die Erwägungsorientierung ebenfalls einen hilfreichen Beitrag leisten (vgl. Blanck 2017b, S. 24).

Mit diesem Ausblick enden die Ausführungen zu Klafkis Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule und den erwägungsdidaktischen Erweiterungen, welche Beiträge in allen Dimensionen bieten. Dabei basieren die Erweiterungen auf den drei leitenden Ideen des Erwägungskonzepts (1. Erwägungs-Geltungsbedingung, 2. Verbesserungsengagement sowie 3. Iterative und kritische Reflexivität) und fokussieren insofern eine *spezifische Subjektorientierung* (mit sozialen und historischen Komponenten).

Demnach geht es beim Erwägen in Entscheidungszusammenhängen um eine schrittweise Entfaltung von eingeschränkter Subjektivität hin zu Intersubjektivität bzw. Objektivität. Damit sind besonders folgende Facetten verbunden, welche ebenfalls auf den leitenden Ideen des Erwägungskonzepts basieren: a) *methodische Orientierung*, b) *Unterscheidung von Erwägungen und Lösungen*, c) *distanzfähiges Engagement*, d) *reflexive Orientierung* und e) *Bewahrung des jeweiligen Stands an Erwägungen*. Jene Facetten sowie die spezifische Subjektorientierung sind letzten Endes wesentlich für die Charakteristik des erwägungsorientierten Bildungsverständnisses der vorliegenden Arbeit, da sie den Beitrag der Erwägungsdidaktik skizzieren.

An diesem Ergebnis der zurückliegenden Reflexion lässt sich im weiteren Gang der Arbeit nochmals anknüpfen. Das gilt besonders dann, wenn der zweite Zielbereich fokussiert wird: Die Entwicklung von erwägungsorientierten Perspektiven in Bezug auf ein vorhandenes vielfaltsbewusstes wirtschaftsdidaktisches Konzept (Kapitel 4). Bevor dies jedoch erfolgen kann, sind im nächsten Kapitel grundlegende empirisch-qualitative (hermeneutische) und theoreti-

sche Explorationen erforderlich (vgl. hierzu den Abschnitt 1.4). So soll ein exemplarischer Forschungsstand zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik erhoben werden.

3 Ein exemplarischer Forschungsstand zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik

3.1 Analyse von wissenschaftlichen Zeitschriften

3.1.1 Untersuchungsplanung

Gemäß der ersten Zielsetzung der vorliegenden Arbeit wird in diesem Kapitel ein exemplarischer Forschungsstand zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik[31] erhoben. Dieses Vorhaben lässt sich anhand folgender Fragestellungen darstellen (vgl. hierzu auch den Abschnitt 1.3):

1) Welche exemplarischen Publikationen zur vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik thematisieren den Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, und wie heißen die zugehörigen Konzepte?
2) Was wird unter den vielfaltsbewussten Konzepten verstanden und wie lauten deren didaktische Konsequenzen?

Unter Berücksichtigung der beiden Fragestellungen beginnt die Erhebung eines exemplarischen Forschungsstands mit der Sichtung von wissenschaftlichen Zeitschriften. Dies wird als sinnvoller Ausgangspunkt erachtet, da die Manuskripte und die redaktionelle Leistung meist durch die *scientific Coummunity* erbracht werden (vgl. Schröder 2006, S. 398). Damit ist der Anspruch verbunden, aktuelle Themen des jeweiligen Fachgebiets zeitnah aufzugreifen (vgl. z. B. Büchter et al. 2011, S. 1). Von daher sollten sich wissenschaftliche Entwicklungen in den Beiträgen von Fachzeitschriften wiederfinden.

Um diese zu erheben, ist eine sog. Dokumentenanalyse durchzuführen. Diese kann sich auf verschiedene Arten von Dokumenten beziehen, wie z. B. Texte, Filme, Tonbänder aber auch Gegenstände (vgl. Mayring 2016, S. 47). Zur Umsetzung entsprechender Analysen empfiehlt

[31] Der Ausdruck „Wirtschaftsdidaktik“ bezeichnet in der vorliegenden Arbeit – relativ selbsterklärend – die Didaktik zum Gegenstandsbereich Wirtschaft. Von Bedeutung ist diese Fachdidaktik an allgemeinbildenden sowie berufsbildenden Schulen, gleichwohl kann sie sich auch auf Hochschulen, Volkshochschulen oder Bildungsträger*innen von Verbänden und politischen Parteien beziehen (vgl. Hedtke 2004, S. 142).

die Methodenliteratur einen genauen Untersuchungsplan (vgl. z. B. Diekmann 2016; S. 186 ff.; Flick 2016, S. 121 ff.; Häder 2015, S. 69 ff.).

Ein wesentlicher Grund hierfür ist, dass dadurch forschungsrelevante Qualitätsstandards besser gesichert werden können (vgl. Mayring 2010, S. 225 f.). Ohne an dieser Stelle eine Diskussion um die Gütekriterien qualitativer Forschung zu eröffnen (vgl. hierzu z. B. Flick 2010; Reichertz 2007; Steinke 1999; Steinke 2015), soll zumindest festgehalten werden, dass intersubjektive Nachvollziehbarkeit hierbei zu den Kernkriterien gehört (vgl. Mayring 2010, S. 225). Im Sinne dieses Gütekriteriums ist die Ausarbeitung eines Untersuchungsplans und das Umsetzen von Ablaufschriften ein bedeutsamer Aspekt, um Forschungsvorhaben durchsichtiger und nachvollziehbarer zu gestalten (vgl. Mayring 2010, S. 225). Hinzu kommt, dass durch die Erstellung eines Untersuchungsplans, die Möglichkeit geschaffen wird, sich an bereits eingeführten und bewährten Vorgehensweisen zu orientieren (vgl. Mayring 2010, S. 226). Vor diesem Hintergrund ist für die avisierte Dokumentenanalyse ein entsprechend fundierter Untersuchungsplan erforderlich. In der Methodenliteratur lässt sich hierzu ein viergliedriges Planungsgerüst finden (vgl. Mayring 2016, S. 48 f.):

1. Formulierung der Fragestellung,
2. Definition des Materials,
3. Quellenkritik,
4. Interpretation im Sinne der Fragestellung.

In Anlehnung an das viergliedrige Vorgehen beginnt die Untersuchungsplanung mit der Formulierung einer Fragestellung. Vor dem Hintergrund der übergeordneten Zielsetzung – Erhebung eines exemplarischen Forschungsstands – geht die Zeitschriftenanalyse einer eher explorativen Frage nach. Diese lautet: Welche Zeitschriftenbeiträge thematisieren den Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik? Hierbei handelt es sich um eine thematische Recherche. D. h. es sind Zeitschriftenbeiträge zu suchen, die das Phänomen „Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen“ in der vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik behandeln. Die Bezeichnung „Vielfalt“ bezieht sich in diesem Zusammenhang – wie bereits im Abschnitt 1.2 erläutert – auf die Heterogenität von Lehr-Lern-Gegenständen. Hinsichtlich des Bedeutungsgehalts von „Alternative“

wird zunächst noch keine Klärung und Festlegung vorgenommen[32]. Dadurch sollen die Explorationen in ausgewählten Zeitschriften einen möglichst offenen Suchfokus aufweisen.

Anhand der Fragestellung erfolgt als nächstes die Definition des Untersuchungsmaterials. D. h. es sind Zeitschriften zu benennen, die für die Analyse infrage kommen. In dem Rahmen spielen zwei Kriterien eine besondere Rolle: der Inhalt sowie die Zeitnähe. Mit Blick auf das Inhaltskriterium sollen die Zeitschriften wirtschaftsdidaktische Themen behandeln. Am ehesten ist dies bei einschlägigen Fachzeitschriften der Berufs- und Wirtschaftspädagogik oder der ökonomischen Bildung zu erwarten. Ggf. vorhandene Zeitschriftenbewertungen bzw. Rankings sind hierbei, aufgrund des geringen Verbreitungsgrades, nachranging zu behandeln.

Als zweites Kriterium ist Zeitnähe bedeutsam. Nachdem die Analyse im Frühjahr 2015 begann, gilt das Zeitintervall von 2014 bis 2007 als zeitnah und ist daher von Interesse. Die untere Grenze des Intervalls – das Jahr 2007 – begründet sich dahingehend, dass zu der Zeit die jüngste Weltwirtschaftskrise ihren Anfang nahm. Als Auslöser hierfür gelten u. a. monistische ökonomische Denkweisen (vgl. hierzu den Abschnitt 1.2). Seither besteht ein offensichtlicher Bedarf an vielfältigen Betrachtungsweisen von ökonomischen Zusammenhängen. Dieser sollte sich, so die Annahme, auch in Zeitschriften mit wirtschaftsdidaktischen Inhalten niedergeschlagen haben.

Das dargelegte Zeitintervall reicht schließlich aus, um den daran anknüpfenden Untersuchungen einen exemplarischen Bezug zu bieten. Das betrifft einerseits die theoretische Vertiefung der Erwägungsdidaktik (vgl. hierzu das Kapitel 2) sowie andererseits die Ausarbeitung von erwägungsorientierten Perspektiven in Bezug auf ein vorhandenes vielfaltsbewusstes wirtschaftsdidaktisches Konzept (vgl. hierzu das Kapitel 4).

Auf Basis der beiden genannten Kriterien ist es nun möglich, jene Zeitschriften zu benennen, die für die Analyse infrage kommen. In der vorliegenden Arbeit handelte es sich hierbei um einen mehrstufigen Prozess: Zunächst kannte der Autor aufgrund von Vorkenntnissen bereits eine Reihe von entsprechenden Zeitschriften. Mit deren Sichtung ergaben sich daraufhin Hinweise zu weiteren Zeitschriften – z. B. in den jeweiligen Literaturverzeichnissen oder in den

[32] Die theoriebasierte Klärung der Bezeichnung „Alternative“ erfolgt im Abschnitt 3.1.4.

Beiträgen selbst. So konnte etwa eine Übersicht ausfindig gemacht werden, die verschiedene Zeitschriften vorstellt (vgl. hierzu z. B. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online o. J.). Parallel dazu wurde auch über Suchmaschinen im Internet oder in den Universitätsbibliotheken recherchiert. Dieses Vorgehen führte schließlich zu einem umfangreichen Fundus an Untersuchungsmaterial bzw. Zeitschriften.

Um zu hinterfragen, inwiefern das nun vorliegende Untersuchungsmaterial den intendierten Erkenntniswert aufweist, wird im Weiteren eine Quellenkritik durchgeführt. Demzufolge ist jede der ausgewählten Zeitschriften hinsichtlich der oben genannten Kriterien – Inhalt und Zeitnähe – zu reflektieren. Sofern beide Kriterien erfüllt sind, ist die jeweilige Zeitschrift für die Untersuchung relevant. Im Ergebnis betraf diese Klassifikation insgesamt 17 verschiedene Zeitschriften. Überblicksartig werden diese im Folgenden vorgestellt und mit Blick auf ihren Erkenntniswert erläutert. Die nachfolgende Auflistung (Nr. 1-17) basiert auf einer alphabetischen Reihung.

Nr. 1: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog

Grundlage der Erläuterung siehe www.zeitschrift-berufsbildung.de[33]

(erste Sichtung: Februar 2015; letzter Zugriff: September 2020)

Die inhaltliche Ausrichtung der Zeitschrift „berufsbildung“ wird auf der zugehörigen Internetseite erläutert. Demnach begreift sie sich als Plattform für Entwicklungen und Diskussionen auf dem Gebiet der Berufsbildung. Wesentliches Merkmal sei hierbei ein produktiver Theorie-Praxis-Dialog. In diesem Rahmen publizieren Akteure aus der Wissenschaft über den Stand der Forschung in der beruflichen Bildung. Damit begründet sich die Relevanz der Zeitschrift für die vorliegende Analyse. So umfasst die Berufsbildung u. a. das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung. Exemplarisch hierfür stehen kaufmännische Ausbildungsberufe oder berufliche Vollzeitschulen mit wirtschaftswissenschaftlichen Schwerpunkten. Die Handlungsfelder in diesem Bereich beinhalten auch wirtschaftsdidaktische Fragestellungen, wie beispielsweise den Umgang mit Vielfalt. Entsprechende Beiträge können sich daher – so die Annahme – in der „berufsbildung“ wiederfinden. Nachdem die Zeitschrift zudem zeitnahe Jahrgänge vorweisen kann, erfüllt sie beide Auswahlkriterien.

[33] Als Nachweis für die angeführten Internetseiten wurden Kopien angefertigt.

Nr. 2: BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Grundlage der Erläuterung siehe www.bibb.de/de/16153.php

(erste Sichtung: Februar 2015; letzter Zugriff: September 2020)

Die Zeitschrift „BWP“ wird vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) herausgegeben. Grundlage des Instituts ist das Berufsbildungsgesetz (BBiG), welches u. a. dessen breit gefächertes Aufgabenspektrum im § 90 definiert. Unter diesem Gesichtspunkt ist auch die Selbstbeschreibung der Zeitschrift „BWP“ auf ihrer Webseite zu verstehen: „Die Zeitschrift (...) publiziert wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrungen zu aktuellen Fragen der Berufsbildung. Sie fördert damit den Austausch zwischen Bildungsforschung, Bildungspraxis und Bildungspolitik. Jede Ausgabe widmet sich einem Schwerpunktthema und bietet so eine fundierte und vielschichtige Aufbereitung einer gegebenen Fragestellung. Dabei werden nicht nur nationale, sondern auch internationale Entwicklungen berücksichtigt“. Aufgrund der weiten inhaltlichen Ausrichtung ist es möglich, dass auch didaktische Fragen zum Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung in der „BWP“ thematisiert werden. Im Sinne der vorliegenden Zeitschriftenanalyse sind darüber hinaus zeitnahe Recherchen möglich, da alleine auf der Homepage die Ausgaben seit 2000 einsehbar sind.

Nr. 3: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online

Grundlage der Erläuterung siehe www.bwpat.de/ueber-bwp

(erste Sichtung: Februar 2015; letzter Zugriff: September 2020)

Die „bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online“ ist eine relativ junge Zeitschrift und wird seit dem Jahr 2001 herausgegeben (vgl. Büchter et al. 2011). Es ist daher möglich, auf zeitnahe Ausgaben zurückzugreifen. Die Bezeichnung der Zeitschrift bringt bereits zum Ausdruck, dass es sich um ein Online-Journal handelt, welches Beiträge aus Theorie und Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik publiziert. Die inhaltliche Ausrichtung dieses Fachgebiets weist, gemäß einer Definition der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, ein weites Feld auf. So heißt es auf deren Homepage unter www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-7-berufs-und-wirtschaftspaedagogik (letzter Zugriff: September 2020):

„Gegenstand berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung und Lehre sind traditionell Fragen der Berufserziehung in beruflichen und vorberuflichen Bildungsgängen sowie in der Weiterbildung, wobei dies institutionentheoretisch, (Institutionslehre), lehr-/lerntheoretisch (Lehr-

/Lernforschung), historisch (historische Berufspädagogik), vergleichend (Vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik) usw. akzentuiert wird. Durch die enge Verzahnung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit ihren Referenzwissenschaften, v. a. den Wirtschaftswissenschaften und den Ingenieurwissenschaften, erschließt sie sich neue Forschungs- und Lehrbereiche, die allgemein auf das Lernen und Lehren sowie deren organisatorische Rahmenbedingungen in ökonomisch-technisch strukturierten Feldern (Betriebe, Verbände, aber auch non-profit Organisationen) ausgerichtet sind und sich im Teilgebiet der Betriebspädagogik niederschlagen.“ Gerade mit Blick auf den skizzierten Bereich der Wirtschaftspädagogik ist schließlich zu erwarten, dass die „bwp@“ wirtschaftsdidaktische Themen aufgreift.

Nr. 4: Die berufsbildende Schule

Grundlage der Erläuterung siehe www.blbs.de/wir/bundesverband/bundesverband.html

(erste Sichtung: Februar 2015; im September 2020 war ein Zugriff nicht mehr möglich, da es folgende neue Homepage gibt: www.bvlb.de)

Die Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ wurde vom Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V. (BLBS) herausgegeben, welcher am 11. April 2018 mit dem Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW) zum Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung e.V. (BvLB) fusionierte. Nach eigener Darstellung war der BLBS die größte Gewerkschaft für Lehrende im Bereich der beruflichen Bildung. Neben den originären Themen einer Personalvertretung, sah sich der Verband auch als Experte u. a. für Unterrichtsentwicklung. In der Verbandszeitschrift wurden von daher nicht nur gewerkschaftsbezogene, sondern auch didaktische Themen behandelt. Diese umfassten – gemäß ihrer Selbstbeschreibung – besonders gewerbliche Bildungsbereiche (z. B. Elektro- oder Metalltechnik), gleichwohl ist das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung nicht explizit ausgeschlossen. Es ist schließlich möglich, dass „Die berufsbildende Schule“ auch wirtschaftsdidaktische Themen aufgreift. Recherchen zu zeitnahen Ausgaben wurden durch ein Archiv auf der damaligen Homepage des BLBS begünstigt.

Nr. 5: EWuB. Erziehungswissenschaft und Beruf

Grundlage der Erläuterung siehe www.ewub-online.de

(erste Sichtung: Februar 2015; letzter Zugriff: September 2020)

Zum Ende des Jahres 2014 wurde die Zeitschrift „EWuB“ nach einer über 60-jährigen Laufzeit eingestellt. Auf ihrer Webseite befindet sich neben einem Zeitschriftenarchiv, das bis zum Jahr

2000 zurückgeht, auch eine Selbstbeschreibung. Demzufolge widmete sich die „EWuB“ besonders der Veröffentlichung schulpraktischer Aufsätze. Regelmäßig Rubriken waren: Grundlagen und Perspektiven des Unterrichts, Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie ein Forum. Wie der Titel der Zeitschrift bereits zu verstehen gibt, handelte es sich dabei um Themen zur beruflichen Bildung. Zu diesem Bereich gehört u. a. das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung. Von daher ist zu erwarten, dass die „EWuB“ auch Beiträge zur Wirtschaftsdidaktik veröffentlichte.

Nr. 6: EJVT. European Journal of Vocational Training

Grundlage der Erläuterung siehe www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-journal-vocational-training (erste Sichtung: Februar 2015; letzter Zugriff: September 2020)

Von 1994 bis 2009 erschien die Zeitschrift „EJVT“. Herausgeber war das *European Centre for the Development of Vocational Training* (Cedefop) – einer Agentur der Europäischen Union für Fragen der Berufsbildung. Alle Ausgaben sind auf der Webseite des Cedefop zumindest als englische Version einsehbar. Bis zum Jahr 2008 wurde die Zeitschrift auch in deutscher Sprache unter dem Titel „Europäische Zeitschrift für Berufsbildung“ veröffentlicht. Von der inhaltlichen Ausrichtung her, wollte die „EJVT“ von Anfang an ein Ort der Auseinandersetzung und Quelle von Innovationen für die europäische Berufsbildung sein (vgl. Der redaktionelle Beirat des EJVT 1994, S. 1). Nachdem die berufliche Bildung auch Themen der Wirtschaftsdidaktik umfasst, erfüllt die Zeitschrift die Kriterien für die vorliegende Untersuchung – wenn auch zeitlich eingeschränkt.

Nr. 7: GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik

Grundlage der Erläuterung siehe www.budrich-journals.de/index.php/gwp
(erste Sichtung: Februar 2015; letzter Zugriff: September 2020)

Wie der Titel der Zeitschrift bereits verrät, ist die „GWP“ eine Zeitschrift, die mehrere Fächer verbindet. Laut den Informationen auf der zugehörigen Webseite erschließt sie die drei Fachwissenschaften „Soziologie, Ökonomie und Politik für das sozialwissenschaftliche Studium und die Bildungspraxis“. Dabei sollen Aufsätze, aktuelle Analysen oder auch Essays das Lernen und die Lehre in den aufgezeigten Wissenschaften unterstützen. Namentlich betrifft das auch die Ökonomie bzw. die Wirtschaftswissenschaften und ihre Didaktik. Aus dem Grund kann von davon ausgegangen werden, dass die „GWP“ auch wirtschaftsdidaktische Themen behandelt. Eine Analyse von aktuellen Zeitschrifteninhalten wird durch die Webseite der Zeitschrift unterstützt. Dort gibt es ein Archiv, das bis zum Jahr 2000 zurückgeht.

Nr. 8: Meb. Magazin erwachsenenbildung.at

Grundlage der Erläuterung siehe www.erwachsenenbildung.at/magazin/ueber_das_magazin.php

(erste Sichtung: Februar 2015; letzter Zugriff: September 2020)

Das „Magazin erwachsenenbildung.at" ist eine österreichische Zeitschrift und wird vom Bundesministerium für Bildung und Frauen sowie dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung herausgegeben. Die erste Ausgabe dieses Online-Magazins erschien im Jahr 2007. Von daher ist eine Untersuchung von zeitnahen Publikationen möglich. Gemäß ihrer Selbstbeschreibung zielt die Zeitschrift auf einen Diskurs zwischen Forschung und Praxis zu spezifischen Themen der Erwachsenenbildung, die für Bildungsplaner/innen, Forscher/innen, Praktiker/innen und Lehrende relevant sind. Als Definitionsgrundlage für Erwachsenenbildung in Österreich gilt das Bundesgesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln (Bundesgesetzblatt Nr. 171/1973). Gemäß § 1 (2) kann Erwachsenenbildung „im Sinne einer ständigen Weiterbildung" verstanden werden. Dies umfasst auch die berufliche Weiterbildung, so der § 2 (1). Vor dem Hintergrund kann das „Magazin erwachsenenbildung.at" auch Themen zum Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung behandeln. Nachdem Lehrende eine Zielgruppe sind, sollte dies auch Beiträge zur Wirtschaftsdidaktik einschließen.

Nr. 9: PANORAMA

Grundlage der Erläuterung siehe www.panorama.ch/dyn/1192.aspx

(erste Sichtung: Februar 2015; letzter Zugriff: September 2020)

Die „PANORAMA" wird vom Schweizerischen Dienstleistungszentrum Berufsbildung (SDBB) herausgegeben. Das SDBB ist laut seiner Webseite (www.sdbb.ch; letzter Zugriff im September 2020) eine Fachagentur der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und erbringt Dienstleistungen in den Bereichen Berufsbildung sowie Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. Analog dieses Aufgabenfeldes versteht sich die „PANORAMA", gemäß Ihrer Selbstbeschreibung, als „Forumszeitschrift, die aktuelle Trends reflektiert, eigene Themen setzt und innerhalb der Berufsfelder von Berufsbildung, Berufsberatung und Arbeitsmarkt fachspezifische Diskussionen anstösst [sic]." Nachdem die Berufsbildung auch didaktische Fragen des Berufsfelds Wirtschaft und Verwaltung umfasst, ist es möglich, dass die „PANORAMA" auch wirtschaftsdidaktische Themen aufgreift. Dahingehende Recherchen, insbesondere zu den aktuellen Jahrgängen 2007 bis 2014, werden durch ein umfangreiches Online-Archiv der Zeitschrift unterstützt.

Nr. 10: Unterricht Wirtschaft + Politik

Grundlage der Erläuterung siehe
www.friedrich-verlag.de/sekundarstufe/gesellschaft/wirtschaft-politik/unterricht-wirtschaft-politik/
(erste Sichtung: Februar 2015; letzter Zugriff: September 2020)

Die Zeitschrift „Unterricht Wirtschaft + Politik" erschien bis zum Ende des Jahres 2010 noch unter dem Titel „Unterricht Wirtschaft". Analog der neuen Firmierung orientiert sich die Zeitschrift, gemäß der Selbstbeschreibung, an Themen des Wirtschafts- und Politikunterrichts in den Klassenstufen 5 bis 13. Zielgruppe seien v. a. Lehrkräfte, die in dem Bereich unterrichten. In diesem Sinne wirbt die Zeitschrift auch damit, dass sie Antworten auf fachliche und fachdidaktische Fragen bereitstelle. Wirtschaftsdidaktische Themen sind daher in der „Unterricht Wirtschaft + Politik" ausdrücklich zu erwarten. Eine Übersicht zu den jüngst publizierten Ausgaben ist auf deren Webseite einsehbar.

Nr. 11: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends

Grundlage der Erläuterung siehe www.weiterbildung-zeitschrift.de
(erste Sichtung: Februar 2015; letzter Zugriff: September 2020)

Die vorliegende Zeitschrift gibt es bereits seit über zwei Jahrzehnten und wurde viele Jahre unter dem Titel „Grundlagen der Weiterbildung – GdWZ" herausgegeben. Ihre damalige sowie heutige Bezeichnung lassen bereits Rückschlüsse auf die inhaltliche Ausrichtung zu. So befasst sie sich mit Themen rund um die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung. Dies beinhaltet u. a. die berufliche Weiterbildung und damit auch das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung. Aus dem Grund ist es möglich, dass die Zeitschrift auch Themen der Wirtschaftsdidaktik aufgreift und aus ihrer Perspektive behandelt.

Nr. 12: W&B. Wirtschaft und Beruf

Grundlage der Erläuterung siehe www.w-und-b.com/mediainformationen.php
(erste Sichtung: Februar 2015; im September 2020 war ein Zugriff nicht mehr möglich, da es die Homepage nicht mehr gibt)

Von 1948 bis 2015 erschien die Zeitschrift „W&B". Das Kürzel stand bis Ende des Jahres 2011 noch für „Wirtschaft und Berufserziehung". Mit der Umstellung auf die spätere Bezeichnung („Wirtschaft und Beruf") veränderte die Zeitschrift ihr Design sowie ihren inhaltlichen Aufbau. Gleichwohl bezogen sich die Themen weiterhin auf den Bereich der beruflichen Bildung. Von daher können in der „W&B" u. a. Beiträge zum Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, namentlich der Wirtschaftsdidaktik, erwartet werden. Daneben ist mit Blick auf die bildungspolitische Verortung der Zeitschrift hervorzuheben, dass ihr eine traditionelle Nähe zur Arbeit der

Industrie- und Handelskammern beschieden wird (vgl. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online o. J.).

Nr. 13: W&E. Wirtschaft und Erziehung

Grundlage der Erläuterung siehe www.vlw.de/ueber-uns/leitbild

(erste Sichtung: Februar 2015; letzter Zugriff: September 2020)

Die „W&E“ wurde vom Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW) herausgegeben – bis dieser mit dem BLBS zum BvLB fusionierte (vgl. hierzu die Erläuterungen zur Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“). Der VLW hatte verschiedene Aufgabenfelder, die auf seiner Webseite beschrieben wurden. So setzte er sich einerseits mit bildungspolitischen sowie beamten- bzw. tarifrechtlichen Fragestellungen auseinander, andererseits aber auch mit Aspekten des Unterrichtens an Wirtschaftsschulen. Gerade aufgrund des zuletzt genannten Tätigkeitsbereichs ist davon auszugehen, dass die damalige Verbandszeitschrift „W&E“ auch wirtschaftsdidaktische Themen behandelt. Für dahingehende Recherchen stellte der VLW auf seiner Webseite ein Zeitschriftenarchiv zur Verfügung, das auch nach der Fusionierung mit dem BLBS abrufbar ist. Dadurch sind die Ausgaben der letzten Jahre relativ einfach zugänglich.

Nr. 14: wissenplus

Grundlage der Erläuterung siehe www.wissenistmanz.at/wissenplus

(erste Sichtung: Februar 2015; im September 2020 war ein Zugriff nicht mehr möglich, da es folgende neue Homepage gibt: www.wirlernenmitmanz.at/lehrerzimmer/wissenplus)

Im Jahr 2005 erschien die erste Ausgabe der österreichischen Zeitschrift „wissenplus“. Sie ist das Nachfolgemedium der „Österreichischen Zeitschrift für Berufspädagogik“ und behandelt Themen der beruflichen Bildung (vgl. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online o. J.). Laut der Internetseite der Zeitschrift erfolgt dies auf unterschiedliche Weise. So werden etwa aktuelle Problemstellungen analysiert und diskutiert, die Aus- und Fortbildung kritisch durchleuchtet oder auch einschlägige wissenschaftliche Ergebnisse vorgestellt. In diesem Rahmen ist es möglich, dass die Zeitschrift „wissenplus“ wirtschaftsdidaktische Fragestellungen aufgreift, da diese beispielsweise in kaufmännischen Ausbildungsberufen auftreten können. Entsprechende Untersuchungen werden durch das Online-Angebot der Zeitschrift unterstützt, da die Inhaltsverzeichnisse aller Ausgaben einsehbar sind.

Nr. 15: ZBW. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Grundlage der Erläuterung siehe www.steiner-verlag.de/programm/zeitschriften

(erste Sichtung: Februar 2015; letzter Zugriff: September 2020)

Die „ZBW“ hat unter den vorliegenden Zeitschriften das Alleinstellungsmerkmal einer über 100-jährigen Vergangenheit. Vormals wurde sie unter dem Titel „Die deutsche Berufs- und Fachschule“ herausgegeben – so der Hinweis auf der Internetseite. Der aktuelle Titel weist auf einen inhaltlichen Bezug zum Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik hin. In der Wirtschaftspädagogik spielen u. a. Fragestellungen zur Wirtschaftsdidaktik eine relevante Rolle. Von daher ist zu erwarten, dass die „ZBW“ auch entsprechende Themen behandelt.

Nr. 16: ZDG. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften

Grundlage der Erläuterung siehe www.zdg.wochenschau-verlag.de

(erste Sichtung: Februar 2015; letzter Zugriff: September 2020)

Mit der Initiierung der „ZDG“ im Jahr 2010 war das Anliegen verbunden, ein Dachorgan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken zu begründen (vgl. Debus 2010, S. 3). Diese Intention spiegelt sich im Konzept der Zeitschrift wider. Gemäß ihrer Internetseite schlägt sie Brücken zwischen den Didaktiken der Disziplinen Geographie, Geschichte, Politik und Wirtschaft. Sie thematisiert damit ausdrücklich wirtschaftsdidaktische Themen. Die Inhaltsverzeichnisse aller bisherigen Ausgaben sind über die Internetseite der Zeitschrift zugänglich.

Nr. 17: ZföB. Zeitschrift für ökonomische Bildung

Grundlage der Erläuterung siehe www.zfoeb.de

(erste Sichtung: Februar 2015; letzter Zugriff: September 2020)

Seit dem Jahr 2013 erscheint das Online-Journal „ZföB“. Gemeinsame Herausgeber sind das Zentrum für ökonomische Bildung an der Universität Siegen (ZöBiS) sowie das Institut für Ökonomische Bildung an der Universität Oldenburg (IÖB). Die Ziele der Zeitschrift werden im Editoral der ersten Ausgabe benannt. Wörtlich heißt es: „Sie soll der Forschung und der Praxis theoretische und empirische Grundlagen einer modernen ökonomischen Bildung bereitstellen: zur Unterstützung und zum Diskurs“ (Kaminski et al. 2013, S. 1). Als Grundlagenwissenschaft der ökonomischen Bildung gilt die Wirtschaftsdidaktik (vgl. Kaminski et al. 2013, S. 1). Von daher ist anzunehmen, dass die „ZföB“ ausdrücklich wirtschaftsdidaktische Themen behandelt. Einblicke in alle bisherigen Ausgaben gewährt die Webseite der Zeitschrift.

Zusammenfassend kann zu den insgesamt 17 untersuchungsrelevanten Zeitschriften festgehalten werden, dass diese einerseits einen inhaltlichen Bezug zu wirtschaftsdidaktischen Themen und andererseits entsprechend zeitnahe Publikationen aufweisen. Darüber hinaus fallen die verschiedenen Ursprünge der Zeitschriften auf. So stammen einige, z. B. die „ZBW“, direkt aus der *scientific Coummunity*, während andere, wie etwa die „W&E“ oder die „BWP“, von Verbänden oder öffentlich finanzierten Instituten herausgegeben werden. Dies ist insofern bemerkenswert, da hierdurch ggf. vielfältige Perspektiven auf wirtschaftsdidaktische Themen zugänglich werden.

In Bezug auf die vorgestellten Zeitschriften erfolgt als nächstes deren Interpretation im Sinne der Fragestellung. So soll im Hinblick auf wirtschaftsdidaktische Themen geprüft werden, wie häufig das Phänomen „Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen“ behandelt wird. Methodisch lassen sich entsprechende Vorgehensweisen der Frequenzanalyse zuordnen (vgl. hierzu Diekmann 2016, S. 597 ff.; Häder 2015, S. 333; Mayring 2015, S. 13 ff.). D. h. anhand von bestimmten Stichwörtern, welche das gesuchte Phänomen beschreiben, sind die ausgewählten Zeitschriften zu durchsuchen.

Im Zentrum der Analyse stehen die Titel der Beiträge in den jeweiligen Inhaltsverzeichnissen. Sofern bei deren Sichtung zumindest eines der definierten Stichworte auftritt, ist der zugehörige Beitrag dahingehend zu prüfen, ob das gesuchte Phänomen auch tatsächlich behandelt wird. Im Ergebnis der Analysen können eine Reihe von Beiträgen zum gesuchten Phänomen erschlossen werden.

3.1.2 Vortests

Auf Basis der skizzierten Planungen begannen im Frühjahr 2015 die ersten Zeitschriftenanalysen. Diese hatten noch Testcharakter und dienten als sog. „Vortests“ (Bortz/Döring 2006, S. 356) v. a. dazu, die Eignung des Untersuchungsverfahrens zu prüfen. Dabei kam zunächst zutage, dass das gesuchte Phänomen mit vielfältigen Termini beschrieben wird. Infolgedessen musste die ursprünglich vorgesehene Stichwortliste, welche auf der eher allgemeinen Literatur

zum Umgang mit Vielfalt basierte (vgl. hierzu den Abschnitt 1.2), anhand des Untersuchungsmaterials ergänzt werden[34].

Folgende auch englischsprachigen Termini wurden schließlich als relevante Stichwörter für die Untersuchung festgelegt (alphabetische Reihung): *Alternative/n, alternative, controversial, Deliberation, Diversität, diversity, Entscheiden, Entscheidung, Erwägen, Erwägung, heterogen, Heterogenität, Kontroverse/n, Kontroversität, Mehrdimensionalität, Mehrperspektivität, Multiperspektivität, Perspektivenvielfalt, Pluralismus, plurality, variety, Vieldimensionalität* sowie *Vielfalt.* Daneben kristallisierte sich während der ersten Tests auch eine geeignete Möglichkeit zur Dokumentation der Zeitschriftenanalyse heraus. In der nächsten Abbildung ist diese ersichtlich.

[34] Die ursprünglich vorgesehene Stichwortliste zum gesuchten Phänomen „Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen“ umfasste zunächst weniger Stichwörter. Diese lauteten folgendermaßen (alphabetische Reihung): *Alternative/n, Deliberation, Entscheiden, Entscheidung, Erwägen, Erwägung, heterogen, Heterogenität, Kontroversität, Mehrperspektivität, Multiperspektivität, Pluralismus* sowie *Vielfalt.* Im Zuge der Vortests wurde diese Liste ergänzt, wie im Weiteren aufgezeigt wird.

EWuB. Erziehungswissenschaft und Beruf [1] http://www.ewub-online.de/					
Heftnummer [2]		Anzahl der Beiträge [3]			Titel der Beiträge mit gesuchtem Stichwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist [4]
		gesamt	mit gesuchtem Stichwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
2014 (4 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015[5]					
Heft 1	Grundlagen u. Perspektiven	3	**1**	**0**	*Halfpap, Klaus: Schulentwicklung in einem **heterogenen** Bildungssystem.* Der Beitrag betrifft die Heterogenität im Bildungssystem. Es liegt kein Bezug zum gesuchten Phänomen vor.
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	6	0	0	
	Forum	5	0	0	
Heft 2	Grundlagen u. Perspektiven	1	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	4	0	0	
	Forum	7	0	0	
Heft 3	Grundlagen u. Perspektiven	2	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	5	0	0	
	Forum	5	0	0	
Heft 4	Grundlagen u. Perspektiven	2	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	5	**1**	**0**	*Felix Engelhard: **Vielfalt** als Chance. Identitätskonzepte von Schülerinnen und Schülern der Berufsaufbauschule. Ein Projekt zum interkulturellen Lernen.* Der Beitrag behandelt die Vielfalt der Lernenden.
	Forum	5	0	0	

Abb. 5: *Dokumentation der Zeitschriftenanalyse (exemplarische Darstellung)*

Die Abbildung zeigt exemplarisch, wie die Zeitschriftenanalyse dokumentiert wird. Hierbei handelt es sich um ein Excel-Dokument, das für jede untersuchte Zeitschrift eine eigene Tabelle vorsieht (im Anhang dieser Arbeit befindet sich die vollständige Dokumentation der Zeitschriftenanalyse). Die in der Abbildung zusätzlich eingefügten hochgestellten Zahlen 1 bis 5 (Schriftschnitt: fett und kursiv) sind behilflich, um im Folgenden einzelne Dokumentationsschritte zu erklären:

1) Zunächst wird der Name der Zeitschrift – ggf. auch die zugehörige Internetseite – vermerkt. In der vorliegenden Abbildung lautet dieser „EWuB Erziehungswissenschaft und Bildung". Als zugehörige Internetseite ist die Adresse „http://www.ewub-online.de" angeführt.

2) Um die einzelnen Analysen möglichst nachvollziehbar zu dokumentieren, werden die jeweils untersuchten Zeitschriften anhand ihrer Heftnummer angeführt. Da sich diese in der Regel auf ein bestimmtes Jahr beziehen, ist der jeweilige Jahrgang zusätzlich zu notieren. Im Hinblick auf die vorliegende Abbildung spiegelt sich dieser Dokumentationsschritt dadurch wider, dass offensichtlich die Hefte 1 bis 4 aus dem Jahr 2014 untersucht wurden.

3) Für die Interpretation der Zeitschriften im Sinne der Fragestellung gibt es die Spalte mit der Bezeichnung „Anzahl der Beiträge". Diese ist wiederum in drei Subspalten unterteilt: „gesamt", „mit gesuchtem Stichwort" und „zum gesuchten Phänomen". In den Subspalten werden die Analyseschritte in Bezug auf das jeweils untersuchte Heft vermerkt. Bei besonders umfangreichen Heften fokussiert die Dokumentation – aus Übersichtsgründen – vornehmlich einzelne Rubriken. In der vorliegenden Abbildung ist eine, an Rubriken orientierte Dokumentation erkennbar. So wird etwa im Hinblick auf das Heft 1 (2014) festgehalten, dass es zur Rubrik Grundlagen und Perspektiven insgesamt drei Beiträge gibt. Davon trägt einer zumindest ein gesuchtes Stichwort im Titel. Der entsprechende Beitrag weist jedoch keinen Bezug zum gesuchten Phänomen auf. Die Begründung hierfür wird im nächsten Dokumentationsschritt festgehalten.

4) Sofern im Rahmen der Zeitschriftenanalyse ein Beitrag eines der gesuchten Stichwörter im Titel aufweist, ist zu dokumentieren, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist. Die jeweilige Begründung wird schließlich in einer extra Spalte vermerkt, damit sie möglichst nachvollziehbar bleibt – auch zu späteren Zeitpunkten. In Bezug auf das abgebildete Beispiel ist hierzu erkennbar, dass etwa ein Beitrag des Autors Klaus Halfpap entsprechend

dokumentiert wurde. Demnach benennt zwar der Titel seines Beitrags ein gesuchtes Stichwort („heterogen"), jedoch verweist dieses nicht auf das gesuchte Phänomen. Vielmehr wird die Heterogenität des Bildungssystems fokussiert.

5) Daneben erfolgt noch der Hinweis, in welcher Form und wann die Zeitschrift bzw. deren Inhaltsverzeichnis geprüft wurde. In kurzen Worten heißt es hierzu in der Abbildung: „online geprüft in der Kalenderwoche (KW) 13/2015". Die Zahl 2015 steht in diesem Zusammenhang – relativ selbsterklärend – für das Kalenderjahr.

Mit der Festlegung der einzelnen Dokumentationsschritte endeten schließlich die Vortests zur Zeitschriftenanalyse und die eigentliche Untersuchung konnte beginnen bzw. durchgeführt werden. Das Ergebnis der Analyse ist im nächsten Abschnitt einsehbar.

3.1.3 Ergebnisdarstellung und -reflexion

Die exemplarische Zeitschriftenanalyse wurde im Frühjahr 2015 durchgeführt und später auf ihre Tauglichkeit immer wieder überprüft (im Kontext der Ausführungen in den Kapiteln 2 und 4). Dabei konnten im Ergebnis 13 Beiträge zur Wirtschaftsdidaktik identifiziert werden, die das gesuchte Phänomen „Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen" thematisieren (vgl. hierzu den Anhang). Um diesen Sachverhalt einzuordnen, erfolgt im Weiteren die Ergebnisdarstellung und -reflexion. Hierfür werden zunächst die erschlossenen Zeitschriftenbeiträge dargestellt bzw. kurz[35] erläutert: einerseits anhand von Angaben zur jeweiligen Veröffentlichung und andererseits durch deren Beschreibung im Hinblick auf das gesuchte Phänomen. Dies geschieht – wie im Folgenden erkennbar – in alphabetischer Reihenfolge der jeweiligen Autor*innen.

Aff, Josef: Lehren aus der Finanzmarktkrise – Plädoyer für mehr Aufklärung und Ethik in der ökonomischen Bildung.

Bei diesem Zeitschriftenbeitrag von Aff handelt es sich um eine Kolumne aus dem Jahr 2008, welche in der österreichischen Zeitschrift „wissenplus" veröffentlicht wurde. Der Beitrag enthält im Titel zwar keines der relevanten Stichwörter, gleichwohl ist die Thematik „Lehren aus der Finanzmarktkrise" ein möglicher Hinweis auf das gesuchte Phänomen. Durch das Lesen

[35] Weitergehende Analysen erfolgen im Abschnitt 3.3.

der Kolumne bestätigte sich schließlich diese Vermutung, da der Autor für andere bzw. neue Perspektiven im Wirtschaftsunterricht plädiert. Affs Ausgangspunkt ist hierbei seine Diagnose, dass vornehmlich renditeorientierte Anlagestrategien die Ursache der Finanzmarktkrise seien.

Ausgehend davon eröffnet er schließlich die Frage, ob der kaufmännische Unterricht eine eher unreflektierte Renditeorientierung fördere, als eine pädagogisch geleitete Reflexionskultur in der Tradition der Aufklärung. So gebe es im Wirtschaftsunterricht Wertpapierspiele, bei welchen in der Regel jene Gruppen prämiert werden, die hohe Renditen erwirtschaften. Pädagogisch relevante Fragen, inwiefern die Unternehmen des Wertpapierportfolios etwa Menschenrechte achten, seien häufig kein Gegenstand des Unterrichts. Für Aff stellt dies eine inhaltliche Verkürzung von Wirtschaft dar. Gerade die Finanzmarktkrise sei eine Lehre, dass es weiterer Perspektiven in der ökonomischen Bildung bedarf. Er plädiert daher für ein Mehr an Aufklärung und Ethik als Ergänzung zum Status quo in der Wirtschaftsdidaktik.

Aff, Josef: Professionalisierung des ökonomischen Unterrichts durch didaktische Modelle?
Der genannte Beitrag von Aff wurde im Jahr 2014 in einer Sonderausgabe der Zeitschrift „wissenplus“ veröffentlicht. Die entsprechende Ausgabe trägt den Titel „Einheit in der Vielfalt und Vielfalt in der Einheit“. Nachdem in dieser Bezeichnung mit dem Wort „Vielfalt“ eines der definierten Stichwörter auftritt, können dort potenziell alle Beiträge auf das gesuchte Phänomen verweisen. Dies traf aber lediglich – nach umfassender Sichtung der Ausgabe – auf den hier angeführten Beitrag zu. Mit Blick auf dessen Inhalt greift Aff den Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, dahingehend auf, dass er verschiedene Perspektiven zum exemplarischen Unterrichtsthema Finanzmarktkrise aufzeigt.

Zu diesem Zweck formuliert er – auf Basis von Wolfang Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik (vgl. hierzu z. B. Klafki 1976; Klafki 1985, Klafki 1989) – ein Drei-Ebenen-Konzept, welches zur Auswahl und Legitimation, Transformation und Erklärung ökonomischer Inhalte verwendet werden kann. D. h. im Rahmen des Drei-Ebenen-Konzepts soll die erste Ebene – Auswahl und Legitimation der Inhalte – darauf abzielen, dass die Unterrichtsinhalte ein relevanter Gegenstand des fachlichen und fachdidaktischen Diskurses sein sollten. Auf der nächsten, der zweiten Ebene geht es um die Transformation fachlicher Inhalte in Unterrichtsinhalte, bevor schließlich auf der dritten Ebene das stimmige Erklären in einem mehrperspektivischen Unterricht im Vordergrund steht.

*Burkhard, Karl-Josef: China verstehen. Mehrperspektivische Zugänge zu Wirtschaft, Politik und Gesellschaft China*s.

Der angeführte Beitrag von Burkhard wurde im Jahr 2014 in der Zeitschrift „Unterricht Wirtschaft + Politik" publiziert. Es handelt sich hierbei um den Basisartikel bzw. das Vorwort einer Ausgabe zum Thema China. Im Rahmen der Zeitschriftenanalyse wurde dieser Artikel identifiziert, da er im Titel das relevante Stichwort „Mehrperspektivität" aufgreift. Der Bezug zum gesuchten Phänomen wird durch das Lesen des Beitrags bestätigt, da Burkhard darauf abzielt, unterschiedliche Perspektiven auf China zu einem Gesamtbild zu integrieren.

Hierzu zeigt er einleitend anhand eines kurzen historischen Aufrisses, dass das Bild von China von Ambivalenzen geprägt sei. Auch in der Gegenwart wäre dies der Fall, wie er anhand von Beispielen belegt. Burkhard folgert daraus, dass eine angemessene Sicht auf China einen mehrperspektivischen Zugang verlange. Einzelne Fächer könnten dies, wenn überhaupt, nur eingeschränkt leisten. Daher wagt Burkhard einen Blick über die Fächergrenzen und skizziert China aus der Perspektive verschiedener Disziplinen (u. a. Geografie, Geschichte, Wirtschaft und Politik). Eine daran anknüpfende mehrperspektivische Aufbereitung des Wirtschafts- und Politikunterrichts erfordere des Weiteren – aufgrund knapper Zeitkontingente – zweierlei Konsequenzen: Einerseits solle eine Konzentration auf politische, ökonomische und soziale Dimensionen erfolgen, während andererseits eine exemplarische Veranschaulichung und Verdeutlichung grundlegender Probleme angestrebt werde. Vor dem Hintergrund dieser Anmerkungen leitet Burkhard auf die Beiträge der Zeitschrift über, welche unterrichtspraktische Relevanz für die obere Mittelstufe sowie die gymnasiale Oberstufe hätten. Sie wären sowohl einzeln als auch zusammen, in einer längeren Unterrichtsreihe, einsetzbar. Beim Lesen der gesamten Zeitschrift zeigt sich schließlich, dass die Beiträge verschiedene, sich ergänzende Zugänge zu Chinas Wirtschaft, Politik und Gesellschaft ermöglichen.

Dolzanski, Christoph: Das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung – die fachwissenschaftlichen, didaktischen und fachdidaktischen Grundlagen und Konstruktionsmerkmale zur Formulierung eines fachdidaktischen Prinzips. – insgesamt 3 Zeitschriftenbeiträge –

Der vorliegende Beitrag von Dolzanski wurde im Jahr 2012 nicht nur in der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft und Beruf", sondern auch (minimal gekürzt) als zweiteilige Serie in der Zeitschrift „Wirtschaft und Erziehung" veröffentlicht. Dort lautete der Titel nahezu gleich:

„Fachwissenschaftliche, didaktische und fachdidaktische Grundlagen und Konstruktionsmerkmale zur Formulierung des fachdidaktischen Prinzips der Entscheidungsorientierung“.

Alle insgesamt drei Beiträge, die hier als eigenständige Arbeiten erfasst werden, fielen im Zuge der Zeitschriftenanalyse auf, da sie das relevante Stichwort „Entscheidung“ im Titel tragen. Bei deren Sichtung konnte neben der o. g. Entsprechung auch der Bezug zum gesuchten Phänomen festgestellt werden. So thematisiert Dolzanski u. a. den kompetenten Umgang mit Alternativen im Rahmen von wirtschaftlich orientierten Entscheidungen. Hierzu weist er einleitend darauf hin, dass Entscheidungen mit ökonomischen Auswirkungen Gegenstände der Lebenswirklichkeit seien. Hierbei gehe es darum, eine tragfähige Alternative auszuwählen, die den jeweiligen Zielen entspricht. Daraus folgert Dolzanski, dass die Förderung von Entscheidungskompetenz ein ausdrückliches Ziel des Wirtschaftsunterrichts sein sollte. Hinsichtlich der Begründung eines entsprechenden fachdidaktischen Prinzips betrachtet er den ökonomischen Bezug von Entscheidungen aus verschiedenen Blickwinkeln: a) der Fachwissenschaft, b) der (fach-)didaktischen Aufbereitung sowie c) der fachinhaltlichen Verankerung in den Lehrplänen – v. a. an berufsbildenden Schulen.

Die dargelegten Aspekte bilden in der Folge sein Referenzmodell, mit dessen Hilfe er ein fachdidaktisches Prinzip der Entscheidungsorientierung formuliert, welches im Abschnitt 3.3.3 noch erläutert wird. Dieses soll schließlich als Leitlinie zur Gestaltung wirtschaftlicher Lehr-Lern-Arrangements dienen.

Egtved, Peer. Die Vermittlung der Staatsverschuldung durch Diagramme, Kennziffern und Vergleiche, sowie die Anwendung des didaktischen Prinzips der inhaltlichen Kontroversität.
Der genannte Beitrag von Egtved, welcher im Jahr 2013 in der Zeitschrift „Wirtschaft und Erziehung“ veröffentlicht wurde, entstand auf Basis von Unterrichtserfahrungen an der Städtischen Handelslehranstalt Flensburg und eines Seminars an der Europa-Universität Flensburg. Im Rahmen der Zeitschriftenanalyse wurde dieser Artikel identifiziert, da er im Titel das relevante Stichwort „Kontroversität“ nennt. Der Bezug zum gesuchten Phänomen wird durch das Lesen des Beitrags bestätigt.

So betont Egtved den Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, im Sinne des sog. Kontroversitätsprinzips. Im Kern geht er dabei der übergeordneten Frage nach, mit welcher Vermittlungsmethode „große Zahlen“ im Unterricht thematisiert werden können. Ein Lösungsweg hierfür sei neben Diagrammen, Kennziffern und Kennziffernvergleiche auch das Prinzip der Kontroversität. Jenes Prinzip stammt aus der politischen Bildung – Stichwort: „Beutelsbacher Konsens“ – und stellt einen Impuls für vielfaltsbewusstes Lehren und Lernen im Politikunterricht dar (allgemein- und berufsbildende Schule). Demnach solle alles, was in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert werde, auch im Unterricht als gegensätzlich dargestellt werden. Realisierungsmöglichkeit hierfür bestünde nach Egtved jedoch nicht nur im Politikunterricht, sondern auch in Bereichen, die eine Schnittmenge mit politischen Inhalten aufweisen. Die Finanz- und Schuldenkrise sei ein solcher Bereich. Anhand verschiedener Aufgaben zeigt Egtved schließlich auf, wie sich dieses Prinzip bei der Vermittlung „großer Zahlen“ exemplarisch umsetzen lässt.

Hedtke, Reinhold: Von der Betriebswirtschaftslehre lernen? – Handlungsorientierung und Pluralismus in der ökonomischen Bildung.

Veröffentlicht wurde der hier angeführte Beitrag von Hedtke im Jahr 2010 in der Zeitschrift „Gesellschaft – Wirtschaft – Politik“. Im Zuge der Zeitschriftenanalyse trat dieser Artikel in den Fokus der Untersuchung, da er das relevante Stichwort „Pluralismus“ im Titel trägt. Der Bezug zum gesuchten Phänomen wurde durch das Lesen des Beitrags bestätigt, da Hedtke u. a. für eine multidisziplinäre und multiparadigmatische ökonomische Bildung plädiert. Zu diesem Zweck verweist er zunächst in seiner Problemstellung darauf, dass das schulische ökonomische Wissen dazu tendiere, zunehmend irrelevant für die wirtschaftliche Praxis zu werden.

Demnach fixiere sich der sog. „wirtschaftsdidaktische Mainstream“ seit etwa zehn Jahren fast ausschließlich auf einzelne mikroökonomische Richtungen der Volkswirtschaftslehre. Mit einer derart monodisziplinären und monoparadigmatischen Herangehensweise werde zugleich die Betriebswirtschaftslehre als Bezugsdisziplin zunehmend ignoriert. Ein weiterer Malus dieses monistischen Ansatzes sei gemäß Hedtke die fast ausschließliche Analyse durchschnittlich-typischer Interaktionsmuster zwischen Akteuren sowie die Konzentration auf die gesellschaftliche Dimension von Handlungen. Das individuelle Handeln einzelner Akteur*innen sei hingegen von geringem Interesse. Von daher könne der skizzierte monistische Ansatz laut Hedtke nicht zur Lösung wirtschaftlicher Handlungsprobleme von individuellen Akteur*innen beitragen. Dies widerspräche dem breiten Konsens der ökonomischen Bildung, der eine individuelle

Handlungskompetenz fördern möchte. Eine handlungsorientierte ökonomische Bildung greife vielmehr praktische Probleme auf, die ihrer Natur nach a-disziplinär seien. Handlungsorientierung verlange daher multidisziplinäre und multiparadigmatische Ansätze, die (auch) aus den Wirtschaftswissenschaften, insbesondere der Betriebswirtschaftslehre heraus zu begründen seien.

Ökonomische Bildung brauche insofern eine Methodologie, die relevantes Wissen für eine wirtschaftliche Handlungskompetenz identifiziert und systematisch zusammenführt. Aus dem Grund formuliert Hedtke ein entsprechendes Schema über zehn Schritte, welches im Abschnitt 3.3.4 in Bezug auf die sozioökonomische Bildung noch erläutert wird. Hierbei handelt sich um einen Ansatz zur Integration alternativer und/oder sich ergänzender Konzepte. Hilfreich ist dieses Schema besonders bei einer vielfaltsbewussten Planung des Wirtschaftsunterrichts, v. a. bezüglich der Auswahl relevanter Inhalte.

Hedtke, Reinhold: Sozio-ökonomische Bildung als integratives Paradigma der Wirtschaftsdidaktik.

Dieser Beitrag von Hedtke wurde im Jahr 2013 in der „Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften“ publiziert. Im Titel benennt er zwar keines der relevanten Stichwörter für die Zeitschriftenanalyse, gleichwohl ist der Name des Autors – Hedtke beschäftigt sich mit Pluralismus in der ökonomischen Bildung (siehe vorheriger Zeitschriftenbeitrag) – ein möglicher Hinweis auf das gesuchte Phänomen. Durch das Lesen des Beitrags bestätigte sich schließlich diese Vermutung, da Hedtke in seinem Text für das pluralistische Konzept einer sozioökonomischen Bildung plädiert.

Hierzu weist er in seiner Problemstellung darauf hin, dass das Feld der Wissenschaften, welches sich mit wirtschaftlichen Fragestellungen auseinandersetzt, in erhebliche Bewegung geraten sei. So werde der Mainstream der Volkswirtschaftslehre, insbesondere seine basalen Realitätsannahmen, grundsätzlich infrage gestellt. Für die Fachdidaktik habe dies zur Folge, dass zwei unterschiedliche Strategien im Umgang mit der Kritik entstanden seien. Einerseits sei eine resolute fachwissenschaftliche Verengung auf eine monoparadigmatische ökonomische Bildung erkennbar. Demnach gäbe es quasi nur eine einzige ökonomische Denkweise. Andererseits

werde eine sozioökonomische Bildung[36] entwickelt, die den paradigmatischen Pluralismus der Sozialwissenschaften und die Vielfalt des wissenschaftlichen Wissens über Wirtschaft und Wirtschaften betone. Lernende sollten in dem Sinne eine kritische Analyse- und Urteilskompetenz mittels mehrerer, alternativer oder komplementärer Denkweisen erwerben. Bildungsprozessen seien an relevanten wirtschaftlichen Phänomenen und Problemstellungen orientiert, die sie mit unterschiedlichen, komplementären oder kontroversen Perspektiven beschreiben, erklären und bearbeiten.

Für Hedtke stehe die Idee einer sozioökonomischen Bildung in der vielfältigen Tradition der ökonomischen Bildung. Sie verteidige die Diversität als wirtschaftsdidaktische Errungenschaft gegen Strategien, ökonomische Bildung mit Blick auf den volkswirtschaftlichen Mainstream zu verengen. Von daher plädiert Hedtke zum Ende des Beitrags für eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Wirtschaftsdidaktik[37] im Sinne der sozioökonomischen Bildung.

Leps, Horst: Rezension. Reinhold Hedtke. Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung. Multiperspektivität – Alternativen – Grundlagen.

Der vorliegende Beitrag von Leps ist eine Rezension aus dem Jahr 2009, die in der Zeitschrift „Gesellschaft – Wirtschaft – Politik“ veröffentlicht wurde. Gegenstand der Buchbesprechung ist ein Werk von Hedtke, welches im Titel die relevanten Stichwörter „Multiperspektivität“ und „Alternative“ aufgreift. Der Bezug zum gesuchten Phänomen wird durch das Lesen der Rezension bestätigt.

So bemerkt Leps einleitend, dass ihm Hedtkes Buch über die Vielfalt ökonomischer Denkweisen gerade Recht käme, da es Bedarf an entsprechenden Einführungen gebe – besonders für die Unterrichtsvorbereitung von Lehrkräften. Hedtke zeige, dass Inhalte, die standardmäßig nur mit bestimmten ökonomischen Theorien erklärt werden, nicht vollständig erfassbar bzw. zugänglich seien. Man merke, dass dieses Buch von einem Didaktiker sei, denn im Unterricht gehe es

[36] In der vorliegenden Arbeit wird das Wort „sozioökonomisch“ zusammengeschrieben und nicht durch Bindestricht getrennt („sozio-ökonomisch“). Beide Schreibweisen sind grundsätzlich möglich (vgl. z. B. Famulla 2014; Fischer/Zurstrassen 2014a).

[37] In diesem Zusammenhang meint Hedtke (2013, S. 133) die Wirtschaftsdidaktik „insgesamt“ und bezieht sich somit auf den Unterricht bzw. die Lehre an verschiedenen Bildungseinrichtungen – z. B. an Schulen (allgemein- sowie berufsbildend) und an Hochschulen.

nicht um die Klärung von Theorien, sondern um die Erkenntnis von Gegenständen. Diese seien besser verständlich, wenn man viele Zugänge habe. Mit Blick auf den Inhalt problematisiere Hedtke die Standardökonomik der universitären ökonomischen Lehrbücher, um bei der Erörterung verschiedener wirtschaftlicher Themen andere Sichtweisen, v. a. der Wirtschaftssoziologie, darzustellen. Mit dieser Blickwende sei es möglich, gegenwärtige Probleme wie die Finanzkrise (besser) zu verstehen und über ihre Lösung zu nachzudenken. Zum Ende der Rezension weist Leps darauf hin, dass es aber weiterhin die Aufgabe der Lehrkraft sei, den Lernenden die verschiedenen Ansätze als Möglichkeiten zu eröffnen. Das Buch von Hedtke erleichtere diese Aufgabe.

Loerwald, Dirk: Kontroversität im Wirtschaftsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen.

Der angeführte Beitrag von Loerwald wurde im Jahr 2012 in der Zeitschrift „Unterricht Wirtschaft + Politik“ publiziert. Im Rahmen der Zeitschriftenanalyse trat dieser Artikel in den Fokus der Untersuchung, da er das relevante Stichwort „Kontroversität“ im Titel trägt. Der Bezug zum gesuchten Phänomen wird durch das Lesen des Beitrags bestätigt, da Loerwald den Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, im Sinne des sog. Kontroversitätsprinzips betont.

Zu diesem Zweck beginnt Loerwald seinen Beitrag mit einer kurzen Darstellung des Beutelsbacher Konsens für die politische Bildung aus dem Jahr 1976. Zentrales Element hierbei sei das sog. Kontroversitätsprinzip. Demnach solle alles, was in Wissenschaft und Politik kontrovers sei, auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Dieses Prinzip sei auch für ökonomische Lehr-Lern-Prozesse von Bedeutung. Loerwald begründet dies anhand einer Zielüberschneidung von politischer und ökonomischer Bildung. So sei Mündigkeit im Sinne einer Befähigung zu einem selbstbestimmten Leben in sozialer Verantwortung ein gemeinsames Lernziel. Dies impliziere die Schaffung von Rahmenbedingungen für selbständiges Lernen sowie die Unzulässigkeit einer inhaltlich einseitigen Beeinflussung. Vor diesem Hintergrund sei die Kontroversität ein lernzieladäquater Zugriff auf ökonomische Lehr-Lern-Gegenstände, da sie Multiperspektivität vermittle. In einem nächsten Punkt macht Loerwald des Weiteren darauf aufmerksam, dass Kontroversität nicht mit der Gegenüberstellung verschiedener Ansätze und Positionen enden dürfe. Dies widerspräche dem Ziel der Förderung von Mündigkeit in der ökonomischen Bildung. Vielmehr komme der sachlich fundierten, an rationalen Kriterien ausgerichteten

Suche nach tragfähigen Lösungsansätzen ein besonderer Stellenwert zu. Urteils- und Entscheidungskompetenz seien hierbei zentrale Lernziele. Für die Planung entsprechender kontroverser Lehr-Lern-Prozesse formuliert Loerwald abschließend ein fünfstufiges Schema, welches im Abschnitt 3.3.2 in Bezug auf das Kontroversitätsprinzip noch erläutert wird. Dieses solle Lehrkräften als Hilfestellung dienen.

Martin, Michael: Chancen und Risiken der Globalisierung aus ökonomischer, sozialer und ökologischer Perspektive simuliert als Planspiel in der Eingangsklasse.

Der vorliegende Beitrag von Martin erläutert ein unterrichtspraktisches Beispiel zum Planspieleinsatz in der Einstiegsklasse des beruflichen Gymnasiums. Veröffentlicht wurde der Aufsatz im Jahr 2013 in der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft und Beruf". Im Titel benennt der Autor zwar keines der relevanten Stichwörter für die Zeitschriftenanalyse, gleichwohl ist das Aufzeigen von verschiedenen Perspektiven ein möglicher Hinweis auf das gesuchte Phänomen. Durch das Lesen des Beitrags bestätigte sich schließlich diese Vermutung, da Martin u. a. auf eine vielfältige bzw. mehrperspektivische Betrachtung des Themas „Globalisierung" zielt. Diese Intention wird bereits bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte deutlich. Demnach definiert der Autor ökonomische, soziale und ökologische Zugänge, die ein möglichst umfassendes Gesamtbild zum Unterrichtsthema ermöglichen sollen.

Woll, Helmut: Rezension. Reinhold Hedtke. Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung. Multiperspektivität – Alternativen – Grundlagen.

Beim genannten Beitrag von Woll handelt es sich um eine Rezension aus dem Jahr 2009, die im Online-Journal „bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online" veröffentlicht wurde. Gegenstand der Buchbesprechung ist – wie bereits in der o. g. Rezension von Leps – ein Buch von Hedtke, welches im Titel die relevanten Stichwörter „Multiperspektivität" und „Alternative" aufgreift. Der Bezug zum gesuchten Phänomen wird durch das Lesen der Rezension bestätigt.

So handele es sich, gem. Wolls Rezension, bei Hedtkes Werk um eine Einführung in mikroökonomische Phänomene und Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven, namentlich der Neoklassik und der Sozioökonomie. Dabei verfolge Hedtke das Ziel, anhand von Beispielen und Materialien, die Vielfalt der Volkswirtschaftslehre aufzuzeigen. Insofern lade das Buch zu

spannenden Perspektivwechseln ein und stelle Zusammenhänge von Wirtschaft und Wirtschaftswissenschaft mit Politik und Gesellschaft in verständlicher Form dar. Mehrperspektivität meine hierbei nicht nur das Ergänzen eines theoretischen Ansatzes durch andere Konzepte, sondern auch das Aufzeigen von Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Denkweisen. Methodisch gehe Hedtke demnach so vor, dass in einem Kapitel zunächst das Leitbild der Neoklassik zu einem Thema erläutert werde. Diese Sichtweise diskutiere er daraufhin, um schließlich ein alternatives Konzept aufzuzeigen. Dadurch gelänge es ihm, altbekannte Kontroversen aufzuzeigen. Zum Ende der Rezension gibt Woll abschließend den Hinweis, dass das Thema ökonomische Denkweisen auch anders zu verstehen sei. Demzufolge könne man auch zu einem pluralistischen Bild in der Ökonomik gelangen, wenn etwa die unterschiedlichen Denk- und Verhaltensanforderungen an Buchhalter*innen, Manager*innen oder Börsianer*innen herausgearbeitet werden.

Mit der Erläuterung der Rezension von Woll endet die Darstellung jener 13 Beiträge, die im Rahmen der Zeitschriftenanalyse erschlossen wurden (Ergebnisdarstellung). Dies erfolgte einerseits anhand von Angaben zur jeweiligen Veröffentlichung und andererseits durch deren Beschreibung im Hinblick auf das gesuchte Phänomen. Im Weiteren folgt nun die Ergebnisreflexion. Zwei Aspekte sind hierbei von Bedeutung: a) die Anzahl der erschlossenen Beiträge und b) die verschiedenen Verständnisse des gesuchten Phänomens.

In Bezug auf die Anzahl der erschlossenen Beiträge mögen 13 gefundene Artikel zunächst als eine ansehnliche Zahl erscheinen. Jedoch relativiert sich dieser Eindruck vor dem Hintergrund der umfangreichen Untersuchung. So wurden insgesamt 17 Zeitschriften über einen Zeitraum von acht Jahrgängen analysiert (Jahrgänge 2007 bis 2014). Dies spricht letztlich vielmehr dafür, dass die Anzahl der gefundenen Beiträge eher gering ist. Von daher lässt sich dieses Ergebnis dahingehend interpretieren, dass das gesuchte Phänomen – der Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen – selten in Zeitschriften mit wirtschaftsdidaktischen Themen aufgegriffen wird. Zumindest aus zwei Gründen ist dies bemerkenswert:

Der erste Grund hängt bedeutend mit den Fachwissenschaften zusammen, auf die sich die Wirtschaftsdidaktik bezieht. So haben v. a. die Betriebs- sowie die Volkswirtschaftslehre einen zum Teil starken Fokus auf Entscheidungen. Beispiele hierfür sind die entscheidungsorientierte Be-

triebswirtschaftslehre im Sinne von Heinen (z. B. 1991) oder die ökonomische Entscheidungstheorie (vgl. z. B. Schirmeister 2012, S. 443). In den beiden genannten Bereichen spielt die Auswahl zwischen einer Vielfalt an Alternativen eine besondere Rolle. Es wäre daher alleine aus fachwissenschaftlichen Gründen naheliegend, wenn wirtschaftsdidaktische Publikationen den Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, umfangreicher aufgreifen würden. Der zweite Grund hängt mit den weltweiten Wirtschaftskrisen ab 2007 zusammen. Als Auslöser hierfür gelten u. a. monistische ökonomische Denkweisen (vgl. hierzu den Abschnitt 1.2). Seither besteht ein Bedarf an vielfältigen Betrachtungsweisen von ökonomischen Zusammenhängen. In den erschlossenen Zeitschriftenbeiträgen gehen z. B. Aff (2008) und Leps (2009) darauf ein. Insgesamt betrachtet wäre es insofern erwartbar gewesen, wenn – relativ betrachtet – mehrere Zeitschriftenbeiträge das gesuchte Phänomen thematisiert hätten.

Neben der Anzahl an erschlossenen Zeitschriftenbeiträgen sind auch die verschiedenen Verständnisse des gesuchten Phänomens Teil der Ergebnisreflexion. Ein wesentlicher Grund hierfür ist – ganz im Sinne der heuristischen Suchstrategie (vgl. hierzu den Abschnitt 1.4) – der offene Suchfokus der Zeitschriftenanalyse, welcher sich in der wenig spezifischen Formulierung des Phänomens äußert. Im Kern geht es in diesem Reflexionspunkt darum, dass in den Beiträgen zwar der Umgang mit Vielfalt und insbesondere Alternativen thematisiert wird, jedoch gibt es zum Bedeutungsgehalt dieses Phänomens unterschiedliche Vorstellungen. Insofern ist es fraglich, ob jeder der erschlossenen Beiträge auch tatsächlich für das Untersuchungsziel dieses Kapitels[38] relevant ist. Exemplarisch für die unterschiedlichen Vorstellungen stehen die Beiträge von Burkhard (2014) und Loerwald (2012). Auf der einen Seite geht es Burkhard (2014) um die Integration unterschiedlicher Perspektiven zu einem Gesamtbild, während auf der anderen Seite für Loerwald (2012) der Umgang mit kontroversen Positionen im Vordergrund steht.

[38] Es handelt sich dabei um die erste Zielsetzung der vorliegenden Arbeit: Die Erhebung eines exemplarischen Forschungsstands zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik (vgl. hierzu den Abschnitt 1.3). Die zugehörigen zwei Fragestellungen lauten: 1. Welche exemplarischen Publikationen zur vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik thematisieren den Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, und wie heißen die zugehörigen Konzepte? 2. Was wird unter den vielfaltsbewussten Konzepten verstanden und wie lauten deren didaktische Konsequenzen?

Hinsichtlich dieser Differenz ist als nächstes eine theoriebasierte Klärung erforderlich, um zu bestimmen, was in der vorliegenden Arbeit konkret mit dem Phänomen „Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen“ gemeint ist. Nachdem bereits im Abschnitt 1.2 dargestellt wurde, dass sich der Ausdruck „Vielfalt“ auf die Heterogenität von Lehr-Lern-Gegenständen bezieht, geht es daher im folgenden Abschnitt hauptsächlich um die Klärung des Terminus „Alternative“. Hierdurch wird eine Orientierung geschaffen, um die erschlossenen Beiträge hinsichtlich ihrer weiteren Relevanz für die vorliegende Untersuchung zu beurteilen.

3.1.4 Theoriebasierte Klärung

Die theoriebasierte Klärung fokussiert – im Kontext der dargelegten Zeitschriftenanalyse – den Bedeutungsgehalt des Terminus „Alternative“. Anhand einer entsprechenden Erörterung kann schließlich beurteilt werden, ob jeder der erschlossenen Zeitschriftenbeiträge auch für das Untersuchungsziel bzw. für die Fragestellungen dieses Kapitels relevant ist. Insofern weist dieser Abschnitt zwei Arbeitsschritte auf: erstens die theoriebasierte Klärung des Terminus „Alternative“ und zweitens die darauf aufbauende Klärung der erschlossenen Zeitschriftenbeiträge bezüglich ihrer Relevanz für die vorliegende Untersuchung.

Als Anknüpfungspunkt für die Klärung des Terminus „Alternative“ dienen die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit. Dabei handelt es sich – gemäß Kapitel 2 – um die Erwägungsdidaktik bzw. das Konzept der Erwägungsorientierung. In der entsprechenden Literatur wird der Bedeutungsgehalt von „Alternative“ immer wieder thematisiert (vgl. z. B. Blanck 2002, S.81; Blanck 2012a, S. 49, Loh 1994, S. 191). Von daher gibt es zu diesem Ausdruck klare begriffliche Vorstellungen, die sich in Anlehnung an Blanck (2012a, S. 19 und S. 49) folgendermaßen auf den Punkt bringen lassen: Alternativen sind Gegenstände, die sich in einem Entscheidungszusammenhang auf einen gemeinsamen Oberbegriff beziehen. Zudem lassen sich die zugehörigen konkreten Begriffe zu diesen Gegenständen nicht untereinander subsummieren. In dem Sinne wird der Terminus „Alternative“ auch in der vorliegenden Arbeit verwendet.

Um diese Definition möglichst umfassend zu verstehen, erfolgt im Weiteren eine exemplarische Erläuterung mithilfe eines fiktiven Studiengangs der Betriebswirtschaftslehre, welcher die beiden Schwerpunkte Personalwirtschaft und Rechnungswesen aufweist. Hinsichtlich der Schwerpunkte müssen sich die Studierenden jeweils für einen entscheiden, d. h. entweder für

Personalwirtschaft oder für Rechnungswesen. Sofern die Schwerpunkte in diesem Entscheidungszusammenhang keine Überschneidungen aufweisen, handelt es sich dabei um Alternativen im Sinne der oben formulierten Definition. Blanck (2012a, S. 50 ff.) benennt diese Alternativen auch „echte Alternativen“ und unterscheidet sie von „Mischalternativen“, welche sich auch im Hinblick auf das skizzierte Beispiel erklären lassen.

Man stelle sich hierfür zunächst vor, dass ein dritter Schwerpunkt in den fiktiven Studiengang der Betriebswirtschaftslehre integriert wird. Falls dieser auch Inhalte aus den bisherigen Schwerpunkten Personalwirtschaft und Rechnungsweisen thematisiert, handelt es sich um eine Mischalternative. Die Mischalternative ist folglich eine Kombination aus den Reinformen und konkurriert auch mit diesen (vgl. Blanck 2012a, S. 51). Zudem erinnert die Alternativenart der Mischform an so etwas wie einen Kompromiss (vgl. Blanck 2012a, S. 52).

Trotz der vorgenommenen Differenzierung zwischen echten Alternativen und Mischalternativen ist für beide Arten das hier vertretene Verständnis von „Alternativen“ konstitutiv. Demnach sind grundlegend zwei Abstraktions- bzw. Konkretionsebenen zu beachten (vgl. Blanck 2012a, S. 49 f.). So gibt es im Kontext von Entscheidungen auf der ersten Ebene einen Oberbegriff. In Bezug auf das vorgetragene Beispiel ist dies der Studiengang. Auf der zweiten Ebene liegen zumindest zwei Gegenstände mit ihren jeweils zugehörigen Unterbegriffen vor, die sich auf den Oberbegriff beziehen und in Konkurrenz zueinanderstehen. Hinsichtlich des Beispiels zum Studiengang handelt es sich dabei um die zu wählenden Schwerpunkte, welche Alternativen auf gleicher Abstraktions- bzw. Konkretionsebene sein können – sog. „koordinierte Alternativen“ (Blanck 2012a, S. 50).

Weitere Ausdifferenzierungen[39] des Sachverhalts mögen zu einer dritten Ebene führen, die auch Alternativen aufzeigt. Im dargelegten fiktiven Studiengang wären dies etwa wählbare Module innerhalb der jeweiligen Schwerpunkte. Damit eröffnen sich im skizzierten Beispiel auf verschiedenen Abstraktions- bzw. Konkretionsebenen (hier 2. und 3. Ebene) denkbare Alterna-

[39] Anstelle von „Ausdifferenzierung“ verwendet Blanck (z. B. 2002, S. 126 ff.) in diesem Zusammenhang den Ausdruck „Approximation“ und spricht ferner von Approximationswissen. Dies ist ein Wissen darüber, „dass sich Sachverhalte immer noch genauer und differenzierter betrachten lassen“ (Blanck 2012a, S. 50 f.). Approximationswissen ist schließlich grundlegend für die Kenntlichmachung von Nicht-Wissen (vgl. Blanck 2012a, S. 51).

tiven – sog. „nicht-koordinierte Alternativen“ (Blanck 2012a, S. 50). Sofern diese in Entscheidungskonstellationen auftreten, können sie auch zu kritischen Reflexionen führen. Eine mögliche Reflexionsfrage wäre etwa, inwiefern die bisherige Zusammenstellung von Alternativen ggf. Lücken aufweist. Dahingehende Überlegungen münden womöglich in einem reflexiven Wissen um Nicht-Wissen (vgl. hierzu Blanck 2012a, S. 51).

Auf Basis der exemplarischen Erläuterungen zum vorliegenden Verständnis von „Alternativen“ kann zusammenfassend ein sprachliches Erkennungszeichen herausgestellt werden. So sind Aussagenverknüpfungen mit der Bedeutung eines „Entweder-Oder“ ein Signal für Sachverhalte, die Alternativen in Entscheidungszusammenhängen benennen (vgl. Blanck 2002, S. 84). In Abgrenzung dazu gibt es auch Aussagenverknüpfungen mit der Bedeutung eines „Sowohl-als-auch“. Zwar liegt bei diesen Aussagenverknüpfungen ebenfalls ein gemeinsamer Oberbegriff vor, jedoch handelt es sich hierbei um ein sprachliches Erkennungszeichen für sich ergänzende Perspektiven, die miteinander vereinbar sind (vgl. hierzu Blanck 2012a, S. 78).

Ob letztlich ein Gegenstand eine Alternative oder eine Perspektive darstellt, hängt wesentlich davon ab, inwiefern der jeweilige Kontext eine Entscheidung erfordert. Im Falle einer Entscheidungskonstellation liegen keine sich ergänzenden Perspektiven, sondern Alternativen vor. Insofern kann als Zwischenergebnis der theoriebasierten Klärung festgehalten werden, dass neben der exemplarischen Erläuterung des Terminus „Alternative“, nun auch eine begriffliche Abgrenzung zum Ausdruck „Perspektive“ vorliegt.

Damit sind die Voraussetzungen geschaffen, um das Ergebnis der Zeitschriftenanalyse (vgl. hierzu den Abschnitt 3.1.3) nochmals zu betrachten. D. h. die erschlossenen Zeitschriftenbeiträge sollen dahingehend beurteilt werden, ob jeder einzelne das hier verwendete Verständnis von „Alternativen“ berücksichtigt. Sofern dies zutrifft, ist der jeweilige Beitrag auch für das Untersuchungsziel bzw. für die Fragestellungen dieses Kapitels relevant. In diesem Sinne sind schließlich die insgesamt 13 erschlossenen Zeitschriftenbeiträge kritisch reflektiert worden. Dabei kam heraus, dass vier Beiträge – anders als die übrigen neun Artikel – nicht das dargelegte theoriebasierte Verständnis von „Alternativen“ berücksichtigen. Einzelheiten hierzu sind in der nachstehenden Abbildung ersichtlich.

Zeitschriftenbeiträge		**Berücksichtigung des theoriebasierten Verständnisses von „Alternative“**
Autor*in	Jahr	
Aff	2008	-
Aff	2014	-
Burkhard	2014	-
Dolzanski	2012 a	+
Dolzanski	2012 b	+
Dolzanski	2012 c	+
Egtved	2013	+
Hedtke	2010	+
Hedtke	2013	+
Leps	2009	+
Loerwald	2012	+
Martin	2013	-
Woll	2009	+
Legende: trifft zu (+) oder trifft nicht zu (-)		

Abb. 6: *Beurteilung der erschlossenen Zeitschriftenbeiträge im Hinblick auf die Berücksichtigung des theoriebasierten Verständnisses von „Alternative“*

In Bezugnahme auf die Abbildung 4 wird im Folgenden die jeweilige Beurteilung der Zeitschriftenbeiträge erläutert. Von Interesse sind hierbei zunächst jene Beiträge, die das skizzierte Verständnis von „Alternativen“ nicht berücksichtigen.

So plädiert Aff in seiner Kolumne aus dem Jahr 2008 für Mehrperspektivität, insbesondere ethische Sichtweisen, in der ökonomischen Bildung. Im Kern geht es ihm dabei um sich ergänzende Perspektiven – nicht um Alternativen in Entscheidungskonstellationen. Ähnliches gilt für Affs Publikation aus dem Jahr 2014. Hierbei erklärt er u. a. die mehrperspektivische Auswahl von Unterrichtsinhalten. Auf den Umgang mit Alternativen – im Sinne der theoriebasierten Klärung – kommt es in diesem Aufsatz ebenso so wenig an, wie in den jeweiligen Zeitschriftenbeiträgen von Burkhard (2014) und Martin (2013). Burkhard fokussiert ein Unterrichtsthema aus verschiedenen Perspektiven (Wirtschaft, Politik und Gesellschaft) und will diese in ein Gesamtbild integrieren. Martins Beitrag ist in ähnlicher Weise an Mehrperspektivität orientiert, da

er ein Unterrichtsbeispiel aufgreift, welches er aus verschiedenen Blickwinkeln (Ökonomie, Soziales, Ökologie) didaktisch aufbereitet.

Damit weisen die vier genannten Zeitschriftenbeiträge zwar Vielfaltsorientierung auf, jedoch berücksichtigen sie nicht das gesuchte Verständnis von „Alternativen"– im Gegensatz zu den anderen neun Beiträgen. Diese thematisieren zum Teil ausdrücklich den Umgang mit Alternativen und greifen auch dahingehende Konzepte bzw. Prinzipien und Bildungsvorstellungen auf. Konkret beschreiben hierzu die Publikationen von Egtved (2013) und Loerwald (2012) die Anwendung des *Kontroversitätsprinzips* aus dem Beutelsbacher Konsens im Wirtschaftsunterricht, während Dolzanski (2012a/b/c) ein *fachdidaktisches Prinzip der Entscheidungsorientierung* entwickelt. Hedtke (2010/2013), Leps (2009) und Woll (2009) gehen hingegen auf eine *sozioökonomische Bildung* ein, die auch ein Denken in Alternativen fokussiert.

Im Hinblick auf die vorgenommene Beurteilung der insgesamt 13 erschlossenen Zeitschriftenbeiträge, sind damit die zuletzt genannten neun Beiträge für das Untersuchungsziel bzw. die Fragestellungen dieses Kapitels von ausdrücklicher Relevanz. Insofern sind sie der Ausgangspunkt für eine systematische Recherche nach weiteren Publikationen, die den gleichen Themenbereich behandeln.

3.2 Systematische Recherche weiterer Publikationen und Zusammenstellung der Forschungslandschaft

Im Anschluss an die Zeitschriftenanalyse zielen die nachfolgenden Erkundungen auf die systematische Recherche weiterer Publikationen. Diese sollen ebenfalls das gesuchte Phänomen thematisieren: den Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der Wirtschaftsdidaktik. Für Überblickszwecke erfahren die recherchierten Publikationen anschließend eine Strukturierung, so dass idealerweise eine Art Forschungslandschaft erkennbar wird. Kriterium hierfür sind die didaktischen Konzepte, auf die sich die jeweiligen Publikationen beziehen. Sofern eine entsprechende Zusammenstellung schließlich vorliegt, endet die Bearbeitung der 1. Untersuchungsfrage.

Als Ausgangspunkt einer systematischen Recherche waren jene neun Aufsätze behilflich, die im Rahmen der Zeitschriftenanalyse erschlossen wurden und das hier verwendete Verständnis

von „Alternativen“ berücksichtigen (vgl. hierzu den Abschnitt 3.1.4). Die Suche orientierte sich insofern zunächst an den jeweiligen Autoren, etwa durch zielgerichtetes Lesen ihrer Literaturverzeichnisse bzw. Publikationslisten. Darüber hinaus dienten die Universitätsbibliotheken als Informationsquellen, welche per Online-Suchsystem erkundet werden konnten.

Suchkriterien sind neben den Autorennamen der o. g. neun Aufsätze – sprich: Christoph Dolzanski, Peer Egtved, Reinhold Hedtke, Horst Leps, Dirk Loerwald und Helmut Woll – auch bedeutsame Stichworte, die sich auf inhaltliche Aspekte der Beiträge beziehen, wie etwa *Kontroversitätsprinzip*, *fachdidaktisches Prinzip der Entscheidungsorientierung* oder *sozioökonomische Bildung*. Parallel dazu sind auch die o. g. Autoren per E-Mail kontaktiert worden. Dabei ging es v. a. um die Suche nach weiteren Autor*innen und ggf. anderen (wirtschafts-)didaktischen Konzepten zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen. In der Folge meldeten sich fünf der sechs Autoren zurück und schilderten ihre einschlägigen Kenntnisse. Mit einigen konnte zu diesem Zweck auch ein Telefongespräch durchgeführt werden.

Die verschiedenen Suchstrategien brachten eine umfangreiche Liste an Publikationen hervor. Deren komplette Darstellung wäre jedoch – aufgrund noch fehlender Strukturierung und Übersichtlichkeit – an dieser Stelle wenig hilfreich. Von daher werden in diesem Rahmen nur untersuchungsrelevante Besonderheiten der Publikationsliste skizziert.

Eine erste Auffälligkeit bezieht sich etwa auf die Rechercheergebnisse im Hinblick auf die o. g. sechs Autoren. So unterscheidet sich die Zahl der jeweiligen Veröffentlichungen zum Teil sehr deutlich. Beispielsweise konnten von Reinhold Hedtke weit über 100 Publikationen recherchiert werden, während von anderen Autoren, wie z. B. von Christoph Dolzanski, nur wenige Veröffentlichungen auffindbar waren. Infolgedessen ließen sich die jeweiligen Vorstellungen bzw. (wirtschafts-)didaktischen Konzepte zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in unterschiedlicher Quantität nachlesen. Um zusätzlichen inhaltlichen Input zu generieren, war es daher erforderlich, dass sich die Recherchen auch auf rein inhaltliche Aspekte fokussierten, wie etwa auf die o. g. drei didaktischen Konzepte.

Dies hatte zur Folge, dass weitere Publikationen von anderen Autor*innen erschlossen wurden. Im Kern weisen sie inhaltliche Ergänzungen auf, die sich den bereits genannten drei didaktischen Konzepten zuordnen lassen. So gibt es Publikationen a) zum Kontroversitätsprinzip im

Sinne des Beutelsbacher Konsenses (vgl. z. B. Gagel 1996; Grammes 2014; Sander 2009; Schiele 1996; Wehling 1977), b) zum Gedanken eines wirtschafts- bzw. fachdidaktischen Prinzips der Entscheidungsorientierung (vgl. z. B. Buddensiek 1992; Göckede 2004, Kaiser 1976; Pilz 1974a) sowie c) zur sozioökonomischen Bildung (vgl. z. B. Engartner/Krisanthan 2014; Famulla et al. 2011; Fischer/Zurstassen 2014a; Kutscha 2014; Weber 2014). Ausführungen zu ggf. anderen Konzepten konnten in den recherchierten Publikationen nicht identifiziert werden.

Für Überblickszwecke erfährt die eben skizzierte Publikationsliste eine Strukturierung und Reduzierung, so dass eine Art Forschungslandschaft mit exemplarischen Literaturhinweisen erkennbar wird. Inhaltliches Kriterium hierfür sind die Namen der drei Konzepte, auf die sich die jeweiligen Publikationen zum Teil ausdrücklich berufen. Die entsprechende Zusammenstellung ist in der folgenden Abbildung einsehbar.

Fokus:
Lehr-Lern-Gegenstände
zum Themenfeld Wirtschaft
in Entscheidungskonstellationen
(„entweder Alternative A oder B oder C…“)

Konzepte
zum Umgang mit einer Vielfalt an Alternativen

Kontroversitätsprinzip – Anwendungsbeispiele im Wirtschaftsunterricht
- Alles was in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert wird, soll auch so im Unterricht dargestellt werden
- Stammt ursprünglich aus der politischen Bildung (Beutelsbacher Konsens von 1976)
- Bezieht sich vornehmlich auf den Politikunterricht an Schulen (allgemein- und berufsbildend)
- Publikationen
  speziell zur Anwendung im Wirtschaftsunterricht: z. B. Egtved 2013; Loerwald 2012
  sonstige: z. B. Gagel 1996; Grammes 2014; Sander 2009; Schiele 1996; Wehling 1977

Fachdidaktisches Prinzip der Entscheidungsorientierung
- Entscheidungen als grundlegende Orientierung für die Unterrichtsgestaltung
- Konzeptionell ausgearbeitet von Dolzanski (2012a/b/c)
- Bezieht sich im Wesentlichen auf den Wirtschaftsunterricht an berufsbildenden Schulen
- Seit den 1970er Jahren wird Entscheidungsorientierung in wirtschaftsdidaktischen Publikationen thematisiert: z. B. Buddensiek 1992; Göckede 2004, Kaiser 1976; Pilz 1974a

Sozioökonomische Bildung
- Wirtschaftsdidaktik als »erweiterte« Fachdidaktik (Sozioökonomiedidaktik), die unterschiedliche Bezugsdisziplinen sowie verschiedene Denkweisen inkludiert
- Geht wesentlich auf eine im Jahr 2010 formulierte Initiative für bessere ökonomische Bildung zurück
- Bezieht sich auf den Unterricht an Schulen (allgemein- und berufsbildend) sowie die Lehre an Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen (z. B. Volkshochschule)
- Publikationen: z. B. Fischer/Zurstassen 2014a

Abb. 7: *Zusammenstellung der Forschungslandschaft zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der Wirtschaftsdidaktik (exemplarische Analyse als Ausgang bzw. Stützpunkt für die weiteren Untersuchungen)*

In der Abbildung kommt zum Ausdruck, dass sich die wirtschaftsdidaktische Forschungslandschaft zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, anhand von drei Konzepten bzw. Prinzipien und Bildungsvorstellungen strukturieren lässt. Basis der Zusammenstellung sind die zurückliegenden Analysen von wissenschaftlichen Zeitschriften sowie die daran anschließenden Literaturrecherchen. Bei den drei Konzepten handelt es sich um das Kontroversitätsprinzip (Anwendungsbeispiele im Wirtschaftsunterricht), das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung sowie um die sozioökonomische Bildung.

Daneben können auch andere, betont handlungsorientierte[40] Konzepte grundsätzlich den Vielfaltsgedanken in der Wirtschaftsdidaktik aufgreifen (vgl. hierzu Hedtke 2010, S. 358). Auf deren Listung wird hier verzichtet, da sie nicht ausdrücklich den Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen fokussieren. Gleiches gilt auch für andere Publikationen zur Wirtschaftsdidaktik, die zwar grundsätzlich auf ein Denken in Alternativen verweisen, jedoch keine konkreten Ausführungen damit verbinden (vgl. z. B. Euler/Hahn 2014, S. 225 oder S. 326).

Im Rahmen der Recherchen war im Übrigen auch auffällig, dass keine Position auffindbar war, die vielfaltsbewusstes Lehren und Lernen ausdrücklich ablehnt. Vielmehr wird bereits seit Jahren auf die dahingehende Forschungsperspektive hingewiesen, Lerngegenstände u. a. auf konkurrierende Theorien hin zu klären und sie didaktisch zu strukturieren (vgl. Weber 2009, S. 26 in Anlehnung an Gropengießer 2007). Insofern ist es bemerkenswert, dass der Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der wirtschaftsdidaktischen Literatur immer wieder betont wird, aber nur die drei o. g. Konzepte auffindbar waren. Um diese Konzepte zunächst überblicksartig zu verstehen, werden im Weiteren die jeweiligen inhaltlichen Ausrichtungen und Ursprünge kurz dargestellt.

Die Anwendungsbeispiele zum Kontroversitätsprinzip im Wirtschaftsunterricht greifen den Gedanken des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung auf. Dementsprechend besagt dieses Prinzip sinngemäß, dass kontroverse Themen in Wissenschaft und Politik auch so im Unterricht dargestellt werden müssen (vgl. Wehling 1977, S. 179). Das Kontroversitätsprinzip bzw. der Beutelsbacher Konsens ist bereits relativ alt und geht auf das Jahr 1976 zurück.

[40] Zum Ausdruck „Handlungsorientierung“, welcher im Zusammenhang mit „handlungsorientierten Lernen“ und „Handlungskompetenz“ steht, gibt es umfassende Begriffsklärungen (vgl. hierzu z. B. Albers 2012). Für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit sind dahingehende Erläuterungen nicht erforderlich.

Seither bezieht sich dieses Prinzip vornehmlich auf den Politikunterricht an Schulen (allgemein- und berufsbildend). Inzwischen wird es aber auch als „Generalprinzip der sozialwissenschaftlichen Bildung“ (Reinhardt 2016, S. 32 bzw. sinngemäß auch bei Sander 2009) verstanden und findet etwa im Wirtschaftsunterricht Anwendung (vgl. z. B. Egtved 2013; Loerwald 2012). In Abgrenzung dazu zielt das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung im Wesentlichen auf den Wirtschaftsunterricht an berufsbildenden Schulen. In dem Sinne stellen Entscheidungen eine grundlegende Orientierung für die Unterrichtsgestaltung dar. Dieses Prinzip wird bereits seit den 1970er Jahren in wirtschaftsdidaktischen Publikationen thematisiert.

Demgegenüber sind die Vorstellungen einer sozioökonomischen Bildung relativ jung. Dieser Ansatz geht wesentlich auf eine im Jahr 2010 formulierte Initiative für eine bessere ökonomische Bildung zurück (vgl. hierzu den Initialtext von Hedtke et al. 2010). Um eine entsprechende »Verbesserung« herbeizuführen, sind folgende vier Prinzipien charakteristisch bzw. „besonders bedeutsam für die sozioökonomische Bildung“ (Hedtke 2018, S. 108): *Subjektorientierung*, *Problemorientierung*, *Sozialwissenschaftlichkeit* sowie *Pluralität* (vgl. Hedtke 2018, S. 102). Vor diesem Hintergrund steht sie auch für eine andere Wirtschaftsdidaktik, nämlich für eine „»erweiterte« Fachdidaktik“ (Fischer/Zurstrassen 2014a, S. 15 in Anlehnung an Hedtke 2014a) bzw. „Sozioökonomiedidaktik“ (z. B. Hedtke 2018, S. 95), die unterschiedliche Bezugsdisziplinen sowie verschiedene Denkweisen inkludiert. Dies schließt u. a. ein Denken in Alternativen ein (vgl. z. B. Engartner 2019, S. 70; Engartner/Krisanthan 2014, S. 173).

Eine entsprechende Gesellschaft für sozioökonomische Bildung & Wissenschaft (GSÖBW) wurde laut deren Internetseite (www.soziooekonomie-bildung.eu[41]; letzter Zugriff im September 2020) im Jahr 2016 gegründet. Gemäß § 2 Absatz 3 der Gründungssatzung zielt die GSÖBW u. a. auf eine Weiterentwicklung von sozioökonomischer Bildung im Hinblick auf verschiedene Institutionen des Bildungssystems, namentlich: Hochschule, Schule und andere Bildungseinrichtungen (z. B. Volkshochschule). In diesem Sinne fokussiert die sozioökonomische Bildung im Grunde jede Bildungseinrichtung – anders als die beiden vorher genannten Konzepte. Für diese gilt jedoch, dass sie eine entsprechend weitgehende Anwendung nicht ausschließen. Insofern können beide z. B. auch für den Unterricht bzw. die Lehre an Hochschulen relevant sein und dahingehend ausgelegt werden.

[41] Als Nachweis für die angeführten Internetseiten wurden Kopien angefertigt.

Vor dem Hintergrund der vorgenommenen Darstellungen endet schließlich die Bearbeitung der 1. Untersuchungsfrage[42] und damit auch der Abschnitt 3.2. Im nächsten Abschnitt werden die nun vorliegenden Konzepte – gemäß der 2. Untersuchungsfrage – in Bezug auf ihre Begrifflichkeit und didaktischen Konsequenzen analysiert.

3.3 Analyse vielfaltsbewusster Konzepte in Bezug auf ihre Begrifflichkeit und didaktischen Konsequenzen

3.3.1 Methodisches Vorgehen

Mit Blick auf die 2. Untersuchungsfrage[43] werden im Weiteren die vorliegenden vielfaltsbewussten Konzepte – sprich das Kontroversitätsprinzip (Anwendungsbeispiele im Wirtschaftsunterricht), das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung sowie die sozioökonomische Bildung – eingehend analysiert. Das entsprechende methodische Vorgehen bezieht sich demnach auf die beiden Untersuchungsbereiche: Begrifflichkeit und didaktische Konsequenzen.

So ist zunächst im Rahmen einer Begriffsklärung zu erörtern, was unter den Konzepten verstanden wird. Im Anschluss daran erfolgt eine Untersuchung der jeweiligen didaktischen Konsequenzen bezüglich des Umgangs mit Vielfalt, insbesondere Alternativen. Systematisieren lässt sich dieses Vorhaben mittels eines didaktischen Modells. Unter der Fülle an Modellen[44], erscheint dabei eine Orientierung am Berliner Modell von Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz (vgl. hierzu z. B. Heimann 1976) als besonders passend. Der Grund hierfür ist, dass es einerseits in der Wirtschaftsdidaktik relevant ist und dort Verwendung findet (vgl.

---

[42] Die 1. Untersuchungsfrage lautet: Welche exemplarischen Publikationen zur vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik thematisieren den Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, und wie heißen die zugehörigen Konzepte?

[43] Die 2. Untersuchungsfrage lautet: Was wird unter den vielfaltsbewussten Konzepten verstanden und wie lauten deren didaktische Konsequenzen?

[44] Eine umfangreiche Einführung zu didaktischen Modellen (u. a. Bildungstheoretische Didaktik oder Konstruktivistische Didaktik) haben Werner Jank und Hilbert Meyer erstellt. Das entsprechende Buch trägt den Titel „Didaktische Modelle“ und wurde bereits in mehreren Auflagen veröffentlicht.

z. B. Wilbers 2014, S. 16 ff.) und andererseits anhand von Kategorien geordnet auf grundsätzliche Entscheidungsfelder bzw. Fragen der Unterrichtsplanung[45] eingeht. Im Folgenden werden diese – in Anlehnung an Wilbers (2014, S. 17) – kurz vorgestellt:

1. *Ziele (Warum?):*
   Ziele bzw. Absichten geben dem Unterricht eine bewusste Ausrichtung. Sie sind eine Antwort auf die Frage nach dem Warum des Unterrichts. Ein Ziel ist beispielsweise die Absicht, den Lernenden bestimmte Kompetenzen bzw. eine bestimmte Bildung zu vermitteln (vgl. hierzu den Abschnitt 2.4, insbesondere die Klärung der Zielgröße „Bildung" im Zusammenhang mit der Bezeichnung „Kompetenzen").
2. *Inhalte (Was?):*
   Inhalte bzw. Themen des Unterrichts beschreiben den Lehr-Lern-Gegenstand, der von der Lehrkraft in den Unterricht eingebracht wird. Sie sind eine Antwort auf die Frage nach dem Was des Unterrichts. Ein Thema des Wirtschaftsunterrichts ist z. B. der Mindestlohn.
3. *Methoden (Wie?):*
   Methoden sind „Verfahrensweisen" (Heimann 1976, S. 153) des Unterrichts, wie z. B. das Lehrgespräch oder das Planspiel. Sie sind eine Antwort auf die Frage nach dem Wie des Unterrichts. Die Methoden können in der vorliegenden Arbeit – in Anlehnung an Wilbers (2014, S. 17) – auch die Medien umfassen[46], sofern diese in den jeweiligen Konzepten angesprochen werden. Hierfür spricht, dass sowohl Methoden als auch Medien eine Antwort auf die Frage nach dem Wie des Unterrichts darstellen.

Die skizzierten Kategorien (Ziele, Inhalte und Methoden) sind schließlich das Raster zur Analyse der vielfaltsbewussten Konzepte in Bezug auf ihre didaktischen Konsequenzen. Damit ist die methodische Vorgehensweise hinsichtlich der 2. Untersuchungsfrage dargelegt und die entsprechenden Analysen können im nächsten Abschnitt beginnen. Im Ergebnis sollte dies zu einer möglichst umfassenden Zusammenstellung und Erläuterung der drei vorliegenden vielfaltsbewussten Konzepte führen (Fokus: Begrifflichkeit und didaktische Konsequenzen). Demzufolge wäre nicht nur die 2. Untersuchungsfrage bearbeitet, sondern auch die erste Zielmarke dieser

[45] Der Ausdruck „Unterricht" bezieht sich in der vorliegenden Arbeit auf das Lehren und Lernen an Schulen, Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen (z. B. Volkshochschulen).

[46] In Berliner Modell sind Medien, genauso wie Ziele, Inhalte und Methoden, ein eigenes Entscheidungsfeld (vgl. z. B. Heimann 1976, S. 153 ff.).

Arbeit erreicht: Die Erhebung eines exemplarischen Forschungsstands zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der Wirtschaftsdidaktik.

3.3.2 Konzept 1: Das Kontroversitätsprinzip – Anwendungsbeispiele im Wirtschaftsunterricht

Begrifflichkeit

Der Terminus „Kontroversitätsprinzip“ besteht aus zwei Bestandteilen: Kontroversität und Prinzip. Beide Teile haben einen eigenen Bedeutungsgehalt. Wenn etwa eine Sache als kontrovers bezeichnet wird, dann handelt es sich in der Regel um etwas Strittiges. Kontroversen lassen sich häufig bei politischen Themen finden. Man bedenke etwa die teils äußerst kontroversen parlamentarischen Auseinandersetzungen zu einer Vielzahl von Politikfeldern, wie etwa Umweltschutz, Gesundheit oder Wirtschaft, um nur einige wenige zu nennen. Insofern spielt Kontroversität in der Politik eine besondere Rolle.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht sonderlich überraschend, dass die Ursprünge des Kontroversitätsprinzips aus der politischen Bildung stammen (vgl. Hedtke 2008a, S. 202). Mit dem Bildungsbezug lässt sich schließlich auch der Bedeutungsgehalt des Wortes Prinzip entfalten. So stellt ein (didaktisches) Prinzip eine grundlegende Regel bzw. eine Orientierung für die Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation dar (vgl. Weber 2008, S. 263).

Kontroversität als didaktisches Prinzip besagt daher, dass kontroverse Themen in Wissenschaft und Politik auch so im Unterricht[47] dargestellt werden müssen (vgl. Wehling 1977, S. 179). In diesem Sinne ist Unterricht auch „eine Plattform für (…) Auseinandersetzungen um die besten Lösungen“ (Schiele 1996, S. 4). Daraus folgt für das Lehrer*innenhandeln die Aufgabe, dass bezüglich eines Themas auch alternative Standpunkte bzw. Konzepte zur Sprache kommen sollten (vgl. Gagel 1996, S. 23).

Zu diesem Handlungsgebot gehören auch zwei weitere Prinzipien: das Überwältigungsverbot, wonach Lernende nicht mit einer erwünschten Meinung indoktriniert werden dürfen, sowie das

[47] Unterricht meint in diesem Zusammenhang vornehmlich den Politikunterricht an Schulen (allgemeinbildend und berufsbildend). Jedoch ist damit nicht ausgeschlossen, das Kontroversitätsprinzip z. B. auf die Lehre an Hochschulen zu übertragen.

Gebot, Lernende zu befähigen, die eigenen Interessen wahrzunehmen und umzusetzen (vgl. Hedtke 2008a, S. 202). Herkunft aller drei Prinzipien ist der Beutelsbacher Konsens für die politische Bildung (vgl. hierzu den Originaltext von Wehling 1977, S. 179 f.). Es handelt sich hierbei um ein Tagungsergebnis führender Politikdidaktiker aus dem Jahr 1976, dessen Kernaussagen auch Jahrzehnte später für viele als unumstritten gelten (vgl. Sander 2009, S. 240).

Das Kontroversitätsprinzip – allgemein und speziell im Wirtschaftsunterricht – wird in der Literatur immer wieder im Zusammenhang mit dem Prinzip der Multiperspektivität erörtert (vgl. z. B. Engartner 2019; Hedtke 2015a, Loerwald 2012, Sander 2009). Diese Bezugnahme ist durchaus nachvollziehbar, da Multiperspektivität (oder Vielperspektivität, Mehrperspektivität oder Perspektivenvielfalt) bei Bildungsprozessen darauf zielt, „einen Lerngegenstand von verschiedenen Seiten zu betrachten, weil jede Seite andere Facetten zum Vorschein bringt und weil die Betrachtung nur einer Seite dem Gegenstand nicht gerecht werden kann“ (vgl. Köhnlein/Marquardt-Mau/Duncker 2013, S. 3). Insofern eint beide Prinzipien das Bestreben, einen Lehr-Lern-Gegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Gleichwohl unterscheiden sie sich darin, welche Art bzw. Arten von Perspektiven aufgegriffen werden. Dieser Unterschied soll mittels der nachstehenden Erwägungstafel erörtert werden.

	Die Perspektiven auf den Lehr-Lern-Gegenstand ergänzen sich („Sowohl-als-auch-Verhältnis“)	**Die Perspektiven auf den Lehr-Lern-Gegenstand verhalten sich alternativ zueinander („Entweder-oder-Verhältnis“)**
Zeile 1	+	+
Zeile 2	-	+
Zeile 3	+	-
Zeile 4	-	-
Legende: liegt vor (+) oder liegt nicht vor (-)		

Abb. 8: *Arten von Perspektiven auf Lehr-Lern-Gegenstände (Erwägungstafel)*

Mit Blick auf die Erwägungstafel ist zunächst erkennbar, dass zwei Arten von Perspektiven skizziert werden: sich ergänzende (Spalte 2) sowie alternative (Spalte 3). Zugegebenermaßen ist diese Darstellung etwas plakativ und könnte feingliedriger erfolgen, wie etwa bei Loerwald

(2012, S. 48 f.)[48], gleichwohl ist sie ausreichend für die Differenzierung der beiden Prinzipien. Bevor dies jedoch erfolgt, werden die beiden Spalten aus Verständnisgründen kurz erläutert.

Bei sich ergänzenden Sichtweisen auf einen Lehr-Lern-Gegenstand liegt ein „Sowohl-als-auch-Verhältnis“ vor (vgl. hierzu den Abschnitt 3.1.4). Überträgt man diese Beziehung auf Bildungsprozesse, etwa zum Thema Mindestlohn, könnte im Unterricht danach gefragt werden, welche Positionen z. B. innerhalb der Betriebswirtschaftslehre, der Volkswirtschaftslehre sowie der Rechtswissenschaften zu diesem Thema vorliegen. Durch das Erörtern unterschiedlicher Perspektiven sollte schließlich das Thema umfassend erschlossen werden.

Abgesehen davon können sich verschiedene Perspektiven auch alternativ, in einem „Entweder-oder-Verhältnis“, gegenüberstehen (vgl. hierzu ebenfalls den Abschnitt 3.1.4). Mit Blick auf das exemplarisch angeführte Thema Mindestlohn bedarf dieses Verhältnis einer Entscheidungssituation im Unterricht. Diese könnte etwa durch eine polarisierende Frage nach dem Pro und Contra herbeigeführt werden. Dadurch wäre es möglich, dass sich zwei alternative Positionen

[48] Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit benennt Loerwald (2012, S. 48 f.) neben der Kontroversität weitere Arten von Perspektiven auf Lehr- Lern-Gegenstände, welche nicht zwingend oder nicht in erster Linie eine Kontroverse abbilden. Im Folgenden werden diese kurz skizziert: 1) Perspektiven können in einem symmetrischen (z. B. verschiedene Akteure in einem Tauschprozess) oder in einem antisymmetrischen (z. B. verschiedene Wirtschaftstheorien im historischen Verlauf) Verhältnis zueinanderstehen. 2) Die Relation zwischen den Perspektiven kann intransitiv (nur zwei Perspektiven stehen in einem Verhältnis zueinander) oder transitiv (zwischen mehreren Perspektiven bestehen zweistellige Ordnungsrelationen) sein. 3) Das Verhältnis kann durch Kontiguität (kausale Zusammenhänge) oder lediglich durch Similarität (Ähnlichkeit im weitesten Sinne) gekennzeichnet sein. 4) In Bezug auf das zugrundeliegende Referenzsystem kann es sich um innere Relationen (z. B. unterschiedliche ökonomische Theorieansätze) oder äußere Relationen (z. B. ökonomische und soziologische Theorieansätze) handeln. 5) Das Verhältnis der Perspektiven kann als divergent (sich voneinander entfernend) oder konvergent (sich gegenseitig annähernd) beschrieben werden. 6) Der Perspektivenwechsel kann auf einer gesellschaftlichen Handlungsebene vollzogen werden (auf der Mikro-Ebene: alternative Handlungsgesinnungen und auf der Makro-Ebene: alternative Handlungsbedingungen) oder aber zwischen den Ebenen (z. B. soziale Dilemmata und der Konflikt zwischen Eigeninteresse und Kollektivinteresse). 7) Die Perspektiven können in einem konversen (zwei Seiten einer Medaille), konträren (verschiedenartigen) oder gar kontradiktorischen (sich gegenseitigen aufhebenden) Verhältnis zueinanderstehen. 8) Die Relationen zwischen den Perspektiven können komplementär (z. B. das Verhältnis von Theorie und Praxis) oder substitutiv (z. B. die Perspektiven zweier Gewerkschaften im Themenfeld Tarifverhandlungen) sein.

entwickeln: entweder ja oder nein zum Mindestlohn. Mittels eines Diskurses der alternativen Standpunkte ist es im Weiteren möglich, das Thema weitgehend inhaltlich zu erörtern.

Für die intendierte Differenzierung der beiden didaktischen Prinzipien (Kontroversität und Multiperspektivität) bedeutet die vorliegende Systematik der Erwägungstafel, dass Kombinationen der zwei Arten von Perspektiven (Spalte 2 und 3) vorgenommen werden – im Sinne von: liegt vor (+) oder liegt nicht vor (-). Dementsprechend ergeben sich vier kombinatorische Möglichkeiten, welche jeweils in den Zeilen 1 bis 4 dargestellt werden und eine Verortung bzw. Unterscheidung der beiden Prinzipien erlauben. Vor diesem Hintergrund lässt sich schließlich die 1. Zeile der Kombinatorik dem Prinzip der Multiperspektivität zuordnen.

Der Grund hierfür ist, dass dieses Prinzip ein weites Perspektivenverständnis inkludiert, welches sich ergänzende sowie alternative Sichtweisen berücksichtigt (vgl. Sander 2009, S. 241). Multiperspektivität ist folglich die Sammelbezeichnung für vielfaltsbewusste Betrachtungsweisen. Sofern jedoch explizit alternative Perspektiven auf Lehr-Lern-Gegenstände fokussiert werden, siehe Zeile 2, handelt es sich um das Kontroversitätsprinzip. Dieses Prinzip ist damit eine „besondere, relational-konflikthafte Form“ (Hedtke 2015a, S. 446) bzw. „fachdidaktische Option“ (Loerwald 2012, S. 48) von Multiperspektivität. Die weitere Deutung der Zeilen 3 und 4 ist für die Unterscheidung der beiden didaktischen Prinzipien schließlich unerheblich.

Die Anwendung des Kontroversitätsprinzips liegt – analog des Beutelsbacher Konsenses – originär in der Politikdidaktik. Gleichwohl gibt es in anderen Bildungsbereichen ebenfalls alternative, einander widerstreitende Perspektiven auf bestimmte Themen. Von daher ist es durchaus nachvollziehbar, wenn das Kontroversitätsprinzip als „Generalprinzip der sozialwissenschaftlichen Bildung“ (Reinhardt 2016, S. 32 bzw. sinngemäß auch bei Sander 2009) bezeichnet und eine Übertragung auf andere Fachdidaktiken gefordert und bereits vollzogen wird (vgl. z. B. Egtved 2013; Loerwald 2012). Im Fokus steht hierbei auch die Wirtschaftsdidaktik, da sich ein Transfer im Wesentlichen aufgrund von zwei Begründungslinien anbietet. Einerseits können ökonomische Phänomene und Probleme aus mehreren, unterschiedlichen bzw. alternativen Perspektiven betrachtet werden (vgl. Hedtke 2008b, S. 5).

Exemplarisch hierfür stehen wirtschaftspolitische Themen wie etwa der Mindestlohn oder auch betriebswirtschaftliche Kontroversen z. B. um eine adäquate Personalauswahl. Daneben sprechen andererseits auch die Gemeinsamkeiten von Politik- sowie Wirtschaftsunterricht für eine Übertragung des Kontroversitätsprinzips (vgl. z. B. Egtved 2013, S. 45; Loerwald 2012, S. 48). Betont werden besonders die Übereinstimmungen bei den Lernzielen, didaktischen Prinzipien, Inhaltsfeldern sowie Lehr-Lern-Methoden (vgl. hierzu Hedtke 2014b, S. 313 f.). Insofern ist es nachvollziehbar, wenn etwa im Bundesland Schleswig-Holstein Wirtschaft und Politik in einem Schulfach zusammengefasst werden. Exemplarisch hierfür können die Lehrpläne für die Berufsschule (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein 2014) oder für die Sekundarstufe I am Gymnasium (vgl. Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein 2008) angeführt werden.

Trotz dieser teils naheliegenden Gründe, die für eine Umsetzung des Kontroversitätsprinzips in der Wirtschaftsdidaktik sprechen, konstatierten etwa Hedtke (2015a, S. 445) oder auch Spieker (2015, S. 9) eine fehlende Verankerung. Ein Indiz hierfür sind auch die Ergebnisse der Zeitschriftenanalyse (vgl. hierzu den Abschnitt 3.1) sowie die darüberhinausgehenden Literaturrecherchen (vgl. hierzu den Abschnitt 3.2) der vorliegenden Arbeit. In diesem Rahmen konnten nur wenige Anwendungsbeispiele zum Kontroversitätsprinzip im Wirtschaftsunterricht aufgefunden werden. Als Grundlage für weitere Untersuchungen ist dieser Literaturbestand schließlich zu wenig umfangreich und erfordert eine breitere Bezugsgrundlage. Von daher basieren die nachfolgenden Analysen zu den didaktischen Konsequenzen des Kontroversitätsprinzips – Fokus: Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen – zum Teil auch auf Publikationen aus anderen Fachdidaktiken, sofern deren Aussagengehalt fachübergreifender Natur ist.

Didaktische Konsequenzen

Zur Systematisierung der Analyse von didaktischen Konsequenzen wird das Berliner Modell herangezogen (vgl. hierzu den Abschnitt 3.3.1). Darauf bezugnehmend strukturiert sich die Untersuchung anhand von Entscheidungsfeldern bei der Unterrichtsplanung. Im Einzelnen sind das die Bereiche a) Ziele, b) Inhalte sowie c) Methoden.

a) Ziele

Mit der Anwendung des Kontroversitätsprinzips im Wirtschaftsunterricht sind eine Reihe von Lernzielen verbunden. Viele davon gelten gleichermaßen für den Politik- sowie für den Wirtschaftsunterricht. In den Beispielen zum Wirtschaftsunterricht findet die Zielgröße „Bildung" keine besondere Erwähnung. Es wird lediglich auf das Bildungsziel „Mündigkeit" verwiesen – ohne vertiefend darauf einzugehen (vgl. z. B. Egtved 2013, S. 39 f.; Loerwald 2012, S. 49). Ausdrücklich hervorgehoben werden in diesem Zusammenhang vielmehr die Förderung von Urteils- sowie Entscheidungskompetenz (vgl. Egtved 2013, S. 48; Loerwald 2012, S. 49). Oder anders ausgedrückt: Die Lernenden sollen die Fähigkeit erwerben, zu *urteilen* und zu *entscheiden*. Beide Tätigkeiten sind in ihrer Ausprägung jedoch nicht unbedingt trennscharf. Aus dem Grund erfolgt im Weiteren eine Klärung der Termini. Dadurch soll schließlich ersichtlich werden, mit welchen Bedeutungsgehalt die Lernziele bzw. Kompetenzen verbunden sind.

Ausgangspunkt für die Begriffsklärung ist das Beispiel eines kontroversen Themas im Wirtschaftsunterricht, wie etwa Emissionshandel (vgl. z. B. Loerwald 2012, S. 50). Kurz skizziert handelt es sich hierbei um ein Instrument des Umweltschutzes. Strittig daran ist, dass – plakativ gesprochen – Rechte zur Umweltverschmutzung gehandelt werden. Zu diesem Aspekt gibt es unterschiedliche Positionen von relevanten Akteur*innen (Umweltschutzverbände, Unternehmen und Politiker*innen etc.) mit denen sich Lernende – im Sinne des Kontroversitätsprinzips – auseinandersetzen sollen (vgl. Loerwald 2012, S. 50). Dabei werden sie zu begründeten Entscheidungen für oder gegen eine Position herausgefordert (vgl. Blanck 2012a, S. 138). Um eine passende Entscheidung zu treffen, empfiehlt es sich, die vorliegenden Positionen zu beurteilen[49]. Hilfestellung hierfür bieten sachgemäße Kriterien, wie z. B. ökologische Treffsicherheit, ökonomische Effizienz, dynamische Anreizwirkungen und politische Durchsetzbarkeit (vgl. Loerwald 2012, S. 50). Erst auf Basis einer entsprechenden Urteilsfindung, können Lernende schließlich begründete Entscheidungen treffen.

Aus dem Beispiel geht hervor, dass eine überlegte Entscheidung auf einer an Kriterien ausgerichteten Beurteilung basiert. Insofern ist es naheliegend, Entscheidungskompetenz im Zusammenhang mit Urteilskompetenz zu begreifen, nämlich als die Fähigkeit, anhand eines Kriterien

[49] Das Wort „beurteilen" weist in der vorliegenden Arbeit die ähnliche Bedeutung wie der Terminus „bewerten" auf. Im Kontext der Entscheidungsfindung ist diese Verwendung unproblematisch und wird u. a. von Seeber (2008a, S. 100) vorgenommen.

geleiteten Urteils, eine angemessene Entscheidung zu treffen. Damit stellt Urteilskompetenz die Fähigkeit dar, Sachverhalte anhand von Kriterien zu beurteilen. Die vorgenommenen Begriffsklärungen ergeben sich nicht nur aus dem Beispiel, sondern sind auch in der Literatur weit verbreitet. So meint Loerwald (2012, S. 49), dass im Wirtschaftsunterricht eine Kontroverse nicht dadurch aufgelöst werden kann, indem sich die Lernenden einfach für eine Position entscheiden. Im Zuge der Auseinandersetzung mit verschiedenen Alternativen ist v. a. die Kompetenz „zu einer an Kriterien orientierten, fachlich begründbaren, rationalen Urteilsbildung" (Loerwald 2012, S. 49) erforderlich, um schließlich eine Entscheidung zu treffen.

Dieses Verständnis – Urteilskompetenz als integraler Bestandteil von Entscheidungskompetenz – teilt auch Seeber (2008a, S. 100). Darüber hinaus zeigt er auf, dass beide Lernziele im Kontext mit anderen stehen (vgl. Seeber 2008b, S. 324). Exemplarisch benennt er die Bezüge zu Fach- sowie Methodenkompetenz. Erkennbar wird dies auch bei der Betrachtung des vorherigen Beispiels: Emissionshandel. So erfolgt eine Förderung der Fachkompetenz, indem sich die Lernenden mit den verschiedenen Positionen zu der Kontroverse auseinandersetzen. Gleiches gilt für das Erschließen von Beurteilungskriterien (z. B. ökologische Treffsicherheit, ökonomische Effizienz), falls diese nicht durch die Lehrenden vorgegeben werden. Wenn darüber hinaus bestimmte Rechenschemata erforderlich sind, um beispielsweise ökonomische Kennzahlen zu berechnen, berührt die Kontroverse um den Emissionshandel auch die Methodenkompetenz. Insofern haben die Lernziele Urteils- und Entscheidungskompetenz die Funktion eines Vehikels, um weitere Kompetenzen zu fördern.

Einen entsprechenden Zusammenhang skizziert auch Dolzanski (2012a, S. 553 f.). Er betont besonders die Bezüge zur Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz. Wie diese im Einzelnen aussehen können, wird im Abschnitt 3.3.3 analysiert, wenn das von Dolzanski favorisierte fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung im Zentrum der Analyse steht.

b) Inhalte

Grundlage für die Inhaltsplanung ist eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Lehr-Lern-Gegenstand. Eine wichtige Rolle spielt daher die Sachanalyse (vgl. Gagel 1996, S. 23). Dementsprechend betrachtet eine Lehrkraft ein Thema – z. B. den Emissionshandel oder den Mindestlohn – zunächst auf sachlicher Basis anhand entsprechender Fachliteratur etwa aus der Volkswirtschaftslehre oder den Rechtswissenschaften. Das Ziel der Sachanalyse ist es, v. a. die

Struktur der Inhalte aufzudecken (vgl. Wilbers 2014, S. 171). Sollten hierbei alternative, einander widerstreitende Perspektiven zum Vorschein treten, sind diese – im Sinne des Kontroversitätsprinzips – im Wirtschaftsunterricht darzustellen.

Demgegenüber stehen aber Restriktionen bei der unterrichtspraktischen Umsetzung. Gemeint sind insbesondere die knappe Lernzeit sowie die teils hohe Komplexität von Themen (vgl. Grammes 2014, S. 270). Eine knappe Lernzeit kann etwa dazu führen, dass nicht alle widerstreitenden Perspektiven behandelt werden können. Daneben ist auch eine Überforderung der Lernenden vorstellbar, da viele Themen eine hohe Komplexität aufweisen. Beide Restriktionen appellieren aber letztlich an die Fähigkeit der Lehrenden zur zielgruppenspezifischen Reduktion von Inhalten.

Hilfestellung hierfür bietet ein Planungsschema von Loerwald (2012, S 50), welches speziell für Kontroversität im Wirtschaftsunterricht entwickelt wurde und. Das Schema behandelt fünf Anforderungen bzw. Schritte zur Initiierung kontroverser Lehr-Lern-Prozesse. Während die Schritte 1 (Formulierung einer angemessenen Problemstellung), 4 (Entfaltung der kontroversen Positionen) und 5 (Einordnung und Gewichtung der kontroversen Positionen) eher die Unterrichtsablaufplanung fokussieren, zielen die Schritte 2 (Abgrenzung der relevanten von weniger relevanten Positionen) und 3 (Didaktische Reduktion der ausgewählten Positionen) auf eine Inhaltsreduktion. Von daher orientieren sich die dahingehenden Ausführungen an den beiden zuletzt genannten Schritten.

Bezugnehmend auf die inhaltliche Struktur der Kontroverse bedeutet dies, dass zunächst eine Reduktion der Anzahl an Positionen erfolgt, indem relevante von sog. weniger relevanten Standpunkten abgegrenzt und herausgefiltert werden. Loerwald (2012, S. 50) begründet diesen Schritt mit der „Knappheit an Unterrichtszeit“, die es nicht ermöglicht, alle kontroversen Standpunkte zu thematisieren. Die Lehrenden müssen daher auf Basis ihrer fachlichen und fachdidaktischen Kenntnisse eine Abgrenzung vornehmen. Darüber hinaus schlägt Loerwald hinsichtlich des Schritts 3 eine weitere Reduktion vor, die sich auf die teils hohe Komplexität der ausgewählten Positionen bezieht. Dementsprechend sind diese für die Lernenden nachvollziehbar sowie inhaltlich gehaltvoll zu reduzieren. Mit der dargelegten Komplexitätsreduktion sind schließlich die ausgewählten kontroversen Positionen auf ein Niveau gebracht, das den Lernenden und ihren individuellen Voraussetzungen entsprechen sollte. Insofern sind die Inhalte nicht

nur in quantitativer, sondern auch in qualitativer Hinsicht auf den jeweiligen Unterricht zugeschnitten. Auf dieser Basis können nun weitere Planungen erfolgen, wie etwa die methodische Aufbereitung des Themas. In dem Sinne fahren die Analysen daher mit diesem Bereich fort.

c) Methoden

Die Anwendung des Kontroversitätsprinzips im Wirtschaftsunterricht geht einher mit Überlegungen, wie kontroverse Themen methodisch inszeniert werden können. In der politischen Bildung gibt es hierzu eine Reihe von Empfehlungen. Grammes (2014, S. 271) fasst diese kurz und bündig zusammen: So gibt es etwa verschiedene diskursive Gesprächsformen (z. B. Pro-und-Contra-Debatte oder Podiumsdiskussion), die Dilemma-Methode als Verfahren zur Klärung gleichgewichtiger Werte oder auch Streitschlichtung und Mediation, um Konflikte zu lösen.

Die skizzierten Methoden beziehen sich aber nicht nur auf politisches Lernen. So verweist Hedtke (2014b, S. 314) darauf, dass ökonomisches Lernen grundsätzlich auf einen ähnlichen Methodenbestand zurückgreift. Insofern spricht nichts dagegen, wenn in der Wirtschaftsdidaktik – mit Blick auf das Kontroversitätsprinzip – ähnliche Lehr-Lern-Arrangements Verwendung finden. Sofern entsprechende wirtschaftsdidaktische Publikationen vorliegen, wird von dieser Möglichkeit auch Gebrauch gemacht. Ausdrücklich hervorgehoben sind in der Literatur besonders diskussionsorientierte Gesprächsformen (vgl. z. B. Egtved 2013, S. 45, Loerwald 2012, S. 50). Aus dem Grund wird eine derartige Methode im Folgenden kurz erläutert, um an ihr zu verdeutlichen, wie Diskurse im Sinne des Kontroversitätsprinzips inszeniert werden können.

Exemplarisch hierfür lässt sich die Pro-und-Contra-Debatte anführen. Bei dieser Form des Rollenspiels diskutieren gegnerische Parteien vor Zuschauer*innen über ein umstrittenes Thema oder eine Entscheidungsfrage, wodurch unterschiedliche Standpunkte zum Ausdruck gebracht und dargestellt werden können (vgl. Scholz 2016, S. 30). Damit der Diskurs lernförderlich verläuft, ist die Einhaltung von bestimmten Spielregeln erforderlich. Zusammengetragen sind diese beispielsweise bei Mattes (2011, S. 116 f.) oder Scholz (2016, S. 31). Demnach sollten die nachstehenden Regeln bei der Umsetzung der Pro-und-Contra-Debatte beachtet werden.

1. Die Lernenden machen sich zunächst mit dem Thema bzw. der Problemstellung vertraut. Zudem wird per Abstimmung ein erstes Meinungsbild erhoben – getreu der Frage: Wie stehen Sie zu dem Thema?

2. Es werden Gruppen zu den jeweiligen Positionen gebildet. Eine Gruppenfindung durch Los oder ein Zufallsprinzip (z. B. durch das Ziehen verschiedenfarbiger Spielkarten) kann durchaus sinnvoll sein. Der Grund hierfür ist, dass es jetzt nicht mehr um die eigene Meinung geht, sondern darum, sich in die Begründungszusammenhänge für eine bestimmte Position hineinzuversetzen.

3. Die Gruppen setzen sich anhand von Medien (z. B. Text-, Ton oder Filmmaterial) vertiefend mit der zugeteilten Position auseinander und erarbeiten begründete Standpunkte. Darüber hinaus betrachten sie auch die Argumente der gegnerischen Position und überlegen, wie diese widerlegt werden können. In dem Zusammenhang ist es hilfreich, wenn Bildungsmedien eingesetzt werden, die das Prinzip der Kontroversität bereits berücksichtigen[50]. Zum Ende dieses Erarbeitungsschrittes bestimmt jede Gruppe ein, zwei oder drei Sprecher*innen, die an der anschließenden Debatte teilnehmen.

4. Zur Vorbereitung der Debatte ist eine geeignete Sitzordnung zu wählen. In dem Sinne sitzt vorne die Gesprächsleitung (dies können Lernende oder Lehrende sein) sowie an zwei sich gegenüberstehenden Längstischen die gegnerischen Parteien bzw. die jeweiligen Gruppensprecher*innen. Die übrigen Lernenden beobachten die Debatte als Zuschauer*innen.

5. Die Gesprächsleitung eröffnet die Debatte, begrüßt die Zuschauer*innen, nennt das Thema, stellt die Diskussionsteilnehmer*innen vor und erklärt den Ablauf. Daraufhin halten die jeweiligen Gruppensprecher*innen ein kurzes Eingangsstatement innerhalb einer fest vereinbarten Zeit (z. B. ein bis zwei Minuten) und tauschen anschließend in Rede und Gegenrede die Argumente und Gegenargumente aus (ca. 15 bis 20 Minuten).

6. Mit Blick auf die Auswertung der Diskussion fordert die Gesprächsleitung die Zuschauer*innen auf, zu erläutern, welche Argumente sie überzeugend fanden und welche nicht. Daneben sollen sie ihren Gesamteindruck schildern und besprechen, was ihnen (nicht) gefallen hat.

---

[50] Hinsichtlich der Aufbereitung von Bildungsmedien gibt es Beispiele in der Wirtschaftsdidaktik, die das Kontroversitätsprinzip aufgreifen. Das geht aus einer Analyse von Schulbüchern der Wirtschaftslehre hervor (vgl. hierzu Schalek 2007). Im Ergebnis der Untersuchung werden die Beispiele – sofern vorhanden – sehr positiv beurteilt, „da hier deutlich wird, dass neben populären, langjährig etablierten und anerkannten Modellen auch alternative Sichtweisen neue Perspektiven und Schwerpunktsetzungen ermöglichen, die wiederum zur Neu- oder Weiterentwicklung von Theorien oder Modellen führen können“ (Schalek 2007, S. 347).

7. Abschließend wird noch nochmals eine Abstimmung über die Ausgangsfrage durchgeführt (siehe 1.). Das Ergebnis wird schließlich mit der ersten Abstimmung verglichen. Sofern es Unterschiede gibt, sollten die Gründe hierfür besprochen werden.

Neben der Pro-und-Contra-Debatte gibt es – wie bereits erwähnt – noch weitere Methoden, welche das Kontroversitätsprinzip ausdrücklich betonen. Zu diesen gibt es ähnlich detaillierte Schilderungen (vgl. z. B. Mattes 2011; Scholz 2016). Insofern stehen die Ausführungen zur Pro-und-Contra-Debatte exemplarisch für eine umfangreich ausgearbeitete Methodensammlung.

3.3.3 Konzept 2: Das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung

Begrifflichkeit

Beim fachdidaktischen Prinzip der Entscheidungsorientierung handelt es sich um eine grundlegende Orientierung. Insofern kann es als „Leitlinie zur Gestaltung wirtschaftlicher Lernarrangements“ (Dolzanski 2012a, S. 540) dienen. Ausgearbeitet wurde das damit verbundene Konzept im Wesentlichen von Dolzanski (2012a/b/c). Gleichwohl gab es bereits seit den 1970er Jahren immer wieder wirtschaftsdidaktische Publikationen, die den Gedanken der Entscheidungsorientierung aufgriffen (vgl. z. B. Buddensiek 1992, Decker 1980, Göckede 2004, Pilz 1974a).

Die Dekaden übergreifende Relevanz der Entscheidungsorientierung im Wirtschaftsunterricht mag durchaus fachbezogene Gründe aufweisen. So haben zahlreiche Entscheidungen eine wirtschaftliche Seite (vgl. Störig 1973, S. 5). Diese reicht von privaten Kaufentscheidungen etwa im Supermarkt bis hin zu komplexen, strategischen Entscheidungen auf der Unternehmensebene. Dahingehende Problemstellungen und Forschungsfragen werden u. a. in den Wirtschaftswissenschaften untersucht. Im Speziellen sind das die Themen der ökonomischen Entscheidungstheorie sowie der entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre.

Inhaltlich befasst sich die ökonomische Entscheidungstheorie mit der Analyse des Entscheidungsverhaltens von Wirtschaftssubjekten (vgl. z. B. Dolzanski 2012a, S. 540 ff.; Schirmeister 2012, S. 443 ff.). Hierbei gibt es unterschiedliche Herangehensweisen, die auch kontrovers diskutierte werden, wie etwa die Theorie der rationalen Entscheidung (englisch: *rational choice theory*) mit dem Erklärungsmodell des *Homo oeconomicus* (vgl. hierzu kritisch Hedtke et al.

2010, S. 11 f.). Auf die entsprechenden Diskussionen wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, da sie für die Zielsetzung dieses Abschnitts nicht hilfreich sind. Vielmehr soll im Sinne von Dolzanski (2012a, S. 540 ff.) darauf aufmerksam gemacht machen werden, dass es vielfältige Herangehensweisen zur Analyse des Entscheidungsverhaltens von Wirtschaftssubjekten gibt.

Neben dem Feld der ökonomischen Entscheidungstheorie ist in den Wirtschaftswissenschaften auch der Forschungsansatz einer entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre relevant (vgl. hierzu Dolzanski 2012a, S. 540 ff.). Dieser basiert auf den Arbeiten von Edmund Heinen (z. B. 1991) und betont die Relevanz betrieblicher Entscheidungen. Dementsprechend rücken hierbei „die betrieblichen Entscheidungen und Entscheidungsprozesse in den Mittelpunkt der Forschung“ (Dolzanski 2012a, S. 542).

Die Forschungsergebnisse im Rahmen der entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre sowie der ökonomischen Entscheidungstheoriestellen schließlich ein „fachwissenschaftliches Fundament“ (Dolzanski 2012a, S. 540) für einen entscheidungsorientierten Wirtschaftsunterricht dar und begründen, etwa für Dolzanski (2012a/b/c), das Erfordernis zur Entwicklung eines fachdidaktischen Prinzips der Entscheidungsorientierung. Dolzanski (2012a, S. 540) fokussiert hierbei im Wesentlichen berufsbildende Schulen, wobei er andere Bildungseinrichtungen, wie etwa allgemeinbildende Schulen oder Hochschulen, nicht ausschließt.

Bevor dieses Prinzip mit Blick auf seine didaktischen Konsequenzen im Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, dargestellt und analysiert wird, ist zunächst der Ausdruck „Entscheidung“ zu klären. Der Bedarf hierfür ergibt sich aus seiner fehlenden Eindeutigkeit. Einen dahingehenden Problemhorizont eröffnete bereits Blanck (2002, S. 41 ff.). So skizzierte sie nahezu 30 Beispiele aus unterschiedlichen Lebensbereichen, bei denen es nicht zweifelsfrei hervorging, ob eine Entscheidung vorliegt oder nicht. Darauf bezugnehmend gestaltete sie schließlich eine umfassende und fachübergreifende Diskussion des Ausdrucks „Entscheidung“ (vgl. Blanck 2002, S. 46 ff.).

Für die vorliegende Arbeit wäre eine derartige Klärung zu allgemein. Relevant ist v. a. eine Fokussierung auf den Bedeutungsgehalt in den Wirtschaftswissenschaften. Zu diesem Zweck wer-

den die bereits genannten fachwissenschaftlichen Grundlagen betrachtet und es lassen sich hierbei zwei Entscheidungsverständnisse identifizieren, welche aus der folgenden Erwägungstafel hervorgehen.

	Akt der Auswahl einer Alternative	umfassender Auswahlprozess (z. B. Identifikation von Alternativen, Klärung der Umweltbedingungen usw.)
Zeile 1	+	-
Zeile 2	-	+
Zeile 3	-	-
Zeile 4	+	+
Legende: trifft zu (+) oder trifft nicht zu (-)		

Abb. 9: *Erwägungstafel zur Bestimmung von Entscheidungsverständnissen*

Mit Blick auf die Erwägungstafel formuliert die Zeile 1 ein Verständnis im engeren Sinne, welches im Grunde besagt, dass eine Entscheidung ausschließlich den Akt der Auswahl einer Alternative umfasst. Verschiedene Zitate in den Wirtschaftswissenschaften belegen dies. So heißt es bei Wöhe/Döring/Brösel (2016, S. 86): eine „Entscheidung ist die Auswahl der optimalen Handlungsalternative." Etwas ausführlicher – aber vom Begriff her ähnlich – äußern sich Thommen/Achleitner (2009, S. 959)[51]: „Unter einer Entscheidung wird in der Regel die Auswahl einer von zwei oder mehreren Handlungsmöglichkeiten (Alternativen) verstanden, die dem oder den Entscheidungsträgern zur Realisierung eines Zieles zur Verfügung stehen."

Dieselben Quellen weisen aber zum anderen auch auf ein Entscheidungsverständnis im weiteren Sinne hin, welches aus der Zeile 4 hervorgeht. Demnach kann unter einer Entscheidung nicht nur die Auswahl der zu verwirklichenden Alternative, sondern der gesamte Entscheidungsprozess verstanden werden (vgl. Thommen/Achleitner 2009, S. 960; Wöhe/Döring/Brösel 2016, S. 86). Hintergrund hierfür ist, dass im Rahmen einer Entscheidung mehrere Facetten relevant sind, die weit über den eigentlichen Auswahlakt hinausgehen. Beispielsweise sollte

[51] In der Auflage aus dem Jahr 2017 wird der Terminus „Entscheidung" nicht mehr so ausführlich wie in vorherigen Auflagen erläutert (vgl. hierzu Thommen et al. 2017, S. 503 ff.). Daher bezieht sich die vorliegende Arbeit auf die frühere Auflage aus dem Jahr 2009.

auch geklärt sein, welche Alternativen vorliegen und wie weit die Umweltbedingungen diese beeinflussen (vgl. Thommen/Achleitner 2009, S. 960).

Insofern vergrößert das Entscheidungsverständnis im weiteren Sinne den zunächst aufgezeigten engeren Bedeutungsgehalt. Die übrigen Zeilen 2 und 3 sind hinsichtlich der Begriffsbestimmung zu vernachlässigen, da sie beide den Akt der Auswahl ausschließen – sprich das Verständnis im engeren Sinne. Vor dem Hintergrund können letzten Endes folgende zwei Entscheidungsverständnisse festgehalten werden: eines im engeren und eines im weiteren Sinne.

Beide Verständnisse lassen sich auch im fachdidaktischen Prinzip der Entscheidungsorientierung wiederfinden. So skizziert Dolzanski – der maßgebliche Entwickler des damit verbundenen Konzepts – in Anlehnung an die Wirtschaftswissenschaftler Diederich (1989, S. 31) und Laux (1982, S. 3) zunächst ein eher engeres Entscheidungsverständnis, welches er folgendermaßen charakterisiert: „Allgemein definiert ist eine Entscheidung

- die Lösung eines Wahlproblems, dem eine Bedeutung beigemessen ist (…),
- das Ergebnis eines Wahlprozesses, der eigentliche Wahlakt,
- eine bewusste oder unbewusste Auswahl einer oder mehrerer Handlungsalternativen[52], wobei die Unterlassung der Handlung Teil der Wahlmöglichkeit ist.

Dieses engere Verständnis beschränkt das Entscheiden – entsprechend der vorherigen Ausführungen von Wöhe/Döring/Brösel (2016) und Thommen/Achleitner (2009) – ausschließlich auf den Akt der Auswahl einer Alternative. Im Hinblick auf die Erfordernisse eines umfassenden entscheidungsorientierten Wirtschaftsunterrichts, greift dieser Ansatz für Dolzanski jedoch zu kurz. Von daher präferiert er ein Verständnis im weiteren Sinne, das den gesamten Entscheidungsprozess im Kontext einer konkreten Entscheidungssituation umfasst (vgl. Dolzanski 2012a, S. 546).

Damit öffnet er den Bedeutungsgehalt gegenüber allen prozessbezogenen Aktivitäten und Überlegungen. Hierbei betont Dolzanski (2012a, S. 546 ff.) im Besonderen folgende Facetten:

[52] Dolzanski (2012a, S. 546 f.) verwendet die Bezeichnungen „Handlungsalternative“ und „Alternative“ als Synonyme. Dem schließt sich der Autor der vorliegenden Arbeit an.

die Formulierung eines Entscheidungsproblems, die Bestimmung von Alternativen, die Beschaffung entscheidungs- bzw. beurteilungsrelevanter Informationen, den eigentlichen Akt der Auswahl (inklusive der Bewertung[53] von identifizierten Alternativen), die Durchführung der Entscheidung sowie die Kontrolle der Entscheidungsfolgen.

Aus diesem Verständnis heraus gestaltet Dolzanski schließlich sein wirtschaftsdidaktisches Konzept im Sinne des von ihm proklamierten Prinzips. Dessen didaktische Konsequenzen im Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, werden im nächsten Abschnitt diskutiert.

Didaktische Konsequenzen

Zur Systematisierung der Analyse wird das Berliner Modell herangezogen (vgl. vgl. hierzu den Abschnitt 3.3.1). Darauf bezugnehmend strukturiert sich die Untersuchung zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, anhand von Entscheidungsfeldern bei der Unterrichtsplanung. Im Einzelnen sind das die Bereiche a) Ziele, b) Inhalte sowie c) Methoden.

a) Ziele

Im Hinblick auf einen entscheidungsorientierten Wirtschaftsunterricht wurde bereits in den 1970er Jahren das Ziel formuliert, „die jungen Menschen zur Entscheidungsfähigkeit hinzuführen“ (Pilz 1974b, S. 9). An dieser Fokussierung hat sich im Grunde wenig verändert. So zielt das im Jahr 2012 konzipierte fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung vornehmlich darauf ab, die Lernenden hinsichtlich ihrer Entscheidungskompetenz zu fördern. (vgl. Dolzanski 2012a, S. 538). In diesem Kontext wird auch die Zielgröße „Bildung“ bzw. „Allgemeinbildung“ in Anlehnung an Kruber (2001, S. 1) folgendermaßen aufgegriffen: „Im Sinne einer ökonomischen Allgemeinbildung erwerben Lernende Kompetenzen, die sie befähigen, verantwortlich als Konsument oder Erwerbstätiger in wirtschaftlichen Lebenssituationen zu agieren“ (Dolzanski 2012a, S. 538). Im Weiteren geht Dolzanski aber kaum darauf ein, wie

[53] Das Wort „beurteilen“ bedeutet in der vorliegenden Arbeit eine Bewertung. Im Kontext der Entscheidungsfindung ist diese Verwendung unproblematisch und wird u. a. von Seeber (2008a, S. 100) vorgenommen. Trennt man bedeutungsmäßig „beurteilen“ von „urteilen“ und bezieht „Urteil“ auf Erkenntnis und unterscheidet diese von praktischen Handlungen, dann muss „Entscheidung“ allgemeiner gefasst werden (vgl. Blanck 2002, S. 49 in Anlehnung an Irle 1978, S. 290).

„Bildung“ bzw. „Allgemeinbildung“ und das Lernziel „Entscheidungskompetenz“ zusammenhängen können. Mögliche Anknüpfungspunkte wurden in dieser Arbeit bereits skizziert – mit Blick auf die Erwägungsdidaktik (vgl. hierzu den Abschnitt 2.4).

Zudem ist mit der Benennung des Lernziels „Entscheidungskompetenz“ noch unklar, welchen Bedeutungsgehalt diese Kompetenz umfasst. Ausgangspunkt für eine dahingehende Klärung – in Bezug auf das vorliegende Konzept von Dolzanski (12a/b/c) – ist ein Beispiel einer Entscheidungssituation im Wirtschaftsunterricht, wie etwa der Kauf von Aktien (vgl. z. B. Dolzanski 2012a, S. 552). Hierbei werden die Lernenden im Rahmen einer konkreten Aufgabenstellung dazu aufgefordert, eine begründete Auswahl zwischen verschiedenen Alternativen zu treffen. Als Hilfestellung bieten sich in diesem Zusammenhang sachgemäße Beurteilungskriterien an, wie z. B. Dividendenrenditen oder Bilanzkennzahlen. Unter Berücksichtigung einer entsprechenden Kriterien geleiteten Urteilsfindung, können die Lernenden schließlich im Zuge eines umfassenden Auswahlprozesses eine begründete Entscheidung treffen.

Das Beispiel zeigt exemplarisch, dass die Fähigkeit zu entscheiden – hier im Sinne eines prozessbezogenen Entscheidungsverständnisses – und die Fähigkeit zu urteilen eng miteinander verbunden sind. Von daher ist es naheliegend, Entscheidungskompetenz im Zusammenhang mit Urteilskompetenz zu fassen, nämlich als die Fähigkeit, anhand eines Kriterien geleiteten Urteils, eine angemessene Entscheidung zu treffen. Dieses Verständnis ergibt sich aber nicht nur aus dem entworfenen Beispiel. Vielmehr wird ein dahingehender Bedeutungsgehalt des Lernziels Entscheidungskompetenz auch in der wirtschaftsdidaktischen Literatur aufgegriffen (vgl. hierzu die Zieldiskussion zum Kontroversitätsprinzip im Abschnitt 3.3.2).

Darüber hinaus weist Seeber (2008b, S. 324) auf eine Eigenheit hin, die sowohl mit der Entscheidungs- als auch mit der Urteilskompetenz einhergehen. So haben beide Lernziele gewissermaßen die Funktion eines Vehikels, um weitere Kompetenzen zu fördern. Ein entsprechender Gedanke wird auch im Zuge des fachdidaktischen Prinzips der Entscheidungsorientierung entwickelt. Hierbei skizziert Dolzanski (2012a, S. 553), dass mittels entscheidungsorientierter Lehr-Lern-Umgebungen – je nach Ausgestaltung – Kompetenzschwerpunkte aus den Bereichen Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz fokussiert werden können.

Um diesen Gedanken zu verdeutlichen, ist an die Ausführung oben anzuknüpfen, dass das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung ein weites Entscheidungsverständnis aufgreift (vgl. hierzu die vorherige Begriffsklärung). Demnach ist Entscheiden nicht auf den Akt der Auswahl beschränkt, sondern umfasst den gesamten Entscheidungsprozess im Kontext einer konkreten Entscheidungssituation. D. h. bei einem Unterrichtsthema wie dem Kauf von Aktien fallen – entlang des Entscheidungsprozesses – unterschiedliche Aktivitäten an. Hierzu gehören u. a. die Beschaffung von Informationen über die infrage kommenden Aktien oder auch deren Beurteilung mittels adäquater Kriterien, wie etwa der Dividendenrendite. Alle diese Aktivitäten zielen im größeren Zusammenhang darauf ab, die Entscheidungskompetenz der Lernenden zu fördern. Im Hinblick auf einzelne Aktivitäten bestehen aber auch deutliche Bezüge zu anderen Kompetenzen. Gemeint sind hierbei insbesondere die Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz (vgl. Dolzanski 2012a, S. 553). Inwiefern diese Kompetenzen durch entscheidungsrelevante Aktivitäten angesprochen werden, wird nachfolgend am Unterrichtsbeispiel Aktienkauf skizziert:

1. Fachkompetenz

   Um eine angemessene Entscheidung über den Kauf von Aktien treffen zu können, müssen sich die Lernenden mit dem fachlichen Hintergrund von Aktien auseinandersetzen. Auf dieser Grundlage sollten sie beispielsweise in der Lage sein, passende Beurteilungskriterien zu benennen und ggfs. auch zu berechnen.

2. Sozialkompetenz

   Es ist möglich, dass die Auswahl der Aktien nicht als Einzel- sondern als Gruppenentscheid[54] erfolgen soll. Insofern müssen sich die Lernenden untereinander austauschen, um eine gemeinsame Entscheidung zu treffen. Kommunikative Fähigkeiten sind hierfür zwingend erforderlich.

3. Methodenkompetenz

   Eine angemessene Entscheidungsfindung bedarf auch eines planmäßigen Vorgehens der Lernenden. Dies kann u. a. eine methodisch sinnvolle Recherche weiterer Informationen beinhalten, sofern dies im Hinblick auf die infrage kommenden Aktien erheblich ist.

[54] Das Phänomen von Gruppenentscheidungen wird in der wissenschaftlichen Literatur immer wieder thematisiert (vgl. z. B. Dong/Xu 2016; Silver 2014). An dieser Stelle wird nur exemplarisch darauf eingegangen, um den Zusammenhang zwischen Entscheidungskompetenz und Sozialkompetenz zu veranschaulichen.

4. Selbstkompetenz

   Die Auseinandersetzung mit dem Kauf von Aktien kann im Weiteren darauf zielen, dass die Lernenden ihre persönlichen Eigenschaften weiterentwickeln. So ist es möglich, dass beispielsweise durch den Diskurs im Rahmen der Entscheidungsfindung, nicht nur die Kritikfähigkeit, sondern auch das eigene Selbstvertrauen gestärkt wird.

Im Ergebnis der vorhergehenden Darstellungen sollte schließlich deutlich geworden sein, dass mit dem übergeordneten Lernziel Entscheidungskompetenz auch weiterer Kompetenzbereiche fokussiert werden. Insbesondere die Bezüge zur Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz werden im Kontext des fachdidaktischen Prinzips der Entscheidungsorientierung ausdrücklich betont. Wie die einzelnen Lernziele konkret aussehen mögen, ist im Weiteren auch davon abhängig, welche Inhalte im Unterricht aufgegriffen werden.

b) Inhalte

Ausgangspunkt für die Inhaltsplanung ist eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Lehr-Lern-Gegenstand. Falls dabei mögliche Entscheidungssituationen identifiziert werden, ist zu prüfen, ob diese unterrichtsrelevant sind. Das vorliegende fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung benennt hierfür drei Kriterien zur Auswahl einer wirtschaftlichen Entscheidung (vgl. Dolzanski 2012a, S. 544 f.):

1. Denken an den Grenzen ökonomischer Vorteilhaftigkeit

   Im Rahmen einer Entscheidungssituation sollte beim Abwägen von Alternativen die ökonomische Vorteilhaftigkeit berücksichtigt werden. Diese äußert sich beispielsweise in Größen wie Gewinn, Kosten oder Rendite.

2. Denken in Ansatzpunkten ökonomischer Verhaltenstheorien

   In der Entscheidungssituation sollten die erforderlichen Handlungen zumindest partiell Bezüge zur ökonomischen Entscheidungstheorie oder zur entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre aufweisen. Dies kann sich beispielsweise darin äußern, dass der Entscheidungsträger einer rationalen, Kriterien geleiteten Urteils- bzw. Entscheidungsfindung folgt.

3. Denken in Wirkungszusammenhängen

   Die Entscheidungssituation sollte Alternativen berücksichtigen, die teils vielfältige Auswirkungen aufweisen. Dadurch ist ein Denken in Wirkungszusammenhängen erforderlich, das

häufig bei ökonomischen Entscheidungen relevant ist. Beispiele hierfür sind etwa entscheidungsalternativen in der Wirtschaftspolitik – z. B. zum Emissionshandel – bei denen in der Regel unterschiedliche Wirkungszusammenhänge zu beachten sind.

Mit den drei Auswahlkriterien wird der Zweck verfolgt, dass nur jene Entscheidungen im Wirtschaftsunterricht thematisiert werden, die wirtschaftliches Denken berücksichtigen und dadurch grundlegende Einsichten in ökonomische Phänomene ermöglichen (vgl. Dolzanski 2012a, S. 560). Darüber hinaus gelten ggf. die einschlägigen Hinweise aus der wirtschaftsdidaktischen Literatur, welche beispielsweise unter den Stichworten „didaktische Reduktion“ auffindbar sind (vgl. hierzu z. B. Speth/Berner 2016, S. 69 ff.; Wilbers 2014, S. 185 ff.). Ähnlich unspezifisch ist das vorliegende Prinzip schließlich auch, wenn es um die methodische Umsetzung der Entscheidungsorientierung geht.

c) Methoden

In der Literatur gibt es eine Reihe von Vorschlägen hinsichtlich der methodischen Realisierung eines entscheidungsorientierten Unterrichts. Die Publikationen reichen teilweise bis in die 1970er Jahre zurück (vgl. z. B. Kaiser 1976; Pilz 1974a) und thematisieren wiederkehrend die Bedeutung der Fallstudie, des Rollenspiels sowie des Planspiels. Im Folgenden werden die drei genannten Methoden bezüglich ihrer Entscheidungsorientierung kurz dargestellt[55].

Fallstudie

Die Fallstudie – auch Fallmethode oder Fallstudienmethode genannt – wurde im Jahr 1908 an der Harvard Business School eingeführt (vgl. Kaiser 1976, S. 51). In Deutschland haben allen voran der Betriebswirt Kosiol (1957) sowie der Wirtschaftsdidaktiker Kaiser (1976) für die Verbreitung dieser Lehr-Lern-Methode geworben (vgl. May 2010, S. 82; Retzmann 2012a, S. 237). Von Anbeginn handelt es sich bei der Fallstudie um „methodische Entscheidungsübungen auf Grund selbständiger Gruppendiskussionen am realen Beispiel einer konkreten Situation“ (Kosiol 1957, S. 36)[56].

[55] Allgemeine Erläuterungen der einzelnen Methoden befinden sich in der wirtschaftsdidaktischen Literatur (vgl. z. B. Wilbers 2014, S. 561).

[56] Eine Erläuterung der angeführten Gruppendiskussion – im Kontext von Fallstudien – erfolgt im Nachgang des dargelegten Zitats von Kosiol (1957, S. 36).

Mit dieser Charakterisierung sind bereits die Merkmale der Methode benannt, die sich im Grundsatz nicht mehr verändert haben (vgl. Buddensiek 1992, S. 11). So umfasst die Fallstudie eine reale Problemsituation, die durch Lernende in selbständiger Gruppenarbeit analysiert und gelöst werden sollte. Dabei ist darauf zu achten, dass die jeweiligen Lerngruppen bei der Suche nach Problemlösungen möglichst unterschiedliche Alternativen gegenüberstellen und deren jeweilige Vor- und Nachteile gegeneinander abwägen, bevor sie schließlich zu einer begründeten Entscheidung gelangen (vgl. Buddensiek 1992, S. 11).

Rollenspiel

Diese Unterrichtsmethode lässt sich – anders als die Fallstudie – nicht auf ein bestimmtes Fachgebiet oder einen konkreten Entstehungszeitpunkt zurückführen. Rollenspiele sind vielmehr eine den Menschen bekannte Form des Spiels von Kindestagen an (vgl. Retzmann 2012b, S. 526). Charakteristisch für das Rollenspiel ist, dass sich die Spieler*innen in die Situation und Position eines bestimmten Akteurs bzw. einer bestimmten Akteurin begeben, um dessen bzw. deren Rolle einzunehmen (vgl. Retzmann 2012b, S. 528). Insofern handelt es sich um eine Methode, bei der in erster Linie Verhaltensweisen trainiert werden (vgl. Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, S. 153). Für Zwecke des Entscheidungstrainings ist das Rollenspiel entsprechend spezifizierbar.

Dahingehende Ausprägungen, die auf die Förderung von Entscheidungskompetenz abzielen, sind beispielsweise die Podiumsdiskussion oder die Pro-und-Contra-Debatte (vgl. Loerwald 2012, S. 49 f.). Hierbei diskutieren gegnerische Parteien vor Zuschauer*innen über ein umstrittenes Thema oder eine Entscheidungsfrage, wodurch im Idealfall alternative Standpunkte zum Ausdruck gebracht und dargestellt werden (vgl. zur Pro-und-Contra-Debatte die Methodendiskussion zum Kontroversitätsprinzip im Abschnitt 3.3.2). Zum Abschluss des Spiels sollten die Lernenden schließlich in der Lage sein, sich möglichst begründet für einen Standpunkt zu entscheiden.

Planspiel

Die ersten Planspiele waren militärischer Ausprägung – sog. Kriegsspiele – und wurden bereits um ca. 3000 vor Christus durchgeführt (vgl. Retzmann 2012c, S. 472). Sie zielten darauf ab, einen Gegner durch geschicktes Vorausberechnen nach strategischen Gesichtspunkten auszumanövrieren (vgl. Kaiser 1976, S. 102 f.). Mitte des 20. Jahrhunderts wurde das erste Unternehmensplanspiel durch die American Management Association entwickelt, welches fortan – in

elaborierter Form – als Ausbildungsmethode sowohl in der Wirtschaft als auch im Bildungssektor eingesetzt wird (vgl. Retzmann 2012c, S. 472).

Von Beginn an handelte es sich dabei um ein Verfahren, das den Lernenden die „Gelegenheit gibt, Entscheidungen für ein wirklichkeitsbezogenes, periodengegliedertes Zeitablaufmodell zu treffen und die Qualität der Entscheidungen auf Grund der quantifizierten Periodenergebnisse zu überprüfen“ (Grimm 1977, S. 33). Unabhängig vom jeweiligen Entscheidungsverständnis bildete sich das Unternehmensplanspiel als die klassische Form des wirtschaftlichen Planspiels heraus (vgl. Ebert 1992, S. 27).

Exemplarisch kann ein Unternehmensplanspiel in Anlehnung an May (2010, S. 93) in folgender Weise ablaufen: Verschiedene Spielgruppen erhalten je ein Wertpapierdepot sowie ein bestimmtes Bankguthaben zu ihrer Disposition. Ihre Aufgabe ist es – unter Berücksichtigung verschiedener ökonomischer und außerökonomischer Variablen (z. B. Änderung von Wertpapierkursen, Abwahl eines Regierungschefs) – durch Entscheidungen über An- und Verkäufe ihren Gewinn innerhalb eines definierten Zeitraums zu maximieren. Neben den Unternehmensplanspielen gibt es in den Wirtschaftswissenschaften auch Planspiele, die eher volks- oder verbraucherwirtschaftliche Themen beinhalten (vgl. May 2010, S. 93; Retzmann 2012c, S. 473).

Der Grund für die Bedeutung der vorgestellten Methoden mag sein, dass diese sehr facettenreich sind und damit einer entscheidungsorientierten Didaktik flexibel entsprechen können. Dies gilt auch im Hinblick auf das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung. In den zugehörigen Erörterungen von Dolzanski (2012a, S. 555 ff.) sind zwar hinsichtlich der Methodik keine ausdrücklichen Vorschläge skizziert, gleichwohl zeigt er auf, wie entscheidungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements – abstrahiert vom konkreten Methoden- bzw. Medieneinsatz – aussehen sollten. So werden zu deren Ausgestaltung insbesondere Entscheidungsaufgaben präferiert. Diese sind eine spezielle Ausprägung von Lernaufgaben[57] und fordern Lernende dazu auf, eine Entscheidung zu treffen (vgl. Göckede 2004, S. 66).

[57] Lernaufgaben können definiert werden als “Aufforderung an Lernende, eine bestimmte Handlung auszuführen, eine Frage zu beantworten, ein Problem zu lösen, eine Anweisung umzusetzen, einen Auftrag zu realisieren, aber auch eine Entscheidung zu fällen und selbst Fragen zu stellen, die helfen, ein Problemfeld zu erhellen“ (Pahl 1998, S. 13). Eine weitergehende Begriffsklärung des Terminus Lernaufgabe ist bei Bloemen (2011, S. 21 ff.) zu finden.

Zur Planung einer Entscheidungsaufgabe – im Sinne des fachdidaktischen Prinzips der Entscheidungsorientierung – werden abschließend zehn Dimensionen angeführt. Diese stammen vornehmlich aus dem Modellversuch Lernen und nachhaltige Ausbildung (LunA)[58] der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) und benennen relevante Gestaltungsmerkmale von Lern- bzw. Entscheidungsaufgaben. Unter Berücksichtigung der Ausführungen von Dolzanski (2012a, S. 556 ff.), werden diese nachfolgend dargestellt:

1. Grad der Störung der Lernenden
   Durch das Auslösen von kognitiven Dissonanzen bzw. Perturbationen beginnen Lernprozesse. D. h. eine Entscheidungsaufgabe sollte ein Entscheidungsproblem aufgreifen, das mithilfe des vorhandenen Wissens nicht gelöst werden kann.

2. Grad der Motiviertheit der Lernenden
   Zur Steigerung der Motivation ist es relevant, dass die Lernenden die Entscheidung zu ihrer Entscheidung machen. Positiv beeinflusst wird dies durch einen ausdrücklichen Lebenswelt- oder auch Situationsbezug der Entscheidungsaufgabe.

3. Grad der Offenheit der Aufgabenstellung
   Eine Entscheidungsaufgabe sollte insofern offen sein, dass beispielsweise unterschiedliche Lösungswege und -möglichkeiten zulässig sind.

4. Grad der Selbststeuerung in der Aufgabenbearbeitung
   Die Entscheidungsaufgabe kann so formuliert werden, dass die Lernenden weitestehend selbständig die Aufgabe bearbeiten. Dies erfordert jedoch entsprechende Lernvoraussetzungen.

5. Grad der gewünschten Kommunikation zwischen den Lernenden
   Zur Lösung einer Entscheidungsaufgabe ist Kommunikation zwischen den Lernenden förderlich. Sie unterstützt das Finden von vielfältigen Lösungswegen und -möglichkeiten.

[58] Die zugehörige Homepage www.blk-luna.de und die dort veröffentlichten Berichte sind inzwischen offline (Stand: 27.10.2019).

6. Schwierigkeitsgrad der Aufgabe und Vollständigkeit des Entscheidungsprozesses
   Die Schwierigkeit der Aufgabe sowie die Vollständigkeit des Entscheidungsprozesses sind eng verknüpft mit anderen Variablen. Das betrifft beispielsweise den Grad der Selbststeuerung, die Vorgabe von Arbeitsaufträgen, die Komplexität der Aufgabenstellung, die Schematisierung des Lösungswegs oder auch die Anzahl möglicher Lösungen.

7. Grad der Komplexität
   Die Komplexität einer Aufgabe wird wesentlich durch die Modellierung der Entscheidungssituation[59] bestimmt. Maßgebliche Elemente sind hierbei die Ziele, das Entscheidungsfeld (Handlungsalternativen, Ergebnisse, Umweltzustände), sowie der Entscheidungsprozess und die vollständige Handlung.

8. Situiertheit der Aufgabe
   Die Lernaufgabe sollte in eine authentische Situation eingebettet sein, die realitätsnah formuliert ist und eine subjektive Relevanz für die Lernenden aufweist.

---

[59] Die Modellierung einer Entscheidungssituation im Sinne des didaktischen Prinzips der Entscheidungsorientierung stellt sich zusammengefasst – wie oben bereits angedeutet - folgendermaßen dar (vgl. hierzu Dolzanski 2012a, S. 546 ff.): Zu Beginn erfordert dies eine Extrahierung der *Ziele* einer jeweiligen Entscheidungssituation, welche quantitativ (z. B. Kosten senken) und/oder qualitativ (z. B. Kundenzufriedenheit erhöhen) sein können. Ausgehend vom Ziel soll ein *Entscheidungsfeld* die Situation weiter konkretisieren. Das Entscheidungsfeld umfasst *Handlungsalternativen*, *Ergebnisse* sowie *Umweltzustände*. Handlungsalternativen sind die Menge an wählbaren Handlungsmöglichkeiten, die anhand von Variablen oder Parametern beschreibbar sind. Die Anzahl an Alternativen soll vorab nicht auf realisierbare, erwünschte und zulässige Handlungen beschränkt werden. Es ist ein Lernziel, dass Lernende jene Handlungsoptionen selbst aussortieren, die gesetzlichen oder ethischen Vorschriften widersprechen. Die weitergehende Beurteilung der Alternativen bedürfe eines Nachdenkens über mögliche Ergebnisse, die eine Handlung mit sich bringt. Beurteilungsmaßstab hierfür sind sog. Zielgrößen (Zielvariablen), die mit den Zielen einer Entscheidung korrespondieren sollten. Die möglichen Ergebnisse sind jedoch durch gegebene Umweltzustände beeinflusst, die mit Sicherheit, Unsicherheit oder mit einem bestimmten Risiko auftreten können. Weitere relevante Elemente einer Entscheidungssituation sind der *Entscheidungsprozess* sowie die Sequenzen einer *vollständigen Handlung*. Beide werden für didaktische Zwecke miteinander verknüpft, wodurch eine Schrittfolge entsteht, die eine vollständige Handlung im Rahmen eines Entscheidungsprozesses beschreibt.

9. Vollständigkeit des Bearbeitungsbogens

   Die Lernenden sollten eine vollständige Handlung durchführen können, wie sie im Rahmen eines Entscheidungsprozesses idealtypisch vorgesehen ist[60].

10. Grad der Reflexion

    Die Reflexionsmöglichkeiten können verschiedene Aspekte fokussieren, wie etwa den gesamten Entscheidungsprozess oder auch Erkenntnisse im Hinblick auf Lernstrategien (Stichwort Selbststeuerung).

3.3.4 Konzept 3: Die sozioökonomische Bildung

Begrifflichkeit

Der Terminus „sozioökonomische Bildung“ besteht aus zwei Bestandteilen: Sozioökonomie und Bildung. Zu „Bildung“ gab es in dieser Arbeit bereits Ausführungen, z. B. in Bezug auf den Kompetenzbegriff (vgl. hierzu den Abschnitt 2.4). Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass „Bildung“ häufig im Zusammenhang mit bestimmten Fachgebieten auftritt. Beispiele hierfür sind politische Bildung, ökonomische Bildung oder auch die vorliegende sozioökonomische Bildung. In diesen Konstellationen steht das Wort „Bildung“ jedoch *nicht* für eine eher alltagsprachliche Verwendung. So suggeriert diese eine mehr oder weniger additive Aneignung gesicherten Wissens entsprechend dem Stand der jeweiligen Disziplin (vgl. Sander 2009,

---

[60] Als vollständige Handlung im Rahmen eines Entscheidungsprozesses werden 6 Phasen vorgeschlagen (vgl. hierzu Dolzanski 2012a, S. 549 ff.). *1. Phase*: Anregungsphase (1. Schritt der vollständigen Handlung „Informieren“). In der Phase liegt beispielsweise eine Entscheidungsfrage vor. Die Entscheidung wird aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und ggfs. strukturiert. Die Lernenden diskutieren etwa, welche Informationen über die vorliegenden hinaus von Bedeutung sind. *2. Phase*: Suchphase (2. Schritt der vollständigen Handlung „Planen“). Hierbei geht es um die gedankliche Vorwegnahme der Arbeitsprozesse, die ggfs. arbeitsteilig zu durchlaufen sind. Darüber hinaus werden auch die möglichen Handlungsalternativen und die damit einhergehenden Folgen, die die Umsetzungen einer Entscheidung mit sich bringen wird, erfasst. *3. Phase*: Auswahlphase (3. Schritt der vollständigen Handlung „Entscheiden“). In diesem Schritt werden auf der Inhaltsebene die identifizierten Handlungsalternativen zielbezogen priorisiert und eine Alternative ausgewählt, die die beste Erfüllung des Zielausmaßes erwarten lässt. *4. Phase*: Durchführung (4. Schritt der vollständigen Handlung „Ausführen“). Dieser Schritt umfasst neben der konkreten Entscheidung auch die Einleitung bzw. Durchführung der damit verbundenen Handlungen. *5. Phase*: Kontrolle der Entscheidung (5. Schritt der vollständigen Handlung „Kontrolle“). Hierbei wird die Entscheidung als Ergebnis sowie die Durchführung kritisch geprüft. Im Fall von Fehlern können diese erkannt und verbessert werden. *6. Phase*: Bewerten/Reflexion (6. Schritt der vollständigen Handlung „Bewerten“). Dieser Schritt ist außerhalb des eigentlichen Entscheidungsprozesses und reflektiert den gesamten Arbeits- bzw. Lernprozess.

S. 245). Vielmehr ist die Verwendung des Wortes „Bildung“ – sofern eine vertiefte Diskussion angestoßen wird – sehr vielfältig[61]. Bei allen Unterschieden gibt es aber eine wesentliche Gemeinsamkeit, nämlich die „Orientierung an den jeweiligen Individuen, denen Selbstbestimmungsräume eröffnet werden sollen“ (Blanck 2016b, S. 20).

Vor dem angedeuteten Hintergrund begründet Hedtke – der ein maßgeblicher Initiator und Entwickler der sozioökonomischen Bildung ist – „die sozioökonomische Bildung als allgemeine Bildung mit Bezug auf die bildungstheoretische Didaktik“ (Hedtke 2018, S. 102) von Klafki (z. B. 2005). In dem Kontext charakterisiert er „Bildung“ anhand von „fünf der sechs von Wolfgang Klafki herausgearbeiteten Bildungs-Sinn-Dimensionen“ (Hedtke 2018, S 102). Konkret geht es Hedtke um folgende fünf Dimensionen:

- die pragmatische bzw. alltagspraktische Dimension,
- die schlüsselproblematische Dimension,
- die ästhetische Dimension,
- die menschheitsthematische Dimension sowie
- die ethische Dimension (vgl. hierzu Klafki 2005, S. 183 ff.)[62].

Die bewegungsfähige Dimension lässt Hedtke für seine Charakterisierung von „Bildung“ unberücksichtigt, da er seine Ausführungen „überwiegend auf die sozialwissenschaftliche Domäne und dort insbesondere auf die Subdomäne Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft“ (Hedtke 2018, S. 102) beschränkt[63].

Hinsichtlich der sprachlichen Bedeutung von „Sozioökonomie“ sprechen Fischer/Zurstrassen (2014a, S. 10) von einer „mystischen Wortbildung“. Alltagssprachlich wird dem Präfix „Sozio-“ die Bedeutung „gesellschaftlich“ zugeschrieben (vgl. Dudenredaktion o. J.-b), während man unter „Ökonomie“ u. a. Wirtschaft versteht (vgl. Dudenredaktion o. J.-c). Die Kombination der

[61] Über die Verwendung des Wortes „Bildung“ gibt es in der Zeitschrift Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) eine umfassende Diskussion mit einem Hauptartikel von Stojanov (2014) sowie 56 zugehörigen Kritiken und einer Replik des Autors.

[62] Die Bildungs-Sinn-Dimension von Klafki wurden im Abschnitt 2.4 bereits dargestellt und erörtert.

[63] Zum Verständnis: 1. „Domäne“ steht hier für „Gegenstandsbereich“; 2. Der Ausdruck „Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft“ wird noch in diesem Abschnitt erklärt.

beiden Fremdwörter lässt jedoch noch keine weiteren Rückschlüsse zur Bedeutung des resultierenden Konstrukts zu. Auch die wissenschaftliche Literatur bietet keine eindeutige Definition, was unter „Sozioökonomie“ zu verstehen sei. Selbst in Wörterbüchern wird es eher mit Blick auf dessen Ziele und Inhalte beschreiben (vgl. z. B. Kahsnitz 2008). Ähnlich verhält es sich auch bei anderen wissenschaftlichen Publikationen, wie etwa Sammelbänden, die sich teils explizit mit der Frage auseinandersetzen, was unter „Sozioökonomie“ zu verstehen sei (z. B. Fischer/Zurstrassen 2014b; Hedtke 2015b,).

In einer Art Arbeitsdefinition bezeichnet Hedtke (2015c, S. 22) die Sozioökonomie als das „sozialwissenschaftliche Feld der Wirtschaftsforschung“. Sie verstehe sich „eher als inter-, zwischen- oder transdisziplinär orientiert oder zumindest informiert und bezieht sich locker und flexibel auf eine begrenzte Zahl affiner anderer Disziplinen, oft in problemorientierten Zugriffen“ (Hedtke 2015c, S. 22). Als eigenständige Disziplin hat sich die Sozioökonomie an einigen Hochschulen, etwa in Form von Studiengängen, bereits etabliert (vgl. Oris/Burgnard 2015). Spricht man vor diesem Hintergrund von sozioökonomischer Bildung, so bedeutet das aber nicht zwangsläufig eine Ausbildung in der Sozioökonomie.

Der Terminus „sozioökonomische Bildung“ wird vielmehr als eine zu „beschreibende Folie“ (Fischer/Zurstrassen 2014a, S. 8) verwendet, auf der Teile der wirtschaftsdidaktischen *Community* seit 2011 festhalten, was sie als erstrebenswert für eine ökonomische Bildung betrachten (vgl. Fischer/Zurstrassen 2014a, S. 7). In der Folge ist im Jahr 2016 eine Gesellschaft für sozioökonomische Bildung & Wissenschaft (GSÖBW) gegründet worden[64]. Gemäß § 2 Absatz 3 der Gründungssatzung zielt die GSÖBW u. a. auf eine Weiterentwicklung von sozioökonomischer Bildung im Hinblick auf verschiedene Institutionen des Bildungssystems – namentlich: Hochschule, Schule und andere Bildungseinrichtungen (z. B. Volkshochschule).

Maßgebliche Mitstreiter*innen der GSÖBW sind besonders jene Wissenschaftler*innen, die bereits im Jahr 2010 eine „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“ starteten (vgl. hierzu den Initialtext von Hedtke et al. 2010). Ihre Kritik bezog sich dabei u. a. auf „die Fixie-

[64] Nähere Informationen zur GSÖBW finden sich auf der zugehörigen Internetseite www.soziooekonomie-bildung.eu (letzter Zugriff am 29.09.2020).

rung ökonomischer Bildung auf die Volkswirtschaftslehre“ sowie „das Ausblenden wissenschaftlicher Kontroversen“ (Hedtke et al. 2010, S. 1). Sozioökonomische Bildung greift daher den paradigmatischen Pluralismus der Sozialwissenschaften sowie die Vielfalt des Wissens über Wirtschaft und Wirtschaften auf (vgl. Hedtke 2013, S. 131). Dementsprechend wird der Gegenstandsbereich Wirtschaft kontextbezogen verstanden (vgl. hierzu z. B. Hedtke 2018, S. 184 ff.). D. h. es sollen gesellschaftlich-politische, historische sowie räumliche Kontexte von wirtschaftlichen Phänomenen und Problemen berücksichtigt werden (vgl. Hedtke 2015d, S. 26; Hedtke 2018, S. 186). Um diesen Kontextbezug des Gegenstandsbereichs Wirtschaft zu betonen, verwendet z. B. Hedtke den Ausdruck „Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft“ (Hedtke 2018, S. 185).

Vor diesem Hintergrund steht die sozioökonomische Bildung auch für eine andere Wirtschaftsdidaktik, nämlich für eine „»erweiterte« Fachdidaktik“ (Fischer/Zurstrassen 2014a, S. 15 in Anlehnung an Hedtke 2014a) bzw. „Sozioökonomiedidaktik“ (z. B. Hedtke 2018, S. 95), die unterschiedliche Bezugsdisziplinen sowie verschiedene Denkweisen inkludiert. Folglich ist das Prinzip der *Pluralität*, wozu wesentlich die Multiperspektivität sowie die Kontroversität zählen, charakteristisch für die sozioökonomische Bildung (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 199 ff.).

Neben Pluralität sind laut Hedtke noch drei weitere Prinzipien charakteristisch bzw. „besonders bedeutsam für die sozioökonomische Bildung“ (Hedtke 2018, S. 102). Das sind die *Subjektorientierung*, die *Problemorientierung* sowie die *Sozialwissenschaftlichkeit*. Die Relevanz dieser vier Prinzipien beruht einerseits darauf, dass sie allesamt genuine Beiträge zum o. g. Bildungsbegriff liefern (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 102 ff.). Andererseits skizzieren sie aber auch die „markanten Unterscheidungen“ (Hedtke 2018, S. 102) gegenüber einer konventionellen ökonomischen Bildung, die gemäß der GSÖBW verbessert werden soll.

Hedtke gibt in diesem Zusammenhang aber auch zu Bedenken, „dass die sozioökonomische Bildung über kein exklusives Eigentumsrecht für sämtliche dieser Prinzipien verfügt“ (Hedtke 2018, S. 102). Deshalb kann man die sozioökonomische Bildung bzw. die Sozioökonomiedidaktik auch nicht einfach *dichotomisch* der konventionellen ökonomischen Bildung bzw. der konventionellen Wirtschaftsdidaktik gegenüberzustellen, da es fließende Übergänge gibt (vgl. Hedtke 2018, S. 102). Aus dem Grund werden auch auf weitergehende stilisierte Vergleiche

beider Strömungen verzichtet, obwohl es dahingehende Untersuchungen gibt (vgl. hierzu z. B. Hedtke 2015d, S. 27 f.).

Für die vorliegende Begriffsklärung zu „sozioökonomischer Bildung“ wäre dies ohnehin nicht weiter hilfreich, da entsprechende Charakteristik bereits aufgezeigt werden konnte. So lässt sich diese anhand folgender vier Prinzipien skizzieren: Subjektorientierung, Problemorientierung, Sozialwissenschaftlichkeit und Pluralität. Zu diesem Verständnis gibt es in der Literatur keine grundsätzlichen Kontroversen – auch wenn die genannten Prinzipien teils unter verschiedenen Fachtermini erörtert wurden (vgl. z. B. Famulla 2014, S. 390 ff.; Famulla et al. 2011, S. 52 ff.; Hedtke 2014a, S. 83 ff.; Hedtke 2018, S. 95 ff.; Weber 2014; Engartner/Krisanthan 2014, S. 165 ff.). Eine weitergehende Erläuterung der vier Prinzipien erfolgt im nächsten Schritt dieser Analyse, wenn es um die didaktischen Konsequenzen von sozioökonomischer Bildung geht.

Es gibt aber auch widersprüchliche Einschätzungen zur sozioökonomischen Bildung, insbesondere dann, wenn die Ausführungen spezifischer werden. Fischer/Zurstrassen (2014a, S. 27) verdeutlichen dies mit dem Verweis auf die Inhalte von sozioökonomischer Bildung. So gibt es ökonomische Theorien, die einige Autor*innen für die sozioökonomische Bildung ablehnen, während andere diesen durchaus offen gegenüberstehen und sogar Anknüpfungspunkte erkennen[65]. Die damit verbundenen Kontroversen werden aber nicht als störend, sondern vielmehr als „anregend und fruchtbar für den Verständigungsprozess“ (Fischer/Zurstrassen 2014a, S. 27) empfunden.

Eine derartige Einschätzung ist insofern positiv, da die „eigentliche Arbeit“ laut Fischer/Zurstrassen (2014a, S. 28) erst jetzt anfange. So sei das bisherige Konzept mit Blick auf den Unterricht zu konkretisieren und weiterzuentwickeln. Beispiele hierfür gibt es bereits in Sammelbänden (vgl. z. B. Engartner et al. 2018; Engartner et al. 2019; Fridrich/Hedtke/Tafner 2019) oder Monographien (vgl. z. B. Hedtke 2018).

[65] Im Zentrum der von Fischer/Zurstrassen (2014a, S. 27) illustrierten Kontroverse steht die Berücksichtigung der ökonomischen Theorien von Becker (1965).

In Bezug auf diese Vielfalt an Beispielen werden als nächstes die didaktischen Konsequenzen der sozioökonomischen Bildung im Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, analysiert. Zentral sind hierbei abermals die Arbeiten von Hedtke, da diese ausdrücklich die o. g. Prinzipien der sozioökonomischen Bildung aufgreifen und konkretisieren.

Didaktische Konsequenzen

Die Untersuchung der sozioökonomischen Bildung in Bezug auf ihre didaktischen Konsequenzen gliedert sich anhand von Entscheidungsfeldern des Berliner Modells (vgl. hierzu den Abschnitt 3.3.1). Im Einzelnen sind das die Bereiche a) Ziele, b) Inhalte sowie c) Methoden.

a) Ziele

Die sozioökonomische Bildung trägt bereits in ihrer Bezeichnung die für sie grundsätzlich relevante Zielgröße: „Bildung". Das Verständnis von „Bildung" orientiert sich hierbei – wie oben dargelegt – an den Arbeiten von Wolfgang Klafki. D. h. „Bildung" wird als Allgemeinbildung in Bezug auf Klafkis Studien zur Bildungstheorie und Didaktik verstanden (vgl. hierzu die entsprechenden Erläuterungen im Abschnitt 2.4).

Auf dieser Grundlage greift Hedtke (2018, S. 102) für die sozioökonomische Bildung folgende fünf Bildungs-Sinn-Dimensionen auf: 1. pragmatische bzw. alltagspraktische Dimension; 2. schlüsselproblematische Dimension; 3. ästhetische Dimension; 4. menschheitsthematische Dimension; 5. ethische Dimension (vgl. hierzu Klafki 2005, S. 183 ff.). Zu vier von diesen fünf Dimensionen kann die sozioökonomische Bildung anhand ihrer charakteristischen Prinzipien (Subjektorientierung, Problemorientierung, Sozialwissenschaftlichkeit sowie Pluralität) „genuine Beiträge liefern" (Hedtke 2018, S. 102). Lediglich die ästhetische Dimension bleibt hierbei außen vor. Hedtke begründet dies folgendermaßen: „Der mangelhafte fachdidaktische Forschungsstand zwingt uns hier, die ästhetische Dimension (…) zu vernachlässigen" (Hedtke 2018, S. 104). Das ist insofern bedauerlich, da Hedtke diese Dimension als „hoch relevant" (Hedtke 2018, S. 104) bezeichnet und er verweist hierzu u. a. auf die ästhetische Inszenierung von Waren, die ein „hoch relevantes Konsummotiv" (Hedtke 2018, S. 104) sei.

Mit Blick auf die pragmatische bzw. alltagspraktische Bildungs-Sinn-Dimension, welche im Kern „das Verständnis der Lebenswirklichkeit, genauer (…) die Erkenntnisfähigkeit sowie die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit" (Klafki 2005, S. 184) aufgreift, liegt der Beitrag der

soziökonomischen Bildung zunächst im Prinzip *Subjektorientierung*. Im Sinne dieses Prinzips sieht sich die sozioökonomische Bildung zu allererst den Lernenden verpflichtet (vgl. Hedtke 2014a, S. 83).

So haben wissenschaftliches und wirtschaftliches Wissen an sich „keinen Bildungswert" (Hedtke 2018, S. 48). *Bildungsrelevanz* haben vielmehr jene Aspekte, die eine personale Bildung der Lernenden akzentuieren (vgl. Hedtke 2018, S. 97). Dementsprechend soll bevorzugt das zum Lehr-Lern-Gegenstand werden, „was einen spezifischen Beitrag leistet zur Entwicklung der persönlichen Welt-, Selbst- und Sozialverhältnisse und der alltagspragmatischen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen mit Bezug auf das Feld Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft und auch deren kritische und selbstkritische Reflexion fördert (Hedtke 2018, S. 97). In diesem Sinne „muss man auf curricularer, planerischer und unterrichtlicher Ebene die Ziele, Inhalte, Formen und Prozesse von Lernen und Bildung an den Erfahrungen und Lebenssituationen der Lernenden ausrichten" (Hedtke 2018, S. 97). Von daher impliziert Subjektorientierung neben dem Kriterium der *Bildungsrelevanz* auch die Kriterien *Erfahrungsorientierung* und *Lebenssituationsorientierung* (vgl. Hedtke 2018, S. 97).

Dabei wird die Erfahrungsorientierung „konkreter und unterrichtlich handhabbarer, wenn man sie in Bezug auf zusammenhängende Phänomene in einer Systematik von Erfahrungsfeldern ordnet" (vgl. Hedtke 2018, S. 112). Sozioökonomische Erfahrungsfelder bzw. Erfahrungsräume sind solche, „die Individuen und Gruppen typischerweise mit dem Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft in Beziehung setzen" (Hedtke 2018, S. 112). Beispiele von sozioökonomischen Erfahrungsräumen sind etwa Konsum, Geld oder auch Arbeit (vgl. z. B. Hedtke 2018, S. 116 ff.). Sozioökonomische Erfahrungsräume hängen wiederum mit dem zusammen, „was man fachdidaktisch landläufig als sozioökonomische Lebenssituationen bezeichnet" (Hedtke 2018, S. 142), wie z. B. den Einkauf im Supermarkt.

Im Hinblick auf die Lebenssituationsorientierung bzw. Situationsorientierung gibt es im Grunde eine „ehrwürdige fachdidaktische Tradition der sozialwissenschaftlichen Domäne" (Hedtke 2018, S. 143). Auf eine Auseinandersetzung damit wird an dieser Stelle verzichtet, da in diesem Abschnitt die entsprechenden Vorstellungen der sozioökonomischen Bildung relevant sind. Demnach „umfassen (Lebens)Situationen Persönliches und Gesellschaftliches, Interaktion und Rahmenbedingungen. Sie basieren auf individueller *und* kollektiver Definition und

auf Interpretation und Kommunikation“ (Hedtke 2018, S. 51). Je nach Definition der Situation können auch Entscheidungen erforderlich werden (vgl. Hedtke 2018, S. 51). Auf diesen Sachverhalt geht speziell das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung ein (vgl. hierzu den Abschnitt 3.3.3).

Im Rahmen der sozioökonomischen Bildung gibt es hingegen Zweifel hinsichtlich der Relevanz von Entscheidungen für Bildungsprozesse. So wirft etwa Hedtke die Frage auf, „wie sehr reale *bildungsrelevante* Lebenssituationen von Jugendlichen tatsächlich durch Entscheiden und entscheidungsbasiertes Handeln geprägt sind (…) (Hedtke 2018, S. 156). Insofern wird für die sozioökonomische Bildung das Feld der Entscheidungen in Lebenssituationen nicht weiter vertieft. Vielmehr soll sie sich im Rahmen ihrer Lebenssituationsorientierung dadurch auszeichnen, „dass sie Jugendliche anleitet, Situationen zu verstehen und zu interpretieren, und dass sie ihren gesellschaftlichen Charakter und ihre Diversität thematisiert. Sie unterstützt sie dabei, die Angemessenheit von Wissen und Können für eine Situation einzuschätzen und zu berücksichtigen“ (Hedtke 2018, S. 52). Abschließend ist bei diesem subjektorientierten Ansatz noch hervorzuheben, dass er den Lernenden das Vorrecht eingeräumt, „ihre eigenen Erfahrungen und Lebenssituationen selbst zu thematisieren, einzubringen und zu beurteilen“ (Hedtke 2018, S. 52).

Neben dem dargelegten Prinzip der Subjektorientierung liefert auch das sozioökonomische Bildungsprinzip der *Problemorientierung*, welches ebenfalls eine lange Tradition aufweist (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 161 ff.), genuine Beiträge zur Zielgröße „Bildung“. Allen voran geht es hierbei um die schlüsselproblematische Bildungs-Sinn-Dimension, welche „epochaltypische ‚Schlüsselprobleme der modernen Welt‘“ (Klafki 2005, S. 186) thematisiert. So stärkt der problemorientierte Ansatz diese Dimension insofern, da „Probleme und Herausforderungen v. a. als Anlässe, Motive und Leitlinien für persönliche Bildungsprozesse und für Lernen“ (Hedtke 2018, S. 52) verstanden werden. Denn „Menschen reflektieren und ändern in der Regel nur dann ihre Welt-, Selbst- und Sozialverhältnisse und ihr gewohntes Denken, Kommunizieren und Handeln, wenn die bisher von ihnen genutzten Muster und Verfahren angesichts einer Problemlage unbefriedigt bleiben oder gar zu scheitern drohen“ (Hedtke 2018, S. 52).

In dem Sinne „vertritt die sozioökonomische Bildung eine strukturelle Problemorientierung, d. h., dass sich die Struktur des Curriculums und die Struktur des bildungsbedeutsamen Wissens

an zentralen Problemlagen orientieren“ (Hedtke 2018, S. 53). Als zentrale Problemlagen sind für die sozioökonomische Bildung laut Hedtke (2018, S. 167) in Anlehnung an Hippe (2014, S. 54 f.) die folgenden fünf Themen relevant: Arbeitsqualität, makroökonomische Knappheit, soziale Sicherheit/Gerechtigkeit, Umweltkrise sowie Wirtschaftskrise. Jene zentralen Problemlagen können schließlich auch als *Schlüsselprobleme* im Sinne der entsprechenden Bildungs-Sinn-Dimensionen bezeichnet werden (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 166 ff.).

Darüber hinaus erfahren die schlüsselproblematische Bildungs-Sinn-Dimension sowie die bereits erläuterte pragmatische bzw. alltagspraktische Bildungs-Sinn-Dimension eine zusätzliche Stärkung (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 103). Dies liegt an einem weiteren charakteristischen Prinzip der sozioökonomischen Bildung. Gemeint ist das Prinzip der *Sozialwissenschaftlichkeit,* das aufzeigt, inwiefern sich die sozioökonomische Bildung an den Wissenschaften orientiert (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 176 ff.).

Für die pragmatische bzw. alltagspraktische Dimension und die damit verbundene Subjektorientierung bedeutet dies Folgendes: „Aus wissenschaftlichen Wissensbeständen und Methodenvorräten wählt die Sozioökonomiedidaktik für ihr Kerncurriculum dasjenige *sozialwissenschaftliche* Wissen über Wirtschaft aus, das für *alle* jungen Menschen als bildungsrelevant auszuzeichnen ist“ (Hedtke 2018, S. 179). Hierzu gehört „volkswirtschaftliches und ferner auch betriebswirtschaftliches Wissen ebenso wie soziologisches und politikwissenschaftliches Wissen (…). Gelegentlich wird auch Wissen aus anderen Disziplinen relevant“ (Hedtke 2018, S. 179). Eine solche „Bezugnahme auf die Sozialwissenschaften, die sich mit der Wirtschaft auseinandersetzen“ (Hedtke 2018, S. 180 in Anlehnung an Bokelmann 1964, S. 109) ist zudem hilfreich, wirtschaftliche (Schlüssel-)Probleme zu lösen – ganz im Sinne der schlüsselproblematischen Bildungs-Sinn-Dimension.

Vor dem Hintergrund bedeutet Sozialwissenschaftlichkeit Folgendes: sozialwissenschaftliche Multidisziplinarität[66] mit Fokus auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft (vgl. Hedtke 2018, S. 180). Hinsichtlich dieser Beschreibung ist noch zu ergänzen, dass der fokussierte Gegenstandsbereich Wirtschaft kontextbezogen verstanden wird (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 184 ff.).

[66] Hedtke (2018, S. 180) verwendet im Kontext des Terminus „Multidisziplinarität“ auch die Ausdrücke „Transdisziplinarität“ und „Interdisziplinarität“.

So haben wirtschaftliche Phänomene und Probleme gesellschaftlich-politische, historische und räumliche Kontexte (vgl. Hedtke 2015d; S. 26; Hedtke 2018, S. 186).

Dabei bezeichnet Kontextualisierung bzw. Einbettung „nicht nur eine optionale komplementäre Perspektive auf Wirtschaft, sondern eine für ein angemessenes Verstehen, Erklären, Denken und Handeln mit Blick auf Wirtschaft *notwendige* Perspektive“ (Hedtke 2018, S. 185). Auch aus dem Grund verwendet z. B. Hedtke den Ausdruck „Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft“ (Hedtke 2018, S. 185). Kontextualisierung wendet die sozioökonomische Bildung „aber auch reflexiv auf sich und ihre Bezugswissenschaften an und berücksichtigt, dass Sozialwissenschaften und ihre Fachdidaktik selbst in gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Zusammenhänge verstickt sind. Das verlangt eine kritische Umgangsweise mit dem Entstehungs- und Verwendungszusammenhang von wissenschaftlichem Wissen“ (Hedtke 2018, S. 198).

Damit wurde aufgezeigt, inwiefern das Prinzip der Sozialwissenschaftlichkeit und seine Kontextorientierung genuine Beiträge zur Zielgröße „Bildung“ liefert – speziell zur schlüsselproblematischen sowie zur pragmatischen bzw. alltagspraktischen Bildung-Sinn-Dimension. Quer zu allen Bildungs-Sinn-Dimensionen von Klafki liegt im Weiteren der Beitrag des Pluralitätsprinzips (vgl. Hedtke 2018, S. 103 f.). Für die sozioökonomische Bildung wird dieses Prinzip in Verbindung mit dem Prinzip der Multiperspektivität gedeutet (vgl. z. B. Hedtke 2018, S. 199).

Hedtke bringt diesen Zusammenhang folgendermaßen auf den Punkt: „*Pluralität* als Befund ist die Voraussetzung für Multiperspektivität. Multiperspektivität ist beobachtete, zum Ausdruck gebrachte, geforderte und/oder (bewusst) praktizierte Pluralität“ (Hedtke 2018, S. 204)[67]. In dem Zusammenhang steht die Bezeichnung „Multiperspektivität“ für „eine wissenschaftliche, fachdidaktische und praktische Herangehensweise, die Phänomene, Probleme, Prozesse, Positionen, Objekte, Theorien und Befunde systematisch aus unterschiedlichen Sichtweisen heraus in den Blick nimmt, analysiert und reflektiert“ (Hedtke 2018, S. 204).

[67] Anstelle der Bezeichnung „Multiperspektivität“ werden auch gleichbedeutend die Ausdrücke „Vielperspektivität“, „Mehrperspektivität“ oder „Perspektivenvielfalt“ verwendet (vgl. Köhnlein/Marquardt-Mau/Duncker 2013, S. 3).

Eine spezifische Ausprägung der Idee von Pluralität und Mehrperspektivität ist Kontroversität (vgl. z. B. Hedtke 2018, S. 98). Dabei handelt es sich um eine „besondere, relational-konfliktthafte Form“ (Hedtke 2015a, S. 446). Das damit verbundene Kontroversitätsprinzip aus dem Beutelsbacher Konsens und dahingehende Anwendungsbespiele im Wirtschaftsunterricht wurden bereits im Abschnitt 3.3.2 dargestellt.

Darüber hinaus sind für die sozioökonomische Bildung folgende vier Formen von Pluralität und Multiperspektivität relevant: gesellschaftliche, wissenschaftliche, normative und praktische Multiperspektivität (vgl. Hedtke 2018, S. 206 ff.). Dabei bezieht sich die gesellschaftliche Form auf die Vielfalt etwa von Organisationen oder Kulturen, während die wissenschaftliche Form die Vielfalt etwa von Disziplinen, Paradigmen oder Theorien aufgreift. Normative Pluralität und Multiperspektivität fokussieren hingegen die Vielfalt etwa von politischen Grundpositionen oder Werten, während die praktische Form auf die Vielfalt von Erfahrungen oder Techniken zielt.

Die dargelegten Formen von Pluralität und Mehrperspektivität ziehen sich durch alle fünf Bildungs-Sinn-Dimension durch, die für die sozioökonomische Bildung relevant sind. Das betrifft auch jene zwei Dimensionen, die bislang nicht weiter thematisiert wurden: die ethische Bildungs-Sinn-Dimension sowie die menschheitsthematische Bildung-Sinn-Dimension.

In der ethischen Dimension geht es v. a. um „Orientierungs- und Bewertungsmaßstäbe für menschliches Handeln“ (Klafki 2005, S. 194) sowie um „Tugenden“ im Sinne von „auf ‚Werte‘ bezogene Einstellungen, Handlungsbereitschaften und Handlungsfähigkeiten; die als konkretes Handeln zum Ausdruck kommen, z. B. als Hilfsbereitschaft (…); als Gerechtigkeit, Toleranz, Friedensbereitschaft und Friedensengagement, um hier einige Beispiele zu nennen“ (Klafki 2005, S. 194).

In dieser Dimension liegt der Beitrag der sozioökonomischen Bildung v. a. darin, dass sie die Pluralität normativer Orientierungen und Grundsätze zum Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft thematisiert (vgl. Hedtke 2018, S. 317). Dabei greift sie folgende normative Leitideen „von hoher Relevanz“ (Hedtke 2018, S. 318) auf: „Versorgung (Care), Effizienz, Erfolg, Konsumfreiheit, Leistung, Vertrauen, Gerechtigkeit, Ge-

meinwohl, Nachhaltigkeit, Globalität, Praxis“ (Hedtke 2018, S. 318). Eine weitergehende Erläuterung dieser Leitideen ist im vorliegenden Kontext nicht erforderlich, da es lediglich darum geht, deren Vielfalt im Rahmen sozioökonomischer Bildung aufzuzeigen. Mit der Vielfalt gehen schließlich auch Herausforderungen einher, da die skizzierten normativen Leitideen auch „Gegenstand teils gegensätzlicher Interpretationen und Kontroversen“ (Hedtke 2018, S. 318) sind.

Daneben geht es in der menschheitsthematischen Bildungs-Sinn-Dimension um die „Hinführung junger Menschen zum *Verstehen epochenübergreifenden Menschheitsprobleme*“ (Klafki 2005, S. 183). Der Beitrag der sozioökonomischen Bildung zu dieser Dimension liegt grundsätzlich im Prinzip der Pluralität, das „quer zu Klafkis Dimensionen von Bildungssinn liegt“ (Hedtke 2018, S. 103 f.). Vor dem Hintergrund ist es auch beabsichtigt, „den sozioökonomischen Unterricht an einem Menschheitsthema zu orientieren, in Form etwa eines Lehrstücks“ (Hedtke 2018, S. 104). Dies gilt besonders für die Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen (vgl. z. B. Hedtke 2018, S. 104). Zwar wurden mit Blick auf die „sozialwissenschaftliche Domäne (…) nur relativ wenige Lehrstücke ausgearbeitet“ (Hedtke 2018, S. 358 f.), jedoch lassen sich diese für die sozioökonomische Bildung aufgreifen. In Anlehnung an Leps (2013) nennt Hedtke (2018, S. 359) in diesem Zusammenhang u. a. die folgenden Lehrstücke: „Aristoteles′ Verfassungsratschlag“, „Menschen(un)rechte“ sowie „Unsere Abendzeitung“.

Für die menschheitsthematische Bildungs-Sinn-Dimension wurde damit aufgezeigt, inwiefern die soziökonomische Bildung einen Beitrag liefern kann. Gleiches geschah zuvor mit der pragmatischen bzw. alltagspraktischen Dimension, der schlüsselproblematischen Dimension sowie der ethischen Dimension. Relevant waren hierbei folgende Prinzipien: Subjektorientierung, Problemorientierung, Sozialwissenschaftlichkeit sowie Pluralität.

Neben der Zielgröße „Bildung“ fokussiert die sozioökonomische Bildung im Weiteren die Entwicklung von möglichst spezifischen Kompetenzen (vgl. z. B. Hedtke 2018, S. 33 ff.). Hierbei ist zunächst relevant, dass die sozioökonomische Bildung dem Prinzip der Subjektorientierung folgt (vgl. Hedtke 2014a, S. 83). Demnach sieht sie sich „zu allererst den lernenden Personen verpflichtet“ (Hedtke 2014a, S. 83). Insofern zielen entsprechende Lehr-Lern-Prozesse auf die Förderung von Fähigkeiten, die dem Einzelnen bzw. der Einzelnen behilflich sind, „wirtschaftlich geprägte Lebenssituationen“ (Hedtke 2010, S. 358) kompetent zu bewältigen.

Mit dieser allgemeinen Formulierung gehen verschiedene Kompetenzziele einher, die sich konzentriert – unter bestimmten Schlagworten – zusammenfassen lassen. Beispielsweise formulierte Hedtke einen Vorschlag für ein sozioökonomisches Kerncurriculum in der Sekundarstufe I und skizzierte hierzu verschiedene Leit-, Meta- und Kernkompetenzen (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 33 ff.). Diese werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt, um die grundsätzliche Orientierung sozioökonomischer Kompetenzen zu verdeutlichen.

Demnach stellen die insgesamt zwölf Kernkompetenzen „konkretere Kompetenzen" (Hedtke 2018, S. 35) dar. Diese beziehen sich auf die Inhalte des o. g. sozioökonomischen Kerncurriculums. Eine Kernkompetenz lautet beispielsweise folgendermaßen: „Haushaltsführung und Konsum, Konsumsteuerung, Konsumverhalte und Konsumfolgen beschreiben, erklären, kritisch reflektieren und beurteilen sowie individuell und kollektiv mit Blick auf Person, Gesellschaft, Politik und Natur in Gegenwart und Zukunft gezielt gestalten und überprüfen" (Hedtke 2018, S. 35).

Demgegenüber sind die Metakompetenzen deutlich allgemeiner und „betreffen die Selbstreflexion auf das eigene Wissen und die Wechselwirkung zwischen der eigenen Person und ihren Kontexten sowie auf ihre Lern- und Bildungsprozesse" (Hedtke 2018, S. 33). Im Hinblick auf das vorgeschlagene sozioökonomische Kerncurriculum betont Hedtke selbst, dass er „keine erschöpfende Liste von Metakompetenzen präsentieren und begründen" (Hedtke 2018, S. 266) könne. Daher schlägt er drei Metakompetenzen vor, die aus seiner Sicht für die sozioökonomische Bildung besonders relevant sind. Er meint damit „Weltklugheit, Multiperspektivität und Bildungsbewusstsein" (Hedtke 2018, S. 266). Im Folgenden wird überblicksartig skizziert, wie Hedtke diese drei Metakompetenzen charakterisiert.

Demnach steht der Ausdruck „Weltklugheit" für „die Fähigkeit, sich auf eine Situation einzulassen und ihrer Natur gerecht zu werden (Immersion), sich von der Situation und ihrer Natürlichkeit zu lösen (Distanz und Reflexion), Argumente und Dinge aus anderen Welten in sie einzuführen (Intrusion) und einzuschätzen, ob man handeln kann und soll oder nicht, wann dies individuell und wann es kollektiv geschehen kann und soll (Abwägen)" (Hedtke 2018, S. 267). In Ergänzung dazu charakterisiert Hedtke die Bezeichnung „Multiperspektivität" im Sinne einer Metakompetenz u. a. mit folgenden Worten: „Eine multiperspektivitätskompetente Person kann Phänomene der Pluralität von Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Wissenschaft erfassen,

einordnen, erklären und einschätzen. Sie kann Pluralität und damit verbundene Multiperspektivität als ein wichtiges Merkmal moderner Gesellschaften, ihrer Wirtschaft und Politik sowie der Sozialwissenschaften an exemplarischen Beispielen belegen“ (Hedtke 2018, S. 269). Als dritte Metakompetenz wird der Ausdruck „Bildungsbewusstsein“ angeführt. Dieser steht für „die Fähigkeit der Person, sich mit ihren eigenen Lern- und Bildungsprozessen auseinanderzusetzen und sich ein Bewusstsein davon zu verschaffen“ (Hedtke 2018, S. 269).

Auf der „allgemeinsten Ebene“ (Hedtke 2018, S. 270) des exemplarischen sozioökonomischen Kerncurriculums für die Sekundarstufe I befinden sich die drei folgenden Leitkompetenzen: Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit sowie Urteils- und Kritikfähigkeit (vgl. Hedtke 2018, S. 270). Deren ursprünglicher Verfasser ist Kutscha (2014, S. 74). Dieser bezeichnet sie als „Basiskompetenzen“ (Kutscha 2014, S. 74) und erläutert sie wie folgt:

- „wirtschaftliche Phänomene im Kontext ihrer sozialen und politischen Handlungsbedingungen differenziert wahrzunehmen und zu verstehen (Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit),
- vernünftig begründungsfähige Entscheidungen in Bezug auf ausgewählte und für die Lernenden bedeutsame ökonomische Handlungspraxen zu entwickeln (Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit) sowie
- die gesellschaftlichen und individuellen Folgen ökonomischer Entscheidungen und wirtschaftspolitischer Maßnahmen kritisch abzuwägen und selbständig zu beurteilen (Urteils- und Kritikfähigkeit)“ (Kutscha 2014, S. 74).

Eine weitergehende Darstellung und Erörterung der o. g. Kern-, Meta- und Leitkompetenzen ist für die vorliegende Arbeit nicht erforderlich. Dies wäre letztlich zu spezifisch im Hinblick auf das sozioökonomische Kerncurriculum für die Sekundarstufe I. Gleichwohl kann festgehalten werden, dass die aufgezeigten beispielhaften Kompetenzziele zum Teil auch in anderen Ausführungen zur sozioökonomischen Bildung betont werden – etwa bei Engartner/Krisanthan (2014). Demnach zielt sozioökonomischer Unterricht „in besonderer Weise auf die Entwicklung von *Orientierungs-, Kritik- und Urteilsfähigkeit*, geht mithin unter Bezugnahme auf die Reflexion von Alternativen über die bloße Faktenvermittlung hinaus, wobei der Wandlungscharakter gesellschaftlicher und damit auch ökonomischer Rahmenbedingungen herausgestellt wird“ (Engartner/Krisanthan 2014, S. 172).

In Bezug auf den Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, sind einige der dargelegten Kompetenzen bzw. Fähigkeiten hervorzuheben – wie etwa die Urteils- oder die Entscheidungsfähigkeit – da sie ausdrücklich ein Denken in Alternativen aufgreifen (vgl. hierzu die Zieldiskussion zum Kontroversitätsprinzip im Abschnitt 3.3.2). Insofern ist die „Einbeziehung alternativer ökonomischer und sozialwissenschaftlicher Denkansätze und Wirtschaftsformen" (Weber 2014, S. 136) integraler Bestandteil bei der Förderung der Fähigkeit z. B. zu urteilen und zu entscheiden. D. h. die Lernenden sollten keinen einseitigen Zugang zu den jeweiligen Themen erhalten. Gemäß des o. g. sozioökonomischen Pluralitätsprinzips sind daher für Weber (2014, S. 137) und auch für Engartner (2019, S. 70) die Berücksichtigung von Kontroversen ein wichtiges didaktisches Mittel.

In dem Sinne ist gerade bei strittigen Themen, wie dem Emissionshandel (vgl. z. B. Loerwald 2012, S. 50), die Berücksichtigung von Alternativen relevant. Im bereits genannten Abschnitt 3.3.2 gibt es hierzu weitergehende Diskussionen auf der Inhaltsebene. So wird in diesem Zusammenhang erörtert, wie vor dem Hintergrund vorhandener Restriktionen (z. B. knappe Lernzeit), die Anzahl und Komplexität von alternativen Positionen möglichst stimmig reduziert werden kann.

Gleichwohl geht es hierbei nicht nur darum, dass die Lernenden alternative Positionen skizzieren, respektieren und generieren können, sondern auch um die Entwicklung eines Gespürs bzw. Bewusstseins für Veränderungen am Status quo (vgl. Engartner/Krisanthan 2014, S. 173). In diesem Sinne sollte mit dem Denken in Alternativen – nach Engartner (2019, S. 70) – folgende Frage einhergehen: Was soll, kann oder muss sich ändern – und wenn ja, wie? Demnach soll sozioökonomische Bildung auch eine gewisse „Utopiefähigkeit der Lernenden" (Engartner 2019, S. 70) fördern[68]. Für eine dahingehende Unterrichtsgestaltung muss der Gedanke von Vielfalt u. a. bei der Auswahl von Inhalten berücksichtigt werden. Welche Vorgehensweise die sozioökonomische Bildung hierfür vorsieht, ist der Gegenstand des nächsten Untersuchungsbereichs.

[68] Die Förderung einer gewissen „Utopiefähigkeit" eröffnet eine Nähe der soziökonomischen Bildung zur Erwägungsdidaktik, welche im Kapitel 2 vorgestellt wurde.

b) Inhalte

Im Rahmen der Untersuchung zur Begrifflichkeit wurde bereits deutlich, dass sich das Konzept der sozioökonomischen Bildung auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft bezieht. Dementsprechend sollen zu wirtschaftlichen Phänomenen und Problemen auch die jeweiligen gesellschaftlich-politischen, historischen sowie räumlichen Kontexte berücksichtigt werden (vgl. Hedtke 2015d, S. 26; Hedtke 2018, S. 186). Um dies zu ermöglichen, plädiert z. B. Hedtke für ein dahingehendes schulisches Integrationsfach (vgl. Hedtke 2018, S. 18).

Hedtke konkretisiert dieses Plädoyer, indem er exemplarisch für ein solches Integrationsfach ein sozioökonomisches Curriculum entwickelt (vgl. hierzu Hedtke 2018). Dieses bezieht sich schulformübergreifend auf die Sekundarstufe I und ist als „*Kern*curriculum“ (Hedtke 2018, S. 23) zu verstehen. D. h. es beschränkt sich „auf das notwendige Minimum, über das alle Lernenden verfügen sollen“ (Hedtke 2018, S. 23).

Für die Auswahl der Inhalte im Rahmen der Unterrichtsplanung bedeutet dies, dass es zunächst relevant ist, wie das zugrundeliegende sozioökonomische Kerncurriculum aussieht. Von daher wird jenes von Hedtke entwickelte Kerncurriculum dargestellt und erläutert, um eine Vorstellung von den Lehr-Lern-Inhalten zu bekommen.

Das sozioökonomische Kerncurriculum verfügt über zwei traditionelle Instrumente und sechs Kernelemente (vgl. Hedtke 2018, S. 23 ff.). Das erste Instrument sind die Ziele, welche durch Kompetenzen ausgedrückt werden (vgl. hierzu die Ausführungen zur vorherigen Kategorie *Ziele*). Das zweite Instrument sind die folgenden zehn Inhaltsfelder sowie ein Betriebspraktikum, die das Kerncurriculum inhaltlich strukturieren (vgl. Hedtke 2018, S. 27).

(1) Haushalt und Geschlecht
(2) Unternehmen und Produktion
(3) Markt und Preis
(4) Konsum und Natur
(5) Arbeit und Arbeitspolitik
(6) Geld und Kredit
(7) Verteilung und Vorsorge
(8) Wirtschaft und Politik

(9) Wirtschaft und Natur

(10) Entwicklung und Weltwirtschaft

Betriebspraktikum

Zu dieser Inhaltsstruktur betont Hedtke in Anlehnung an Weber (2018), dass sie insofern konservativ sei, „als sechs der zehn Inhaltsfelder den Kern dessen spiegeln, was viel der gegenwärtigen Lehrpläne der Sekundarstufe I der sozioökonomischen Bildung traditionell als Inhaltstruktur zugrunde legen“ (Hedtke 2018, S. 26). Er meint damit die Inhaltsfelder 2, 3, 5, 6, 7 und 8. Gleiches mag auch auf das Betriebspraktikum zutreffen. Hierzu betont Hedtke in Anlehnung an Gökbudak (2016), dass dieses „in der nichtgymnasialen Sekundarstufe I oft obligatorisch“ (Hedtke 2018, S. 27) sei.

„Strukturell besondere Akzente“ (Hedtke 2018, S. 26) werden hingegen bei den Inhaltsfeldern 1, 4, 9 und 10 gesetzt. Am Beispiel des Inhaltsfeldes 1 (Haushalt und Geschlecht) lässt sich diese Akzentuierung folgendermaßen erläutern: „Das Geschlechterverhältnis hat für die sozioökonomischen Verwirklichungschancen der Subjekte in allen Lebensbereichen eine hohe Relevanz. In Anerkennung dessen werden sie mit dem Inhaltsfeld ‚Haushalt und Geschlecht‘ exemplarisch herausgehoben, aber nicht darauf eingeschränkt. Das berücksichtigt auch die Bedeutung, die dem Geschlechterverhältnis in wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Debatten zugeschrieben wird“ (Hedtke 2018, S. 26).

Jedem o. g. Inhaltsfeld sowie dem Betriebspraktikum ordnet Hedtke schließlich die folgenden sechs Kernelemente zu und füllt diese mit Inhalten (vgl. Hedtke 2018, S. 24): 1. Herausforderungen/Schlüsselprobleme; 2. Sozialwissenschaftliche Konzepte; 3. Erfahrungsräume; 4. Normative Leitideen; 5. Exempel und 6. Plurale Zugänge. Die hier aufgezeigten sechs Kernelemente der Inhaltsfelder werden von Hedtke wie folgt erläutert:

> „Zunächst soll das Kerncurriculum eine systematische Auseinandersetzung der Lernenden mit gesellschaftlichen (1) *Herausforderungen* organisieren; sie werden schwerpunktmäßig je einem Inhaltsfeld des Curriculums zugeordnet. Für die Auseinandersetzung greift das Curriculum bevorzugt auf *sozialwissenschaftliche (2a) Basiskonzepte und (2b) Konzepte* zurück, die ebenfalls einzelnen Inhaltsfeldern zugewiesen werden. Das Kerncurriculum bezieht sich durchgängig auf die sozioöko-

> nomischen (3) *Erfahrungsräume* der jugendlichen Lerner. Den Inhalts- und Erfahrungsräumen schreibt das Kerncurriculum je eine (4) *normative Leitidee* zu, die man dort besonders gut aufspüren, analysieren, empirisch kritisieren, kontrovers diskutieren und mit anderen normativen Leitideen vergleichen kann. (…) Für jedes Inhaltsfeld schlägt das Kerncurriculum konkrete (5) *Exempel* für den Unterricht vor. Weil Pluralität in fachdidaktischen Ansätzen und unterrichtlichen Praxen oft untergeht, konstruieren wir für die gesellschaftliche und wissenschaftliche Pluralität ein eigenes curriculares Kernelement (6) *Plurale Zugänge*. Es dient uns dazu, für Pluralität besonders relevante und für die Behandlung im Unterricht geeignete Konzepte hervorzuheben“ (Hedtke 2018, S. 24 f.).

Zur Veranschaulichung einer solchen inhaltlichen Ausgestaltung des Kerncurriculums wird beispielhaft das Inhaltsfeld 1 (Haushalt und Geschlecht) vorgestellt (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 67 f.). Dies geschieht im Folgenden stichwortartig anhand der o. g. sechs Kernelemente:

(1) *Herausforderungen/Schlüsselprobleme*
»gutes« Leben oder auch das Geschlechterverhältnis

(2) *Sozialwissenschaftliche Konzepte*
u. a. Haushalt, Lebensqualität oder auch Entscheiden

(3) *Erfahrungsräume*
eigener Privathaushalt sowie die Arbeitswelt

(4) *Normative Leitideen*
Versorgung, da die privaten Haushalte der obligatorische Ort der alltäglichen Versorgung sind (vgl. hierzu auch Hedtke 2018, S. 350 f.)

(5) *Exempel*
Privathaushalt als Beispiel für sozioökonomische Diversität, etwa hinsichtlich der Ziele oder Lebensstile

(6) *Plurale Zugänge*
Konfrontation verschiedener Modelle, z. B. *Homo oeconomicus* versus *Homo sociologicus*

Diese sechs dargelegten Kernelemente wurden anhand der charakteristischen Prinzipien sozioökonomischer Bildung entwickelt (Subjektorientierung, Problemorientierung, Sozialwissenschaftlichkeit sowie Pluralität), wie im Weiteren erläutert wird (vgl. Hedtke 2018, S. 25): „Das

Kernelement Herausforderungen stützt sich auf die Prinzipien Problem- und Subjektorientierung, das Element sozialwissenschaftliche (Basis-)Konzepte entspricht dem Prinzip der Sozialwissenschaftlichkeit, Erfahrungsräume als Curriculumelement sichern das Prinzip der Subjektorientierung, das die Erfahrungsorientierung einschließt, das Element normative Leitideen umfasst mehrere, jeweils kontrovers zu interpretierende und mit Alternativen zu konfrontierende Leitideen, verknüpft so das Prinzip Subjektorientierung mit dem der Pluralität und verankert zugleich ethische wie auch wissenschaftstheoretische Aspekte im Curriculum, das Pluralitätsprinzip wird inhaltlich im Element Plurale Zugänge durch die dort ausgewiesenen Konzepte konkretisiert“ (Hedtke 2018, S. 25). Die hierbei genannten vier Prinzipien wurden bereits im Rahmen der Kategorie *Ziele* erläutert, da sie genuine Beiträge zur Zielgröße „Bildung“ bzw. den Bildungs-Sinn-Dimensionen liefern.

Mit Blick die Struktur der Inhaltsfelder ist noch zu beachten, dass diese nicht die Struktur sozioökonomischer Lehr-Lern-Prozesse abbilden, „denn die Unterrichtsreihen werden durch problemorientierte Themen angeleitet und nicht durch die Abfolge von Inhaltsfeldern“ (Hedtke 2018, S. 30). D. h. das Kerncurriculum liegt wie ein Planungsraster hinter den Unterrichtsthemen (vgl. Hedtke 2018, S.30). Von daher wäre es „eine schlichte und schlechte Umgangsweise mit dem Kerncurriculum, wenn man es als Strukturmuster seinen Unterrichtsreihen zugrunde legen und es Inhaltsfeld für Inhaltsfeld (…) abarbeiten würde“ (Hedtke 2018, S. 30). Zudem soll das Kerncurriculum keinesfalls Lehrkräfte bevormunden, „sondern lokale Verständigungsprozesse anregen und Lehr-Lern-Planungen unterstützen“ (Hedtke 2018, S. 30).

In dem Sinne können Lehrkräfte, Fachgruppen und Schulkonferenzen auf Basis des Kerncurriculums lokale Konzepte entwickeln (vgl. Hedtke 2018, S. 30). Ein Beispiel für eine entsprechende lokale Ausgestaltung des Kerncurriculums wurde ebenfalls von Hedtke entworfen (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 31 f.). Hierbei handelt es sich um eine schulinterne Themenplanung, die mehrere Unterrichtsthemen umfasst, denen jeweils eine Herausforderung/ein Schlüsselproblem, thematisch affine Erfahrungsräume der Lernenden, Inhaltsfelder und ggf. weitere affine Felder, thematisch geeignete Exempel und Zugangsweisen sowie eine Leitmethode zugeordnet werden (vgl. z. B. Hedtke 2018, S. 31). In diesem Rahmen ist auch eine Auseinandersetzung mit einem Menschheitsthema vorgesehen, das sich auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft bezieht (vgl. z. B. Hedtke 2018, S. 32). Dies

entspricht der Intention der menschheitsthematischen Bildungs-Sinn-Dimensionen (vgl. hierzu die Ausführungen zur vorherigen Kategorie *Ziele*).

Um die dargelegte Themenplanung von Hedtke zu veranschaulichen wird daraus exemplarisch ein Unterrichtsthema schematisch vorgestellt. Es trägt den Titel „Männersache, Frauensache? Wie Arbeit, Güter und Geld im Haushalt aufgeteilt und verwendet werden“ (Hedtke 2018, S. 31). Diesem Thema wird als zentrale Herausforderung das Geschlechterverhältnis zugeordnet und als thematisch affine Erfahrungsräume gelten der Privathaushalt sowie die Arbeit (vgl. Hedtke 2018, S. 31). Relevante Inhalte sind gemäß des sozioökonomischen Kerncurriculums das Inhaltsfeld 1 (Haushalt und Geschlecht) sowie das Inhaltsfeld 5 (Arbeit und Arbeitspolitik) (vgl. Hedtke 2018, S. 31). Zu den Inhaltsfeldern gehören auch die o. g. sechs Kernelemente des Kerncurriculums (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 66 ff.). Als thematisch geeignetes Exempel wird das Organigramm betont, während der Zugang zum Thema ein Leitproblem sein sollte (vgl. Hedtke 2018, S. 31). Zur methodischen Unterstützung dieses Unterrichts dient das Rollenspiel (vgl. Hedtke 2018, S. 31).

Mit der dargelegten Themenplanung und v. a. mit dem zugrunde liegenden sozioökonomischen Kerncurriculum betont Hedtke (2018, S. 19) eine „problemorientiert-thematische Unterrichtsplanung in der sozioökonomischen Bildung“ (Hedtke 2018, S. 19). Dies gilt insbesondere mit Blick auf die Inhalte, welche auf den Inhaltsfeldern des Kerncurriculums beruhen. Sofern jedoch kein Kerncurriculum für die Unterrichtsplanung in der sozioökonomischen Bildung vorliegt, wird im Folgenden ein von Hedtke (2010, S. 362 ff.) entwickeltes Schema skizziert. Dieses hilft ebenfalls bei der Bestimmung von Lehr-Lern-Inhalten und greift dabei die charakteristischen Prinzipien der soziökonomischen Bildung auf – ohne explizit darauf zu verweisen.

Demnach ist der Ausgangspunkt die Beschreibung einer wirtschaftlichen Lebenssituation, welche für die Lernenden bildungsrelevant ist und eine Problemstellung aufweist (1. Schritt). Als nächstes wird geprüft, welche Voraussetzungen von den Lernenden zu erwarten sind (2. Schritt), um potenzielle Lösungsräume für Lehr-Lern-Prozesse einzugrenzen (3. Schritt). In diesem Lösungsraum wird im Weiteren nach Standardlösungen gesucht, die disziplinär bzw. paradigmatisch selektiv oder auch multidisziplinär und multiparadigmatisch sein können (4. Schritt). Falls die Suche nach Standardlösungen nur unbefriedigende Lösungen bringt, solle

analysiert werden, welche Wissensbestände grundsätzlich geeignet sind, um die Situation bewältigen zu können (5. Schritt). Für die jeweiligen Lösungen spielt es keine Rolle, ob sie in ihrem Verhältnis zueinander alternativ und/oder sich ergänzend sind. Unter Bezug auf die erschlossenen Lösungen soll ein Orientierungsrahmen konstruiert werden, eine sog. *problemorientierte multidisziplinäre Lernlandkarte*, die den Lernenden erlaubt, mit wirtschaftlichen Situationen erfolgreich umzugehen (6. Schritt). Damit sind schließlich die Grundlagen für problemzentrierte, multidisziplinäre und multiparadigmatische Lehr-Lern-Prozesse geschaffen (7. Schritt). Auf dieser Basis kann im Weiteren definiert werden, welche Kompetenzen bei Lernenden zu fördern sind – unabhängig davon, ob das Wissen hierfür aus einer bevorzugten Lösung stammt oder nicht. In definierten Zeitabständen ist die Lernlandkarte auch zu evaluieren (8. Schritt). Ggf. führt dies zu einer Revision der Schritte 4.-6. bzw. der Lösungen und der Lernlandkarte (9. Schritt). Daneben sind auch die Schritte 1.-3. in regelmäßigen Abständen zu prüfen und ggf. zu revidieren, falls sich etwa die wirtschaftliche Ausgangssituation oder das daran geknüpfte Problem ändert (10. Schritt).

Vor dem Hintergrund des aufgezeigten Schemas kann schließlich auch konkret betrachtet werden, welche Unterrichtsmethoden die erschlossenen Inhalte angemessen (im Sinne der sozioökonomischen Bildung) inszenieren sollen.

c) Methoden

In der einschlägigen Literatur zur soziökonomischen Bildung gibt es nur wenig spezielle Darstellungen zu Unterrichtsmethoden (vgl. z. B. Hedtke 2018; Weber 2019). Ein Grund hierfür mag sein, dass die Vorstellungen einer sozioökonomischen Bildung relativ jung sind und erst am Anfang des Entwicklungsprozesses stehen[69]. Fischer/Zurstrassen (2014a, S. 28) betonen in diesem Zusammenhang ausdrücklich den Anspruch, die konzeptionellen Ansätze für Unterrichtszwecke „zu konkretisieren und weiterzuentwickeln“.

Dementsprechend lässt sich zunächst festhalten, dass es grundsätzlich nicht *die* geeignete Methode für die sozioökonomische Bildung gibt (vgl. Weber 2019, S. 102). Vielmehr sind eine

[69] Das Konzept der sozioökonomischen Bildung wurde wesentlich in einer im Jahr 2010 formulierten Initiative für eine bessere ökonomische Bildung auf den Weg gebracht (vgl. hierzu den Initialtext von Hedtke et al. 2010).

Reihe von Methoden verfügbar, die den komplexen Zusammenhang von Wirtschaft und Gesellschaft zielgruppenadäquat adressieren können (vgl. Engartner et al. 2019, S. 16). So weist Hedtke in seinem Beispiel „für eine schulinterne Themenplanung der sozioökonomischen Bildung“ (Hedtke 2018, S. 31) jedem Unterrichtsthema eine passende Leitmethode zu (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 31 f.). Die vorgeschlagenen Methoden lauten etwa Rollenspiel, Planspiel oder Fallstudie, welche bereits im Rahmen des fachdidaktischen Prinzips der Entscheidungsorientierung erläutert wurden (vgl. hierzu den Abschnitt 3.3.3). Darüber hinaus werden in der einschlägigen Literatur auch noch weitere Methoden genannt, wie etwa die Pro-und-Contra-Debatte (vgl. Weber 2019, S. 96).

Bei der Auswahl einer geeigneten Methode ist es im Rahmen der sozioökonomischen Bildung letztlich relevant, dass diese die eigenen charakteristischen Prinzipien inszenieren kann, wie etwa Subjektorientierung oder Problemorientierung. D. h. geeignete Lehr-Lern-Methoden sollten ausgehend von lösungsbedürftigen Problemen v. a. auf eine aktive, sinnstiftende, forschende, diskursive sowie kritisch reflektierende Auseinandersetzung zielen (vgl. Weber 2019, S. 102). Zudem verlangt ein entsprechender Methodeneinsatz auch eine explizite Methodenkritik bzw. Methodenreflexion – gemeinsam mit den Lernenden (vgl. Hedtke 2018, S. 356). Diese ist „mehrdimensional, sie umfasst mindestens die Reflexion der Repräsentation von Realität, der Abhängigkeit von Vorannahmen und Vorstellungen der Lernenden, der Einflüsse von Interessen und Ideologien“ (Hedtke 2018, S. 356). Eine solche Methodenkritik ist schließlich „ein wesentliches Element von sozioökonomischem Methodenlernen“ (Hedtke 2018, S. 356).

Mit diesen Darstellungen enden die Analysen zum Methodeneinsatz in der sozioökonomischen Bildung und auch die einzelnen Analysen zu den vorliegenden vielfaltsbewussten Konzepten. Eine Reflexion der gesamten Ergebnisse erfolgt im nächsten Abschnitt.

3.3.5 Ergebnisreflexion

Vor dem Hintergrund der 2. Untersuchungsfrage[70] sind in den zurückliegenden Abschnitten 3.3.1 bis 3.3.4 drei vielfaltsbewusste Konzepte – sprich das Kontroversitätsprinzip (Anwen-

[70] Die 2. Untersuchungsfrage lautet: Was wird unter den vielfaltsbewussten Konzepten verstanden und wie lauten deren didaktische Konsequenzen?

dungsbeispiele im Wirtschaftsunterricht), das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung sowie die sozioökonomische Bildung – bezüglich ihrer Begrifflichkeit und didaktischen Konsequenzen analysiert worden. Dies geschah individuell für jedes der drei Konzepte. Die hierbei erzielten Ergebnisse werden im Folgenden reflektiert bzw. miteinander verglichen und interpretiert.

In dem Sinne brachten die Analyseergebnisse zur Begrifflichkeit grundlegend zum Vorschein, dass die o. g. Konzepte zum Teil auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen liegen. So befinden sich das Kontroversitätsprinzip (Anwendungsbeispiele im Wirtschaftsunterricht) sowie das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung auf gleicher Abstraktionsebene. Denn bei beiden Konzepten handelt es sich um didaktische Prinzipien bzw. Orientierungen – beispielsweise im Rahmen der Unterrichtsplanung. Gleichwohl sind sie nicht trennscharf. Hierzu ein Beispiel: Sofern im Wirtschaftsunterricht bestimmte Entscheidungskonstellationen geplant werden (Stichwort: Entscheidungsorientierung), ist auch die Aufbereitung von kontroversen Alternativen erforderlich (Stichwort: Kontroversität). Von daher hängen beide Konzepte bzw. Prinzipien zusammen.

Demgegenüber ist die sozioökonomische Bildung auf einer anderen (höheren) Abstraktionsebene. So ist sie eine zu „beschreibende Folie“ (Fischer/Zurstrassen 2014a, S. 8), auf der Teile der wirtschaftsdidaktischen *Community* festhalten, wie eine »gute« ökonomische Bildung aussehen sollte. Hierzu zählen grundlegend die vier charakteristischen Prinzipien der sozioökonomischen Bildung. Dabei handelt es sich um Subjektorientierung, Problemorientierung, Sozialwissenschaftlichkeit und Pluralität, die wiederum miteinander verbunden sind. So äußert sich beispielsweise das Pluralitätsprinzip im Kontext der Sozialwissenschaftlichkeit u. a. in der Idee der Multidisziplinarität (vgl. z. B. Hedtke 2018, S. 180).

Darüber hinaus greifen die vier charakteristischen Prinzipien der sozioökonomischen Bildung auch die Kerngedanken der anderen beiden o. g. Konzepte auf. In dem Sinne gehört zum sozioökonomischen Pluralitätsprinzip auch die Idee der Kontroversität (vgl. z. B. Hedtke 2018, S. 217). Zudem zählt zum sozioökonomischen Prinzip der Subjektorientierung auch die Lebenssituationsorientierung – wozu auch Entscheidungssituationen zählen (vgl. z. B. Hedtke

2018, S. 152 ff.). Insofern ist die zu beschreibende Folie „sozioökonomische Bildung“ ein Metakonzept, in welchem andere vielfaltsbewusste Konzepte aufgehen können – sofern dies gewünscht ist.

Die jeweiligen didaktischen Konsequenzen der drei Konzepte wurden im Anschluss an die Begrifflichkeit analysiert. Dies erfolgte in Anlehnung an das Berliner Modell von Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz (vgl. hierzu z. B. Heimann 1976). D. h. als Analyseraster wurden die Kategorien a) *Ziele*, b) *Inhalte* und c) *Methoden* verwendet. Dabei traten Ergebnisse hervor, die facettenreiche Sichtweisen auf die Konzepte zulassen. Demnach sind sie sich bezüglich der Kategorie *Ziele* strukturell sehr ähnlich. D. h. alle drei greifen die Zielgrößen „Bildung“ sowie „Kompetenzen“ auf. Jedoch wird deren Verhältnis zueinander nicht ausdrücklich geklärt – das betrifft alle drei Konzepte. Überraschend ist dieser Sachverhalt keineswegs, da beide Zielgrößen hinsichtlich ihres Bedeutungsgehalts – bei allen Unterschieden – ineinander übergehen. Im Abschnitt 2.4 wurde die begriffliche Unschärfe von „Bildung“ in Abgrenzung zu „Kompetenzen“ bereits thematisiert.

Mit Blick auf die beiden Zielgrößen eröffnen sich aber auch zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den Konzepten. Das betrifft einerseits die Konkretisierung und andererseits den Umfang der Ziele. Besonders deutlich ist der unterschiedliche Konkretisierungsgrad hinsichtlich der Zielgröße „Bildung“. So wird im Rahmen des Kontroversitätsprinzips (Anwendungsbeispiele im Wirtschaftsunterricht) zwar auf das Bildungsziel „Mündigkeit“ hingewiesen – jedoch ohne es weiter zu erörtern (vgl. z. B. Egtved 2013, S. 45.; Loerwald 2012, S. 49). Ähnlich ist es auch im Hinblick auf das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung, wenn es auf das Ziel einer „ökonomischen Allgemeinbildung“ (Dolzanski 2012a, S. 538) referenziert.

Im Vergleich dazu setzt sich die sozioökonomische Bildung deutlich intensiver mit Bildungszielen auseinander. Demnach wird sie „als allgemeine Bildung mit Bezug auf die bildungstheoretische Didaktik“ (Hedtke 2018, S. 102) begründet. In Bezug darauf verdeutlicht z. B. Hedtke (2018, S. 102 ff.) anhand von Klafkis Bildungs-Sinn-Dimensionen, inwiefern die sozioökonomische Bildung hierzu genuine Beiträge liefern kann. D. h. er zeigt beispielsweise, wie das sozioökonomische Bildungsprinzip der Subjektorientierung die pragmatische bzw. alltagspraktische Bildungs-Sinn-Dimension stärkt (vgl. z. B. Hedtke 2018, S. 110 ff.).

Hinsichtlich der Zielgröße „Kompetenzen“ weisen alle drei Konzepte zunächst einen gemeinsamen Nenner auf: Die Förderung von Urteils- sowie Entscheidungskompetenz. Diese Übereinstimmung mag daran liegen, dass alle drei u. a. den Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, fokussieren. Darüber hinaus gibt es aber auch zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den Konzepten. Diese betreffen v. a. den Umfang der Ziele.

Hervorzuheben ist hierbei erneut die sozioökonomische Bildung, zu der es in Bezug auf das Beispiel eines sozioökonomischen Kerncurriculums (Sekundarstufe I) eine umfangreiche Liste an Leit-, Meta-, und Kernkompetenzen gibt. Demgegenüber zielen das Kontroversitätsprinzip (Anwendungsbeispiele im Wirtschaftsunterricht) sowie das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung allen voran auf einen Bereich – die o. g. Förderung von Urteils- sowie Entscheidungskompetenz. Ein Grund für diese Diskrepanz könnte darauf zurückzuführen sein, dass die sozioökonomische Bildung auf einer anderen (höheren) Abstraktionsebene liegt und daher umfassender konzipiert ist.

Im Zuge der Zieldiskussion fiel auch ein Zusammenhang auf, den Schurz (1995, S. 163) als „Sein-Sollen-Problem“ thematisiert. Bezogen auf die vorliegende Arbeit geht es dabei um folgende Fragen: Woher kommen die Ziele in den genannten didaktischen Konzepten? Wie lassen sich diese begründen und ggf. weiterentwickeln bzw. ändern? Im Sinne der Fragen konnte zwar zu jedem der drei Konzepte eine Erläuterung gefunden werden, die aufzeigt, aus welchem Kontext das jeweilige „soll“ hergeleitet wurde, inklusive der zugehörigen Begründung. Jedoch blieb offen, wie sich die Ziele begründet weiterentwickeln bzw. korrigieren lassen. Insofern könnten die jeweiligen „Soll“-Formulierungen einen dogmatischen Charakter aufweisen, wodurch Diskurse erschwert werden.

Das bislang dargelegte eher heterogene Bild der drei Konzepte verfestigt sich mit Blick auf die Ergebnisse zur Kategorie *Inhalte*. Zwar hat jedes Konzept einen vielfaltsbewussten Zugang zu den Lehr-Lern-Gegenständen der Wirtschaftsdidaktik, jedoch eröffnen sich dabei auch Differenzen. Demnach unterscheiden sie sich in ihren Erkenntnisperspektiven und folglich in ihren inhaltlichen Anforderungen.

Eine besonders wirtschaftswissenschaftliche Erkenntnisperspektive hat hierbei das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung. Der Grund hierfür liegt in dessen fachwissenschaftlicher Grundlage. So basiert es wesentlich auf Forschungsergebnissen im Bereich der ökonomischen Entscheidungstheorie sowie der entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre (vgl. z. B. Dolzanski 2012a, S. 540 ff). Diese wirtschaftswissenschaftliche Orientierung zeigt sich dann auch auf der Inhaltsebene und betrifft allen voran die Auswahl von Entscheidungssituationen für den Unterricht. So gelten hierbei insbesondere die folgenden drei Kriterien: 1. Denken in den Grenzen ökonomischer Vorteilhaftigkeit; 2. Denken in Ansatzpunkten ökonomischer Verhaltenstheorien sowie 3. Denken in Wirkungszusammenhängen (vgl. hierzu Dolzanski 2012a, S. 544 f.). In dem Sinne geht es im Unterricht etwa um Entscheidungssituationen wie „die Auswahl eines geeigneten Angebots (Angebotsvergleich) oder die Einstellung eines neuen Mitarbeiters“ (Dolzanski 2012a, S. 540).

Im Vergleich dazu werden im Rahmen des Kontroversitätsprinzips (Anwendungsbeispiele im Wirtschaftsunterricht) keine spezifischen Erkenntnisperspektiven genannt. Insofern gibt es auch keine Festlegung z. B. auf die Erkenntnisperspektive der Wirtschaftswissenschaften. Aus den jeweiligen Anwendungsbeispielen geht vielmehr hervor, dass die Bereiche Wirtschaft *und* Politik in einen Zusammenhang gebracht werden, etwa beim Thema Staatsverschuldung (vgl. hierzu Egtved 2013, S. 39) oder Mindestlohn (vgl. hierzu Loerwald 2012, S. 48). Vor dem Hintergrund formulierte auch Loerwald (2012, S. 50) ein Planungsschema mit fünf Schritten zur Initiierung kontroverser Lehr-Lern-Prozesse – auch auf der Inhaltsebene. Problematisch an diesem Vorgehen ist jedoch, dass sog. weniger relevante Positionen im Unterricht keine Berücksichtigung finden. Dies müsste aber nicht zwangsläufig so sein. Beispielsweise könnten nicht thematisierte Positionen zumindest kurz angesprochen werden – im Sinne von: „Es gibt noch die Position X, aber darauf gehen wir heute nicht ein“ (vgl. Grammes 2014, S. 270). Damit wird den Lernenden immerhin eröffnet, dass es noch weitere Standpunkte zu einem bestimmten Themenfeld gibt.

Im Zusammenhang mit der Begrenzung der Anzahl an Positionen ist auffällig, dass dies von Loerwald überwiegend mit der knappen Unterrichtszeit begründet wird. In der Politikdidaktik – aus der das Kontroversitätsprinzip originär stammt – gibt es zudem auch Aussagen über „prinzipielle, inhaltlich begründete Grenzen“ (Sander 2009, S. 247). So tauchte bereits in den 1990er Jahren die Frage auf, wie mit extremen Positionen, die etwa Gewalt als legitimes Mittel der

politischen Auseinandersetzung befürworten, im Unterricht umzugehen sei (vgl. z. B. Schiele 1996, S. 4 f.). Als Antwort darauf wird häufig formuliert, dass bei intoleranten, dogmatischen und fundamentalistischen Positionen eine Grenze verläuft (vgl. hierzu die kritische Auseinandersetzung von Blanck 2012a, S. 143).

D. h. im Rahmen der politischen Bildung werden mit Blick auf Multiperspektivität bzw. Kontroversität nur jene Positionen thematisiert, die ihrerseits bereit sind, andere als die eigene als legitim anzuerkennen (vgl. Sander 2009, S. 247). Eine dahingehende, inhaltlich begründete Begrenzung liegt bei Loerwalds Schema nicht vor. Gleichwohl ist es aber auch möglich, dass die erwähnten intoleranten Positionen als nicht relevante Positionen verstanden werden. Damit würden diese auch eine Ausgrenzung erfahren.

Neben dieser Unklarheit in Bezug auf die Begrenzung kontroverser Positionen ist jedoch Folgendes klar: Es gibt beim Kontroversitätsprinzip, insbesondere bei seinen Anwendungsbeispielen im Wirtschaftsunterricht, keine Eingrenzung auf ausschließlich wirtschaftswissenschaftliche Erkenntnisperspektiven und dahingehende Positionen. Hierbei liegt auch eine Übereinstimmung mit der sozioökonomischen Bildung vor, wie im Weiteren aufgezeigt wird.

Demnach gehört es zum Selbstverständnis der sozioökonomischen Bildung, nicht nur die Erkenntnisperspektive einer bestimmten (wirtschafts-)wissenschaftlichen Disziplin oder einer bestimmten Denkrichtung im Unterricht aufzugreifen. Vielmehr geht es ihr um plurale Zugänge zu wirtschaftlichen Phänomenen und Problemen, wobei die jeweiligen gesellschaftlich-politischen, historischen und räumlichen Kontexte ausdrücklich zu berücksichtigen sind. In dem Sinne bezieht sich die sozioökonomische Bildung in ihrer Erkenntnisperspektive auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft. Hierfür stehen auch zwei charakteristische Prinzipien der sozioökonomischen Bildung – *Sozialwissenschaftlichkeit* und *Pluralität*.

Diese Erkenntnisperspektive der sozioökonomischen Bildung hat Auswirkungen auf den Unterricht. So plädiert etwa Hedtke für ein sozioökonomisches Integrationsfach und entwickelte hierzu ein exemplarisches Kerncurriculum für die Sekundarstufe I (vgl. hierzu Hedtke 2018). Auf inhaltlicher Ebene umfasst dieses zehn Inhaltsfeder sowie ein Betriebspraktikum. Mit dieser inhaltlichen Struktur werden einerseits die gegenwärtigen Lehrpläne der Sekundarstufe I

aufgegriffen – z. B. durch das Inhaltsfeld 2 (Unternehmen und Produktion). Andererseits kommt es aber auch zu eigenen inhaltlichen Akzentuierungen – etwa durch das Inhaltsfeld 1 (Haushalt und Geschlecht). Darüber hinaus werden die zehn Inhaltsfelder sowie das Betriebspraktikum mithilfe von sechs curricularen Kernelementen konkretisiert (z. B. Herausforderungen/Schlüsselprobleme, sozialwissenschaftliche Konzepte oder plurale Zugänge), die auf den charakteristischen Prinzipien sozioökonomischer Bildung beruhen (Sozialwissenschaftlichkeit, Subjektorientierung, Problemorientierung sowie Pluralismus).

Diese skizzierte inhaltliche Struktur soll schließlich den Lehrkräften, Fachgruppen und Schulkonferenzen als Bezugsgröße dienen, um eigenen lokale Konzepte zu entwickeln. Ein Beispiel für eine entsprechende schulinterne Themenplanung wurde ebenfalls von Hedtke entworfen (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 31 f.). Mit diesem Vorschlag und v. a. mit dem zugrunde liegenden sozioökonomischen Kerncurriculum will Hedtke letztlich eine „problemorientiert-thematische Unterrichtsplanung in der sozioökonomischen Bildung“ (Hedtke 2018, S. 19) ermöglichen. Sofern für eine dahingehende Unterrichtsplanung jedoch kein soziökonomisches Kerncurriculum vorliegt, gibt es ein vergleichbares Planungsschema von Hedtke (vgl. hierzu Hedtke 2010, S. 262 ff.). Dieses hilft u. a. bei Bestimmung von Lehr-Lern-Inhalten in Bezug auf die charakteristischen Prinzipien der soziökonomischen Bildung – ohne explizit darauf zu verweisen.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird eine Besonderheit der sozioökonomischen Bildung deutlich: Sie ist das einzige der drei untersuchten Konzepte mit einem eigenen Kerncurriculum. Zwar handelt es sich hierbei um einen exemplarischen Entwurf für die Sekundarstufe I, gleichwohl wird damit aber auch deutlich, dass sie eigene inhaltliche Akzente setzen will. Dies mag daran liegen, dass im Rahmen der sozioökonomischen Bildung Teile der wirtschaftsdidaktischen *Community* ihre grundsätzlichen Ideen festhalten, wie eine »gute« ökonomische Bildung aussehen sollte – anders als bei den anderen beiden untersuchten Konzepten.

Deutliche Übereinstimmungen zwischen den Konzepten gibt es schließlich hinsichtlich des Methodeneinsatzes. Wesentlicher Grund hierfür ist deren grundsätzliche Nähe zu Methoden,

die im Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, auf einen konkurrenz- und durchsetzungsorientierten Schlagabtausches auf der Lösungsebene zielen[71]. Demensprechend greifen die drei Konzepte auf ähnliche Methoden zurück. Dies wird im Weiteren verdeutlicht, indem die jeweiligen Untersuchungsergebnisse in der Kategorie *Methoden* reflektiert werden.

So gibt es eine Reihe von Lehr-Lern-Methoden zur Inszenierung des Kontroversitätsprinzips, wie etwa die Pro-und-Contra-Debatte (vgl. z. B. Scholz 2016). Deren Anknüpfungspunkte zur Wirtschaftsdidaktik sind auch in der Literatur angelegt. Insbesondere bei Loerwalds (2012) fünfstufigen Planungsschema eröffnen sich diese, etwa im Planungsschritt 4 (Entfaltung kontroverser Positionen) oder 5 (Einordnung und Gewichtung der kontroversen Positionen). Bei der Anwendung der Methoden ist hierbei ausdrücklich zu beachten, dass der Bezug zur Kontroversität erhalten bleibt. So besteht die Gefahr, dass eine Kontroverse bei der Addition verschiedener Meinungen verbleibt und dadurch der Unterricht womöglich in beliebigen Diskussionen mündet (vgl. Weißeno 1996, S. 111). Derartige Einwände sind gleichsam ein Beleg für den Ursprung von Kontroversität in der politischen Kommunikation, welche nach Flaig (2014, S. 378) den deduktionsorientierten logischen Schlagabtausch fokussiert, um Gegner*innen zu widerlegen[72].

Zum fachdidaktischen Prinzip der Entscheidungsorientierung werden zwar keine ausdrücklichen Methodenvorschläge skizziert, gleichwohl wird aufgezeigt, wie entscheidungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements aussehen sollten (vgl. Dolzanski 2012a, S. 555 ff.). Demnach werden zu deren Ausgestaltung besonders Entscheidungsaufgaben präferiert, in deren Lernumgebung verschiedene entscheidungsorientierte Methoden – wie die Fallstudie, das Rollenspiel oder das Planspiel – eingebettet werden können, die Diskussionen ermöglichen. Die Gestaltungsmerkmale von Entscheidungsaufgaben sind jedoch nicht durchgängig trennscharf. Vielmehr sind sie teilweise eng miteinander verwoben und bedingen sich gegenseitig. Beispielsweise gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe (Merkmal 6) sowie dem

[71] Erwägungsmethoden stehen hingegen für einen inkludierenden Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, auf der Erwägungsebene (vgl. hierzu den Abschnitt 2.3.1). Dies ist eine zentrale Voraussetzung für eine möglichst gut begründbare Lösungssetzung. Auf dahingehende Perspektiven der Konzepte wird im Kapitel 4 eingegangen.

[72] Der Umgang mit Alternativen geht nicht von einer deduktiven Logik aus, sondern beginnt mit Disjunktionen als Erwägungen (z. B. Oder-Sätze) (vgl. hierzu z. B. Albers/Blanck 2020; Loh 2020).

Grad der Komplexität (Merkmal 7). Insofern sollte bei der Gestaltung von Lern- bzw. Entscheidungsaufgaben darauf geachtet werden, dass sich die dargelegten Merkmale stimmig zueinander verhalten.

Zur sozioökonomischen Bildung gibt es nur wenig spezielle Darstellungen zum Methodeneinsatz (vgl. z. B. Weber 2019). Es kann jedoch festgehalten werden, dass geeignete Methoden in der Lage sein sollten, die charakteristischen Prinzipien der sozioökonomischen Bildung zu inszenieren, wie etwa Subjektorientierung oder Problemorientierung. Als Beispiele für dahingehende Methoden werden u. a. das Planspiel, die Fallstudie oder die Pro-und-Contra-Debatte genannt (vgl. Hedtke 2018, S. 31 f.; Weber 2019, S. 96). Auffällig sind hierbei die Bezüge zu bestehenden Unterrichtsmethoden der Wirtschafts- und Politikdidaktik, die ebenfalls Alternativen berücksichtigen und vielfältige Diskussionen ermöglichen. Ein Beispiel ist etwa die Pro-und-Contra-Debatte, welche als Methode zur Umsetzung des Kontroversitätsprinzips (Anwendungsbeispiele im Wirtschaftsunterricht) bereits dargelegt wurde. Aber auch Methoden zur Inszenierung des fachdidaktischen Prinzips der Entscheidungsorientierung, wie ggf. die Fallstudie oder das Planspiel, können für die sozioökonomische Bildung infrage kommen.

Abgesehen von den aufgezeigten Übereinstimmungen der Konzepte beim Methodeneinsatz, fällt in der Gesamtschau der Reflexionen auf, dass die sozioökonomische Bildung immer wieder hervorgehoben wird. Die damit verbundenen Gründe sind auch ausschlaggebend dafür, warum sie im nächsten Kapitel als Bezugsgröße für die weitere Untersuchung ausgewählt wird (vgl. hierzu den Abschnitt 4.1).

Mit diesen Darstellungen enden die Ausführungen zur 2. Untersuchungsfrage. Insofern schließt auch das Untersuchungsvorhaben im Sinne der ersten Zielsetzung der vorliegenden Arbeit. Dabei ging es um die Erhebung eines exemplarischen Forschungsstands zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik.

4 Erwägungsorientierte Perspektiven in Bezug auf ein vorhandenes vielfaltsbewusstes wirtschaftsdidaktisches Konzept

4.1 Auswahl der sozioökonomischen Bildung für die weitere Untersuchung

Das Kapitel 4 greift die zweite Zielsetzung der vorliegenden Arbeit auf und thematisiert insofern die Entwicklung von erwägungsorientierten Perspektiven in Bezug auf ein vorhandenes vielfaltsbewusstes wirtschaftsdidaktisches Konzept. Skizzieren lässt sich das Vorhaben anhand der 3. Untersuchungsfrage dieser Arbeit, welche im Folgenden angeführt ist (vgl. hierzu den auch Abschnitt 1.3):

3) Welchen möglichen Beitrag bietet die Erwägungsdidaktik einem ausgewählten vielfaltsbewussten wirtschaftsdidaktischen Konzept?

In Vorarbeit dazu wurden u. a. im Kapitel 3 insgesamt drei entsprechende Konzepte erschlossen und analysiert. Dabei handelt es sich um das Kontroversitätsprinzip (Anwendungsbeispiele im Wirtschaftsunterricht), das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung sowie die sozioökonomische Bildung. Hervorzuheben ist hierbei allen voran die sozioökonomische Bildung (vgl. hierzu den Abschnitt 3.3.5). Die Gründe hierfür, welche nachfolgend dargelegt werden, sind auch ausschlaggebend, warum sie für die weitere Untersuchung ausgewählt wird. D. h. die sozioökonomische Bildung ist Bezugsgröße, um zu analysieren, welchen möglichen Beitrag die Erwägungsdidaktik diesem Konzept bieten kann – gemäß der o. g. 3. Untersuchungsfrage der vorliegenden Arbeit.

Ein erster Grund für die Auswahl der sozioökonomischen Bildung liegt im Bereich ihrer Ziele. So sind diese deutlich elaborierter als bei den anderen untersuchten Konzepten. Das betrifft einerseits die Bildungsziele, welche sich an Klafkis Bildungs-Sinn-Dimensionen orientieren. Dementsprechend zeigt die soziökonomische Bildung auf, wie sie die pragmatische bzw. alltagspraktische, die schlüsselproblematische, die menschheitsthematische sowie die ethische Bildungs-Sinn-Dimension stärkt. Andererseits liegen auch umfangreiche Kompetenzziele vor, wie das Beispiel eines sozioökonomischen Kerncurriculums für die Sekundarstufe I verdeutlicht. Demnach gibt es Leitkompetenzen (z. B. Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit), Metakompetenzen (z. B. Weltklugheit) sowie Kernkompetenzen (z. B. zum Bereich der Haushaltsführung und des Konsums).

Des Weiteren spricht für die sozioökonomische Bildung, dass sie im Bereich der Inhalte spezifische Akzente setzt. So geht es ihr um plurale Zugänge zu wirtschaftlichen Phänomenen und Problemen, wobei die jeweiligen gesellschaftlich-politischen, historischen und räumlichen Kontexte ausdrücklich zu berücksichtigen sind. In dem Sinne fokussiert die sozioökonomische Bildung eine multidisziplinäre und multiparadigmatische Erkenntnisperspektive auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft. Dies hat Folgen für die Auswahl der Lehr-Lern-Inhalte. Exemplarisch hierfür steht das eigens entwickelte sozioökonomische Kerncurriculum für die Sekundarstufe I. Dort zeigt sich die spezielle Akzentuierung der sozioökonomischen Bildung bereits im Inhaltsfeld 1 (Haushalt und Geschlecht), welches auch die Bedeutung des Geschlechterverhältnisses in wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Kontexten aufgreift.

„Strukturell besondere Akzente“ (Hedtke 2018, S. 26) werden hingegen bei den Inhaltsfeldern 1, 4, 9 und 10 gesetzt. Am Beispiel des Inhaltsfeldes 1 (Haushalt und Geschlecht) lässt sich diese Akzentuierung folgendermaßen erläutern: „Das Geschlechterverhältnis hat für die sozioökonomischen Verwirklichungschancen der Subjekte in allen Lebensbereichen eine hohe Relevanz. In Anerkennung dessen werden sie mit dem Inhaltsfeld ‚Haushalt und Geschlecht‘ exemplarisch herausgehoben, aber nicht darauf eingeschränkt. Das berücksichtigt auch die Bedeutung, die dem Geschlechterverhältnis in wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Debatten zugeschrieben wird“ (Hedtke 2018, S. 26).

Der dritte Grund für die Auswahl der sozioökonomischen Bildung liegt im Bereich der Begrifflichkeit. Demnach wird sie als zu beschreibende Folie verstanden, auf der Teile der wirtschaftsdidaktischen *Community* festhalten, wie eine »gute« ökonomische Bildung aussehen sollte. Hierzu zählen grundlegend die folgenden vier charakteristischen Prinzipien der sozioökonomischen Bildung: Subjektorientierung, Problemorientierung, Sozialwissenschaftlichkeit und Pluralität. Diese Prinzipien greifen wiederum die Kerngedanken der anderen beiden untersuchten Konzepte auf – sprich Kontroversität und Entscheidungsorientierung. In dem Sinne ist die zu beschreibende Folie „sozioökonomische Bildung“ ein Metakonzept, in welchem andere (vielfaltsbewusste) Konzepte aufgehen können. Das betrifft damit auch die Erwägungsdidaktik, die dazu beitragen kann, die sozioökonomische Bildung zu stärken. Die entsprechende Analyse des möglichen erwägungsdidaktischen Beitrags erfolgt im nächsten Abschnitt.

4.2 Analyse des möglichen Beitrags der Erwägungsdidaktik zur sozioökonomischen Bildung

4.2.1 Methodisches Vorgehen

Gemäß der 3. Untersuchungsfrage der vorliegenden Arbeit wird im Weiteren analysiert, welchen möglichen Beitrag die Erwägungsdidaktik einem ausgewählten vielfaltsbewussten wirtschaftsdidaktischen Konzept bieten kann. Unter den vorhandenen Konzepten fiel hierbei die Wahl auf die sozioökonomische Bildung (vgl. hierzu den Abschnitt 4.1). Diese ist nun mit der Erwägungsdidaktik zu vergleichen, um ihren möglichen Beitrag für einen weiteren Ausbau der sozioökonomischen Bildung zu erschließen.

Mit Blick auf das methodische Vorgehen knüpft der Vergleich an den bisherigen Untersuchungen an (vgl. hierzu den Abschnitt 3.3). Von daher orientiert sich die Systematik der Analyse abermals an den Entscheidungskategorien zur Unterrichtsplanung des Berliner Modells. Dementsprechend wird der mögliche Beitrag der Erwägungsdidaktik in Bezug auf die Kategorien a) *Ziele*, b) *Inhalte* sowie c) *Methoden* ermittelt. Die hierbei resultierenden Ergebnisse zeigen schließlich auf, wie sich die sozioökonomische Bildung im Sinne der Erwägungsdidaktik weiterentwickeln könnte[73].

4.2.2 Kategorie a) Ziele

Mit der Kategorie a) *Ziel*e beginnt die Analyse des möglichen Beitrags der Erwägungsdidaktik zur sozioökonomischen Bildung. Ausgangspunkt hierfür sind die beiden Zielgrößen der sozioökonomischen Bildung: *Bildung* und *Kompetenzen*. Auch wenn deren Verhältnis zueinander insofern unklar ist, da beide hinsichtlich ihres Bedeutungsgehalts – bei allen Unterschieden – ineinander übergehen, gibt es zu jeder Zielgröße eine Charakteristik im Sinne der sozioökonomischen Bildung.

Exemplarisch für die sozioökonomischen Kompetenzziele steht eine Liste an Fähigkeiten, die als Leit-, Meta- und Kernkompetenzen bezeichnet werden (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 33 ff.).

[73] Zur Veranschaulichung entsprechender erwägungsdidaktischer Beiträge bietet sich der Abschnitt 2.3.2 an. Dort wird eine Untersuchung von Blanck (2012a, S. 97 ff.) vorgestellt, die sich u. a. auf die politische Bildung bezieht.

Diese gehören zu einem Vorschlag für ein sozioökonomisches Kerncurriculum in der Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen. Dabei sind die insgesamt zwölf Kernkompetenzen am konkretesten und beziehen sich auf die Inhalte des o. g. Kerncurriculums. So geht es etwa bei einer Kernkompetenz u. a. darum, das eigene Konsumverhalten gezielt zu gestalten und zu überprüfen – auch unter Berücksichtigung der Kontexte, wie z. B. Gesellschaft, Politik und Natur (vgl. Hedtke 2018, S. 35).

Damit verbunden sind auch die allgemeineren Metakompetenzen, wie „Weltklugheit, Multiperspektivität und Bildungsbewusstsein“ (Hedtke 2018, S. 266). Diese „betreffen die Selbstreflexion auf das eigene Wissen und die Wechselwirkung zwischen der eigenen Person und ihren Kontexten sowie auf ihre Lern- und Bildungsprozesse“ (Hedtke 2018, S. 33). Auf der „allgemeinsten Ebene“ (Hedtke 2018, S. 270) befinden sich schließlich die drei folgenden Leitkompetenzen: Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit sowie Urteils- und Kritikfähigkeit (vgl. Hedtke 2018, S. 270).

Neben den skizzierten Kompetenzzielen geht es der sozioökonomischen Bildung auch um Bildung. Hierbei orientiert sie sich an den Arbeiten von Wolfgang Klafki, der in der Tradition des Bildungsverständnisses von Wilhelm von Humboldt steht, dem Gründer der Berliner Universität (vgl. Sander 2019, S. 100). D. h. „Bildung soll sich in der Entwicklung vernünftiger Selbstbestimmung, der Subjektwerdung der Einzelnen in der Auseinandersetzung mit geeigneten kulturellen Objektivationen (Inhalten) und in sozialer Interaktion, schließlich in der vielfältigen Entfaltung der in den Individuen angelegten Potenzialen zeigen“ (Sander 2019, S. 100). Klafki baut darauf auf und charakterisiert schließlich „Bildung“ als Allgemeinbildung in Bezug auf seine neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (vgl. hierzu die entsprechenden Erläuterungen im Abschnitt 2.4).

Dieses grundlegende Bildungsverständnis konkretisiert Hedtke (2018, S. 102) für die sozioökonomische Bildung. Hierzu greift er Klafkis Bildungs-Sinn-Dimensionen auf (v. a. die pragmatische bzw. alltagspraktische Dimension, die schlüsselproblematische Dimension, die menschheitsthematische Dimension sowie die ethische Dimension) und formuliert die jeweiligen Beiträge der sozioökonomischen Bildung, welche auf deren charakteristischen Prinzipien beruhen (Subjektorientierung, Problemorientierung, Sozialwissenschaftlichkeit sowie Pluralität).

An den dargelegten Bildungsvorstellungen der sozioökonomischen Bildung kann die Erwägungsdidaktik anknüpfen, um genuine Beiträge auf der Zielebene zu liefern. Hierfür sprechen im Wesentlichen zwei Gründe, welche im Folgenden erläutert werden. Erstens liegt dies an der *gemeinsamen Basis der Konzepte* – den Arbeiten von Wolfgang Klafki. So verfügt das erwägungsorientierte Bildungsverständnis der vorliegenden Arbeit über eine Charakteristik, die Klafkis Bildungsverständnis aufgreift und die damit verbundenen Bildungs-Sinn-Dimensionen anhand der an Vielfalt orientierten Erwägungsdidaktik erweitert (vgl. hierzu die entsprechenden Erläuterungen im Abschnitt 2.4).

Dabei beruht die Erweiterung auf den drei leitenden Ideen des Erwägungskonzepts (1. Erwägungs-Geltungsbedingung, 2. Verbesserungsengagement sowie 3. Iterative und kritische Reflexivität) und fokussiert insofern eine spezifische Subjektorientierung (mit sozialen und historischen Komponenten). Demnach geht es beim Erwägen in Entscheidungszusammenhängen um eine schrittweise Entfaltung von eingeschränkter Subjektivität hin zu Intersubjektivität bzw. Objektivität. Damit sind besonders folgende Facetten verbunden, welche ebenfalls auf den leitenden Ideen des Erwägungskonzepts basieren: a) methodische Orientierung, b) Unterscheidung von Erwägungen und Lösungen, c) distanzfähiges Engagement, d) reflexive Orientierung und e) Bewahrung des jeweiligen Stands an Erwägungen.

Die Facetten des erwägungsorientierten Bildungsverständnisses benennen zum Teil auch Aspekte, die sich in den Kompetenzlisten der sozioökonomischen Bildung wiederfinden lassen. Ein Beispiel ist etwa die reflexive Orientierung, welche ein relevanter Aspekt der sozioökonomischen Metakompetenzen ist. Von daher wird an diesem Punkt auch jene begriffliche Unschärfe von „Bildung“ in Abgrenzung zu „Kompetenzen“ deutlich, die bereits angeführt und im Abschnitt 2.4 diskutiert wurde.

Der zweite Grund für das Anknüpfen an der Zielgröße „Bildung“ liegt an den *Kontroversen, die mit der Kompetenzorientierung im deutschen Bildungssystem verbunden sind*. So schildert Sander (2019, S. 94) konfliktreiche Entwicklungen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, die auch als Streit um Kompetenzen und Kompetenzmodelle ausgetragen wurden. Er belegt dies u. a. mit der ökonomischen Bildung und dem im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft erarbeiten Modells für kompetenzorientierte

Bildungsstandards (vgl. hierzu Retzmann et al. 2010). Diese Vorstellungen führten zu deutlicher Kritik im Rahmen der Initiative für eine bessere ökonomische Bildung (vgl. hierzu den Initialtext von Hedtke et al. 2010), welche in der Folge das Konzept der sozioökonomischen Bildung und die damit verbundenen Kompetenzen betonte.

Mit Blick auf diese Entwicklungen hält Sander schließlich fest, dass „angesichts der massiven Ausbreitung der Kompetenzorientierung ein diffuses, von Unklarheiten, Widersprüchen und ungeklärten Fragen geprägtes Bild“ (Sander 2019, S. 95) entstanden sei. Im Vergleich dazu gibt es zwar zum Bildungsbegriff auch unterschiedliche Vorstellungen, jedoch haben diese eine wesentliche Gemeinsamkeit, nämlich, wie im Abschnitt 3.3.4 bereits dargestellt worden ist, die „Orientierung an den jeweiligen Individuen, denen Selbstbestimmungsräume eröffnet werden sollen“ (Blanck 2016b, S. 20).

Vor dem Hintergrund der beiden erläuterten Gründe (1. gemeinsame Basis der Konzepte; 2. Kontroversen zur Kompetenzorientierung), knüpft die vorliegende Arbeit an der Zielgröße „Bildung“ an, um in Bezug darauf den möglichen Beitrag der Erwägungsdidaktik zur sozioökonomischen Bildung aufzuzeigen. Ausgangspunkt hierfür sind jene o. g. vier Bildungs-Sinn-Dimensionen nach Klafki, die im Rahmen der sozioökonomischen Bildung aufgegriffen werden[74]. Dabei wird zu jeder Dimension zunächst die zugehörige Deutung im Sinne der Erwägungsdidaktik betrachtet, um daraufhin zu klären, inwiefern diese der sozioökonomischen Bildung einen möglichen Beitrag bieten kann. Das entsprechende Untersuchungsergebnis ist in der folgenden Abbildung dargestellt und wird anschließend erläutert.

[74] Grundsätzlich gibt es sechs Bildungs-Sinn-Dimensionen nach Klafki (vgl. hierzu den Abschnitt 2.4). Zwei Dimensionen werden jedoch – wie bereits dargelegt – von der sozioökonomischen Bildung nicht aufgegriffen. Dabei handelt es sich um die ästhetische sowie um die bewegungsfähige Dimension.

Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule (nach Klafki), die im Rahmen der sozioökonomischen Bildung aufgegriffen werden	**Möglicher Beitrag der Erwägungsdidaktik**
Pragmatische bzw. alltagspraktische Dimension	Förderung des Verständnisses der Lebenswirklichkeit durch einen erwägungsorientierten Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in Entscheidungszusammenhängen.
Schlüsselproblematische Dimension	Für das Verständnis von epochaltypischen Schlüsselproblemen ist es hilfreich, die vielfältigen Positionen dazu sichtbar zu machen bzw. zu erschließen, damit die jeweiligen Unterschiede (oder auch Gemeinsamkeiten) deutlich werden können.
Menschheitsthematische Dimension	Zu epochenübergreifenden Menschheitsthemen bietet die Erwägungsdidaktik den *gleichen Beitrag* wie bei epochaltypischen Schlüsselproblemen (siehe oben). In dem Sinne ist es auch für das Verständnis von Menschheitsproblemen besonders hilfreich, die vielfältigen Positionen dazu sichtbar zu machen bzw. zu erschließen, damit die jeweiligen Unterschiede (oder auch Gemeinsamkeiten) deutlich werden können.
Ethische Dimension	Förderung einer ethischen Bildung, indem entsprechende Bildungsprozesse im Entscheidungsmodus gestaltet werden.

Abb. 10: *Möglicher Beitrag der Erwägungsdidaktik zur sozioökonomischen Bildung in der Kategorie a) Ziele*

Die Abbildung zeigt den möglichen Beitrag der Erwägungsdidaktik zur sozioökonomischen Bildung in der Kategorie a) *Ziele*. Dabei fokussiert sie – wie bereits dargelegt – die Zielgröße „Bildung“, insbesondere vier Bildungs-Sinn-Dimensionen nach Klafki, anhand derer das Untersuchungsergebnis im Weiteren erläutert wird.

Pragmatische bzw. alltagspraktische Dimension

In der pragmatischen bzw. alltagspraktischen Bildungs-Sinn-Dimension geht es im Kern um „das Verständnis der Lebenswirklichkeit, genauer (…) die Erkenntnisfähigkeit sowie die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ (Klafki 2005, S. 184). Die Erwägungsdidaktik erweitert diese Dimension (vgl. hierzu den Abschnitt 2.4). Dabei zielt sie auf die *Förderung des Verständnisses der Lebenswirklichkeit durch einen erwägungsorientierten Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in Entscheidungszusammenhängen*.

Dementsprechend betont die Erwägungsdidaktik die Relevanz von Entscheidungen für Bildungsprozesse. Als Begründung hierfür kann eine Gemeinsamkeit unterschiedlicher wissenschaftlicher Bildungsverständnisse angeführt werden: Die Orientierung an Individuen, denen Selbstbestimmungsräume eröffnet werden sollen (vgl. hierzu Blanck 2016b, S. 20). Zur Bildung gehört daher grundlegend, dass Lernende Selbstbestimmungsräume erhalten. Zu diesem Zweck gibt es in der Erwägungsdidaktik einen spezifischen Umfang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in Entscheidungskonstellationen, der an den jeweiligen Subjektivitäten der Lernenden ansetzt.

Die skizzierte erwägungsdidaktische Deutung der pragmatischen bzw. alltagspraktischen Bildungs-Sinn-Dimension kann der sozioökonomischen Bildung einen möglichen Beitrag bieten. Bezugsgröße hierfür ist allen voran das sozioökonomische Bildungsprinzip der *Subjektorientierung*, welches die Kriterien Erfahrungsorientierung, Lebenssituationsorientierung und Bildungsrelevanz impliziert (vgl. hierzu den Abschnitt 3.3.4).

So soll gemäß der Bildungsrelevanz bevorzugt das zum Lehr-Lern-Gegenstand werden, „was einen spezifischen Beitrag leistet zur Entwicklung der persönlichen Welt-, Selbst- und Sozialverhältnisse und der alltagspragmatischen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen mit Bezug auf das Feld Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft und auch deren kritische und selbstkritische Reflexion fördert“ (Hedtke 2018, S. 97). Damit einher geht folglich, dass sich die Ziele, Inhalte, Formen und Prozesse von Lernen und Bildung an den Erfahrungen und Lebenssituationen der Lernenden orientieren sollten. (vgl. Hedtke 2018, S. 97).

Für die Inhalte bedeutet dies etwa, dass jenes Wissen über Wirtschaft auszuwählen ist, welches für die alltagspraktische Lebenswelt der Lernenden eine Relevanz aufweist. Dabei kann eine ausschließliche Bezugnahme auf eine einzelne wissenschaftliche Disziplin oder Denkrichtung nicht hilfreich sein. Dementsprechend ist die sozioökonomische Bildung hinsichtlich ihrer Inhalte auch multidisziplinär und multiparadigmatisch angelegt – ganz im Sinne ihrer charakteristischen Prinzipien *Sozialwissenschaftlichkeit* und *Pluralität*. Der damit verbundene mögliche Beitrag der Erwägungsdidaktik, gerade in Bezug auf inhaltliche Pluralität bzw. Kontroversität, wird in der Kategorie b) Inhalte gesondert betrachtet (vgl. hierzu den Abschnitt 4.2.3).

Die Orientierung an den Lebenssituationen der Lernenden kann aber auch bedeuten, dass je nach Situationsdefinition bestimmte Entscheidungen erforderlich werden (vgl. z. B. Hedtke 2018, S. 51 f.). Die sozioökonomische Bildung geht auf dieses Feld jedoch nicht vertieft ein. Der Grund hierfür ist, dass z. B. Hedtke (2018, S. 156) Zweifel hinsichtlich der Relevanz von Entscheidungen für Bildungsprozesse formuliert (vgl. hierzu den Abschnitt 3.3.4).

Diese Bedenken kann die Erwägungsdidaktik – wie bereits dargelegt – abschwächen und gleichsam einen »guten« Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in Entscheidungskonstellationen fördern. Zu dem Zweck verfolgt sie eine spezifische Subjektorientierung. Demnach geht es beim Erwägen in Entscheidungszusammenhängen um eine schrittweise Entfaltung von eingeschränkter Subjektivität hin zu Intersubjektivität bzw. Objektivität. Damit sind verschiedene Facetten verbunden, die ebenfalls auf den leitenden Ideen des Erwägungskonzepts basieren, wie etwa die methodische Orientierung. Folglich äußert sich die spezifische Subjektorientierung der Erwägungsdidaktik im Besonderen bei den Lehr-Lern-Methoden. In der Kategorie c) Methoden wird noch vertieft darauf eingegangen (vgl. hierzu den Abschnitt 4.2.4).

Schlüsselproblematische Dimension

In der schlüsselproblematischen Dimension geht es um „epochaltypische ‚Schlüsselprobleme der modernen Welt'" (Klafki 2005, S. 186). Beispiele hierfür sind laut Klafki etwa die Frage von Krieg und Frieden oder das Zentralproblem gesellschaftlich produzierter Ungleichheit (vgl. Klafki 2005, S. 186 f.). Im Hinblick auf das Verständnis von Schlüsselproblemen ist es im Sinne der Erwägungsdidaktik besonders hilfreich, *die vielfältigen Positionen dazu sichtbar zu machen bzw. zu erschließen, damit die jeweiligen Unterschiede (oder auch Gemeinsamkeiten) deutlich werden können* (vgl. hierzu den Abschnitt 2.4)

Diese erwägungsdidaktische Deutung der schlüsselproblematischen Bildungs-Sinn-Dimension kann der sozioökonomischen Bildung einen möglichen Beitrag bieten. Bezugsgröße hierfür ist insbesondere das sozioökonomische Bildungsprinzip der *Problemorientierung* (vgl. hierzu den Abschnitt 3.3.4). Demnach sollen sich sozioökonomische Bildungsprozesse an zentralen Problemlagen orientieren, wie z. B. an Schlüsselproblemen. Als sozioökonomische Schlüsselprobleme benennt Hedtke (2018, S. 167) in Anlehnung an Hippe (2014, S. 54 f.) die folgenden fünf Themen: Arbeitsqualität, makroökonomische Knappheit, soziale Sicherheit/Gerechtigkeit, Umweltkrise sowie Wirtschaftskrise.

Die Erwägungsdidaktik ist bei der Bearbeitung sozioökonomischer Schlüsselprobleme insofern förderlich, da sie – wie bereits dargelegt – hilft, die vielfältigen Positionen sichtbar zu machen, damit die jeweiligen Unterschiede (oder Gemeinsamkeiten) deutlich werden können. Zu dem Zweck sollte ausgehend von den jeweiligen Subjektivitäten der Lernenden eine schrittweise Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität bzw. Objektivität erfolgen. Diese spezifische Subjektorientierung sowie die damit verbundenen Facetten (z. B. methodische Orientierung) basieren auf den leitenden Ideen des Erwägungskonzepts und äußern sich insbesondere auf der methodischen Ebene. Aus dem Grund wird in der Kategorie c) Methoden vertieft darauf eingegangen (vgl. hierzu den Abschnitt 4.2.4).

Bei der inhaltlichen Behandlung der genannten Problemlagen bezieht sich die sozioökonomische Bildung auf die Vielfalt des sozialwissenschaftlichen Wissens über Wirtschaft. Daher versteht sie sich auch als multidisziplinär und multiparadigmatisch. In der Kategorie b) Inhalte wird auf diesen Bereich und den damit verbundenen möglichen Beitrag der Erwägungsdidaktik, insbesondere in Bezug auf inhaltliche Pluralität bzw. Kontroversität, noch gesondert eingegangen (vgl. hierzu den Abschnitt 4.2.3).

Menschheitsthematische Dimension

In der menschheitsthematischen Dimension geht es um die „Hinführung junger Menschen zum *Verstehen epochenübergreifender Menschheitsprobleme* und zur Weckung ihres Interesses für diese Sichtweise des Verhältnisses des Menschen zur ihn umgreifenden Wirklichkeit“ (Klafki 2005, S. 183). Zu epochenübergreifenden Menschheitsthemen bietet die Erwägungsdidaktik den gleichen möglichen Beitrag wie bei epochaltypischen Schlüsselproblemen, da sich beide Dimensionen auf Problemlagen beziehen (vgl. hierzu den Abschnitt 2.4). In dem Sinne ist es auch für das Verständnis von Menschheitsproblemen besonders hilfreich, *die vielfältigen Positionen dazu sichtbar zu machen bzw. zu erschließen, damit die jeweiligen Unterschiede (oder auch Gemeinsamkeiten) deutlich werden können*.

Ethische Dimension

Die ethische Dimension betont die Förderung ethischer Bildung, die auch als Werteerziehung oder sittliche Erziehung bezeichnet werden kann (vgl. Klafki 2005, S. 194). Zum Verständnis dieser Dimension erläutert Klafki (2005, S. 194) zwei hierfür grundlegende Termini – „Werte“ und „Tugenden“ (vgl. hierzu den Abschnitt 2.4). Klafkis Verständnis ethischer Bildung kann

durch die Erwägungsdidaktik erweitert werden. Dies veranschaulicht Blanck (2017a) exemplarisch mit Blick auf den Wert der „Nachhaltigkeit“ und zeigt Zusammenhänge zwischen nachhaltigem Handeln und gutem (erwägungsorientierten) Entscheiden (vgl. hierzu den Abschnitt 2.4). Dementsprechend zielt die Erwägungsdidaktik auf die *Förderung ethischer Bildung, indem entsprechende Bildungsprozesse im Entscheidungsmodus gestaltet werden.*

Diese erwägungsdidaktische Deutung der ethischen Dimension kann der sozioökonomischen Bildung einen möglichen Beitrag bieten. Bezugsgröße hierfür ist allen voran das sozioökonomische *Pluralitätsprinzip*, das u. a. die Vielfalt normativer Orientierungen und Grundsätze zum Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft aufgreift (vgl. hierzu den Abschnitt 3.3.4). Demensprechend thematisiert Hedtke in seinem exemplarischen Vorschlag für ein sozioökonomisches Kerncurriculum in der Sekundarstufe I verschiedene normative Leitideen, wie etwa Effizienz oder Erfolg und Leistung (vgl. hierzu Hedtke 2018. S. 317 ff.).

Eine Begründung für diese Auswahl ist, dass es sich dabei um Leitideen handelt, „die in öffentlichen und fachdidaktischen Debatten (…) besonders oft und nachdrücklich angerufen werden“ (Hedtke, 2018, S. 318). Dies entspricht dem Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens für die politische Bildung. Sinngemäß besagt es, dass kontroverse Themen in Wissenschaft und Politik auch so im Unterricht dargestellt werden müssen (vgl. Wehling 1977, S. 179). Die Erwägungsdidaktik erweitert dieses Gebot. So betont Blanck: „Auch gesellschaftlich Unkontroverses ist, wenn man jeweilige Lösungen gut begründen können will, auf der Erwägungsebene hinsichtlich denkbarer alternativer Lösungsmöglichkeiten zu erwägen und die erwogenen Lösungsmöglichkeiten sind (…) zu bewahren“ (Blanck 2012a, S. 146). Demnach sollten auch unkontroverse normative Leitideen, wie das Verbot von Kinderarbeit, thematisiert werden, damit die Lernenden diesen Konsens auch begründen und ggf. verteidigen können. Da dieser mögliche Beitrag der Erwägungsdidaktik die Inhaltsebene betrifft, wird in der Kategorie b) Inhalte noch vertieft darauf eingegangen (vgl. hierzu den Abschnitt 4.2.3).

Im Hinblick auf die ausgewählten normativen Leitideen für das o. g. sozioökonomische Kerncurriculum betont Hedtke am Beispiel der Effizienz, dass Leitideen vielfältige Fragen[75] aufwerfen und daher analysiert und reflektiert werden sollten (vgl. Hedtke 2018, S. 331), jedoch bleibt es „dem Individuum überlassen, was es daraus für seine eigene sozioökonomische Praxis macht“ (Hedtke 2018, S. 331). Um die Lernenden in diesem Entscheidungsprozess und in ihren damit verbundenen Analysen und Reflexionen zu unterstützen, ist die Erwägungsdidaktik ebenfalls hilfreich. So geht es ihr um eine spezifische Subjektorientierung, die beim Erwägen in Entscheidungszusammenhängen eine schrittweise Entfaltung von eingeschränkter Subjektivität hin zu Intersubjektivität bzw. Objektivität vorsieht. Die damit verbundenen Facetten, welche ebenfalls auf den leitenden Ideen des Erwägungskonzepts beruhen, äußern sich im Besonderen auf der methodischen Ebene. Von daher wird in der Kategorie c) Methoden besonders auf die spezifische Subjektorientierung der Erwägungsdidaktik eingegangen (vgl. hierzu den Abschnitt 4.2.4).

Vor dem Hintergrund kann schließlich festgehalten werden, dass die Erwägungsdidaktik der sozioökonomischen Bildung in insgesamt vier Bildungs-Sinn-Dimensionen einen möglichen Beitrag bieten kann. Das betrifft die pragmatische bzw. alltagspraktische, die schlüsselproblematische, die menschheitsthematische sowie die ethische Dimension. Dabei zielt der erwägungsdidaktische »Mehrwert« in allen Dimensionen auf einen spezifisch bewahrenden Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in Entscheidungskonstellationen. Eine solche Ausrichtung der (Bildungs-)Ziele hat Folgen für die Inhalte und Methoden. Die dahingehenden erwägungsdidaktischen Beiträge auf der Inhalts- und Methodenebene wurden bereits angedeutet und werden in den kommenden beiden Abschnitten ausführlich dargestellt.

4.2.3 Kategorie b) Inhalte

Hinsichtlich der Kategorie b) *Inhalte* wurden für die sozioökonomische Bildung bereits markante Aspekte herausgestellt: die *Erkenntnisperspektive* und die damit verbundenen *inhaltlichen Anforderungen* (vgl. hierzu den Abschnitt 3.3.4). Sie sind der Ausgangspunkt, um zu untersuchen, inwiefern die Erwägungsdidaktik der sozioökonomischen Bildung einen möglichen

[75] Eine Frage zur Leitidee der Effizienz lautet beispielsweise: „Muss das Unternehmen seine Effizienz immer weiter steigern oder reicht ein als angemessen empfundener Überschuss?“ (Hedtke 2018, S. 330).

Beitrag auf der Inhaltsebene bieten kann. Das entsprechende Ergebnis ist vorab in der folgenden Abbildung dargestellt und wird anschließend erläutert.

Markante inhaltliche Aspekte der sozioökonomischen Bildung	**Möglicher Beitrag der Erwägungsdidaktik**
Die *Erkenntnisperspektive* sozioökonomischer Bildung bezieht sich auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft. Die damit verbundenen *inhaltlichen Anforderungen* umfassen folgende sechs Kernelemente, die jedem Inhaltsfeld zugeordnet werden: 1. Herausforderungen/Schlüsselprobleme; 2. Sozialwissenschaftliche Konzepte; 3. Erfahrungsräume; 4. Normative Leitideen; 5. Exempel und 6. Plurale Zugänge.	Auch bei (vorerst) *gesellschaftlich unkontroversen Inhaltsfeldern* des Gegenstandsbereichs Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft sollten (denkbare, problemrelevante) Alternativen erwogen und im Nachgang ihrer Genese bewahrt werden, wenn man den Anspruch vertritt, gut begründen zu wollen.

Abb. 11: *Möglicher Beitrag der Erwägungsdidaktik zur sozioökonomischen Bildung in der Kategorie b) Inhalte*

Die Abbildung zeigt den möglichen Beitrag der Erwägungsdidaktik zur sozioökonomischen Bildung in der Kategorie b) *Inhalte*. Dieser betrifft die Erkenntnisperspektive sowie die damit verbundenen inhaltlichen Anforderungen sozioökonomischer Bildung und besagt Folgendes: *Auch bei (vorerst) gesellschaftlich unkontroversen Inhaltsfeldern des Gegenstandsbereichs Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft sollten (denkbare, problemrelevante) Alternativen erwogen und im Nachgang ihrer Genese bewahrt werden, wenn man den Anspruch vertritt, gut begründen zu wollen*. Warum das so ist, wird im Weiteren dargelegt.

Beginnend mit der Erkenntnisperspektive ist zunächst festzuhalten, dass es zum Selbstverständnis der sozioökonomischen Bildung gehört, nicht nur die Erkenntnisperspektive einer bestimmten (wirtschafts-)wissenschaftlichen Disziplin oder einer bestimmten Denkrichtung im Unterricht aufzugreifen. Ihr geht es vielmehr um plurale Zugänge zu wirtschaftlichen Phänomenen und Problemen, wobei die jeweiligen gesellschaftlich-politischen, historischen und räumlichen Kontexte ausdrücklich zu berücksichtigen sind. Insofern fokussiert die sozioökonomische Bil-

dung eine multidisziplinäre und multiparadigmatische Erkenntnisperspektive auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft – ganz im Sinne ihrer charakteristischen Prinzipien *Sozialwissenschaftlichkeit* und *Pluralität*. Diese Perspektive ist der Erwägungsdidaktik insofern vertraut, da es beim Erwägen keine Grenzen im Hinblick auf bestimmte Disziplinen oder Paradigmen gibt. Exemplarisch hierfür steht die ehemalige Zeitschrift „Erwägen – Wissen – Ethik" (EWE) bzw. „Ethik und Sozialwissenschaften – Streitforum für Erwägungskultur" (EuS), die auch wirtschaftliche Phänomene und Probleme thematisierte (vgl. z. B. Elsenhans 2014; Riese 2000; Weise 1994).

Die skizzierte Erkenntnisperspektive der sozioökonomischen Bildung hat Konsequenzen für den Unterricht. So gibt es in der sozioökonomischen Bildung spezifische inhaltliche Anforderungen. Dies verdeutlicht exemplarisch der Vorschlag für ein sozioökonomisches Kerncurriculum in der Sekundarstufe I (vgl. hierzu Hedtke 2018). Dabei umfassen die Lehr-Lern-Inhalte insgesamt zehn Inhaltsfelder (z. B. Inhaltsfeld 1 Haushalt und Geschlecht) sowie ein Betriebspraktikum (vgl. Hedtke 2018, S. 27). Konkretisiert werden die Inhaltsfelder sowie das Betriebspraktikum anhand von sechs Kernelementen (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 66 ff.). Diese beruhen auf den charakteristischen Prinzipien sozioökonomischer Bildung (Subjektorientierung, Problemorientierung, Sozialwissenschaftlichkeit sowie Pluralität) und lauten folgendermaßen: 1. Herausforderungen/Schlüsselprobleme; 2. Sozialwissenschaftliche Konzepte; 3. Erfahrungsräume; 4. Normative Leitideen; 5. Exempel und 6. Plurale Zugänge (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 25).

Im Hinblick auf diese inhaltlichen Anforderungen kann die Erwägungsdidaktik der sozioökonomischen Bildung den o. g. möglichen Beitrag bieten. Bezugsgröße hierbei ist das sozioökonomische Bildungsprinzip der Pluralität, insbesondere in Form von Kontroversität. Dies wird v. a. in den beiden Kernelemente 4 und allen voran 6 betont (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 25). So geht es im Kernelement 6 um plurale Zugänge zum jeweiligen Inhaltsfeld. Dies dient dem Zweck, „für Pluralität besonders relevante und für die Behandlung im Unterricht geeignete Konzepte hervorzuheben" (Hedtke 2018, S. 25). Beispiele für solche dort ausgewiesenen Konzepte sind etwa im Inhaltsfeld 1 (Haushalt und Geschlecht) die verschiedenen Modelle *Homo oeconomi*cus versus *Homo sociologicus*, welche kontroverse inhaltliche Diskussionen ermöglichen. In Ergänzung dazu werden im Kernelement 4 normative Leitideen (z. B. Effizienz) formuliert, die man im jeweiligen Inhaltsfeld „besonders gut aufspüren, analysieren, empirisch

kritisieren, kontrovers diskutieren und mit anderen normativen Leitideen vergleichen kann“ (Hedtke 2018, S. 25).

Beide Kernelemente fokussieren bei der Auswahl der Lehr-Lern-Inhalte u. a. eine besondere Form von Pluralität bzw. Multiperspektivität: die *Kontroversität*. Das damit verbundene Kontroversitätsprinzip bzw. -gebot aus dem Beutelsbacher Konsens besagt sinngemäß, dass kontroverse Themen in Wissenschaft und Politik auch so im Unterricht dargestellt werden müssen (vgl. Wehling 1977, S. 179). Inzwischen wird das Kontroversitätsgebot auch als „Generalprinzip der sozialwissenschaftlichen Bildung“ (Reinhardt 2016, S. 32 bzw. sinngemäß auch bei Sander 2009) verstanden und findet insofern auch Anwendung in der sozioökonomischen Bildung. Demensprechend betont etwa Weber (2014, S. 137) die Berücksichtigung von Kontroversen für die sozioökonomische Bildung.

Mit Blick auf das skizzierte Kontroversitätsgebot kann die Erwägungsdidaktik der sozioökonomischen Bildung den o. g. möglichen inhaltsbezogenen Beitrag bieten, welcher die Auswahl der Lehr-Lern-Inhalte betrifft. Zur Erläuterung dieses möglichen erwägungsdidaktischen Beitrags wird zunächst darauf verwiesen, dass ähnliche Untersuchungen – mit Fokus auf das Kontroversitätsgebot im Kontext der politischen Bildung – bereits von Blanck vorliegen (vgl. z. B. Blanck 2006a; Blanck 2012a, S. 126 ff.). Diese sind ein wesentlicher Anknüpfungspunkt für die weiteren Ausführungen.

So geht es zunächst um die Differenzierung von Kontroversitätsgebot und Erwägungsdidaktik hinsichtlich der eher grundsätzlichen Frage, bei welchen Themen – kontrovers oder unkontrovers – verschiedene Alternativen zu berücksichtigen sind. Diese Unterscheidung zwischen dem Kontroversitätsgebot und der Erwägungsdidaktik wird in einem ersten Schritt kombinatorisch in der Abbildung 9 dargestellt und anschließend erörtert.

Das Inhaltsfeld ist gesellschaftlich…	**Bei der Inhaltsauswahl werden zu erwägende Alternativen…**	**Kontroversitätsgebot**	**Erwägungsdidaktik**
kontrovers	berücksichtigt	+	+
kontrovers	nicht berücksichtigt	-	-
nicht kontrovers	berücksichtigt	-	+
nicht kontrovers	nicht berücksichtigt	-	-
Legende: liegt vor (+) oder liegt nicht vor (-)			

Abb. 12: *Unterscheidung von Kontroversitätsgebot und Erwägungsdidaktik hinsichtlich der Frage, bei welchen Inhaltsfeldern – kontrovers oder unkontrovers – verschiedene Alternativen zu berücksichtigen sind (Erwägungstafel in Anlehnung an Blanck 2012a, S. 147)*

Blanck hat den in der Abbildung 9 skizzierten Unterschied bereits herausgearbeitet. Darauf bezugnehmend wird zunächst auf das Kontroversitätsgebot eingegangen (die kursiven Hervorhebungen sind aus dem Originaltext übernommen):

> „Das Kontroversitätsgebot bezieht sich auf eine *vorhandene* Vielfalt an *Lösungs*alternativen, die in der Gesellschaft von verschiedenen Individuen und/oder Gruppen vertreten werden. Die vorhandenen Lösungsalternativen sollen den Schülerinnen und Schülern für eigene Erwägungen zur Verfügung stehen, so dass sie zu einer eigenständigen Lösung finden und diese möglichst gut gegenüber anderen Lösungs*möglichkeiten* begründen können. Als *Erwägungs*alternativen sind die vorhandenen Lösungsalternativen für die Lernenden in der *Genese* ihrer Lösungen relevant“ (Blanck 2012a, S. 146).

Das Kontroversitätsgebot thematisiert damit ausschließlich Alternativen, die in der Gesellschaft auf einer Lösungs- bzw. Realisierungsebene kontrovers diskutiert werden. Demgegenüber vertritt die Erwägungsdidaktik den Anspruch, dass sie auf der Erwägungsebene möglichst alle denkbaren, problemrelevanten Alternativen zu einem (kontroversen oder unkontroversen) Inhaltsfeld bzw. Thema aufgreifen möchte. Damit unterscheidet sich die Erwägungsdidaktik wesentlich vom Kontroversitätsgebot. Blanck belegt dies anhand von Problemstellungen, bei denen es (vorerst) einen Konsens gibt:

> „Das Kontroversitätsgebot ist nur auf faktisch vorliegenden Dissens bezogen, wohingegen die Erwägungs-Geltungsbedingung unabhängig von vorliegendem Dissens oder Konsens die problemrelevanten Lösungsmöglichkeiten zu erwägen erfordert. Die Erwägungs-Geltungsbedingung führt damit zu einer Erweiterung des Kontroversitätsgebots. Aus erwägungsorientierter Perspektive ist nicht nur das, was kontrovers an Lösungsalternativen in der Gesellschaft vertreten wird, zu erwägen. Auch gesellschaftlich Unkontroverses ist, wenn man jeweilige Lösungen gut begründen können will, auf der Erwägungsebene hinsichtlich denkbarer alternativer Lösungsmöglichkeiten zu erwägen und die erwogenen Lösungsmöglichkeiten sind als eine Geltungsbedingung für die Einschätzung der Güte der jeweils (vorerst) bevorzugten Lösung zu bewahren“ (Blanck 2012a, S. 146).

Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass die Erwägungsdidaktik – insbesondere die leitende Idee die Erwägungs-Geltungsbedingung – zu einer Erweiterung des Kontroversitätsgebots führt und damit der sozioökonomischen Bildung folgenden o. g. möglichen Beitrag auf der Inhaltsebene bieten kann: *Auch bei (vorerst) gesellschaftlich unkontroversen Inhaltsfeldern sollten (denkbare, problemrelevante) Alternativen erwogen und im Nachgang ihrer Genese bewahrt werden, wenn man den Anspruch vertritt, gut begründen zu wollen*.

Gestärkt wird dieser mögliche erwägungsdidaktische Beitrag durch eine Autor*innengruppe, welche sich mit Blick auf das Kontroversitätsgebot folgendermaßen äußert: „Eigenständigkeit, Ergebnisoffenheit und Selbstbestimmung setzen voraus, dass Lehrende existierende Kontroversen aufgreifen. Sie müssen aber auch Alternativen zu *nicht* kontroversen Sachverhalten und Positionen aufzeigen. Erst das Wissen um Alternativen macht Mündigkeit möglich, erst der Widerspruch gegen angebliche Alternativlosigkeit bringt sie zur Geltung“ (Sander et al 2017, S. 16).

Der o. g. Beitrag könnte sich beispielsweise hinsichtlich des bereits angeführten sozioökonomischen Kerncurriculums auswirken. Demnach wäre es etwa im Inhaltsfeld 1 (Haushalt und Geschlecht) denkbar, auch gesellschaftlich Unkontroverses, wie z. B. die Gleichbehandlung der Geschlechter im Arbeitsleben, nicht alternativlos zu präsentieren. Ansonsten kann es möglicherweise schwierig werden, „einen Konsens mit guten Gründen hinreichend verteidigen zu können“ (Blanck 2013, S. 5). Damit trägt die Erwägungsdidaktik dazu bei, dass Argumentationen im Sinne von „Das haben wir schon immer so gemacht!“ möglichst vermieden werden. Die

erwogenen Alternativen sind schließlich als Geltungsbedingung (Erwägungs-Geltungsbedingung) zur Einschätzung der Güte der jeweils bevorzugten Lösung zu bewahren, wenn man den Anspruch vertritt, gut begründen zu wollen.

Mit diesem Anspruch ist aber keineswegs die Absicht verbunden, jedes Inhaltsfeld ausführlich zu erwägen. Dies wäre weder sinnvoll – da man sich auch auf Vorgaben oder Routinen verlassen kann – noch von den (zeitlichen) Ressourcen her leistbar (vgl. Blanck 2011, S. 193). Vielmehr sollte bei der Auswahl der Lehr-Lern-Inhalte immer wieder das Für und Wider kritisch durchdacht werden, ob zum jeweiligen Inhaltsfeld bzw. Thema weitergehende Erwägungen erforderlich sind oder nicht – ganz im Sinne der dritten leitenden Idee des Erwägungskonzepts (iterative und kritische Reflexivität).

Sofern sich Lehrende in diesem Zusammenhang dafür entscheiden, ein Inhaltsfeld nicht zu erwägen, wäre es sinnvoll, auf diesen Umstand und die ggf. denkbaren, problemrelevanten Alternativen zumindest hinzuweisen. Damit wird schließlich auch Transparenz über ein Wissen um Nicht-Wissen[76] bei den Lernenden geschaffen. Dies mag dann wiederum ein Ausgangspunkt für künftige Erwägungsprozesse sein, gemäß der zweiten leitenden Idee des Erwägungskonzepts (Verbesserungsengagement).

Bei solchen Erwägungsprozessen ist die Erwägungsdidaktik maßgeblich auf geeignete Methoden angewiesen. In der vorliegenden Arbeit gab es hierzu bereits an mehreren Stellen Erläuterungen (vgl. hierzu z. B. die Abschnitte 2.3 oder 2.4). Diese werden im nächsten Abschnitt aufgegriffen, wenn es darum geht, den möglichen Beitrag der Erwägungsdidaktik zur sozioökonomischen Bildung auf der Methodenebene aufzuzeigen.

4.2.4 Kategorie c) Methoden

Mit Blick auf die Kategorie c) *Methoden* gibt es in der sozioökonomischen Bildung nur wenig spezielle Darstellungen (vgl. z. B. Hedtke 2018; Weber 2019). Gleichwohl skizzieren sie einige markante Aspekte, die sich auf die *Anforderungen an geeignete Methoden* beziehen (vgl. hierzu

[76] Der Umgang mit Ungewissheiten und Nicht-Wissen wird mit Blick auf die Erwägungsdidaktik im Abschnitt 2.3.2 ausführlich erklärt.

die Abschnitt 3.3.4). Diese sind der Ausgangspunkt, um zu untersuchen, inwiefern die Erwägungsdidaktik der sozioökonomischen Bildung einen möglichen Beitrag auf der Methodenebene bieten kann. Das entsprechende Ergebnis ist in der folgenden Abbildung vorab dargestellt und wird anschließend erläutert.

Markante methodische Aspekte der sozioökonomischen Bildung	**Möglicher Beitrag der Erwägungsdidaktik**
Geeignete Lehr-Lern-Methoden sollten die Anforderung erfüllen, dass sie die charakteristischen Prinzipien der sozioökonomischen Bildung inszenieren können (Subjektorientierung, Problemorientierung, Sozialwissenschaftlichkeit sowie Pluralität). Beispiele für solche Methoden sind etwa die Fallstudie oder die Pro-und-Contra-Debatte, welche im Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, einen vornehmlich konkurrenz- und durchsetzungsorientierten Schlagabtausch auf der Lösungsebene betonen.	*Verwendung von erwägungsorientieren Methoden*. Diese betonen die Integration von zu erwägenden (denkbaren, problemrelevanten) Alternativen auf der Erwägungsebene, um an der Begründungsgüte und damit an der Verantwortbarkeit von jeweiligen Lösungsmöglichkeiten zu arbeiten. Im Wesentlichen basieren erwägungsorientierte Methoden auf den leitenden Ideen des Erwägungskonzepts sowie dem entsprechenden Bildungsverständnis und berücksichtigen insofern auch die charakteristischen Prinzipien der sozioökonomischen Bildung. In dem Sinne verfolgen sie insbesondere den Gedanken einer *spezifischen Subjektorientierung* (schrittweise Entfaltung von eingeschränkter Subjektivität hin zu Intersubjektivität bzw. Objektivität) mit dem verschiedene Facetten des Erwägens verbunden sind (insbesondere: methodische Orientierung, Unterscheidung von Erwägungen und Lösungen, distanzfähiges Engagement, reflexive Orientierung sowie die Bewahrung des jeweiligen Stands an Erwägungen).

Abb. 13: *Möglicher Beitrag der Erwägungsdidaktik zur sozioökonomischen Bildung in der Kategorie c) Methoden*

Die Abbildung zeigt den möglichen Beitrag der Erwägungsdidaktik zur sozioökonomischen Bildung in der Kategorie c) *Methoden*. Bezugsgröße hierfür sind markante methodische Aspekte der sozioökonomischen Bildung. Diese besagen Folgendes: *Geeignete Lehr-Lern-Methoden sollten die Anforderung erfüllen*, dass sie die charakteristischen Prinzipien der sozioökonomischen Bildung inszenieren können, wie etwa Subjektorientierung oder Pluralität (vgl. hierzu den Abschnitt 3.3.4). Beispiele für solche Methoden sind etwa die Fallstudie oder die

Pro-und-Contra-Debatte (vgl. z. B. Hedtke 2018, S. 32; Weber 2019, S. 96). Dabei betonen sie im Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, einen vornehmlich konkurrenz- und durchsetzungsorientierunten Schlagabtausch auf der Lösungsebene (vgl. hierzu den Abschnitt 3.3.5).

Im Hinblick auf diese methodische Herangehensweise bietet die Erwägungsdidaktik der sozioökonomischen Bildung einen möglichen Beitrag, wodurch „mehr stattfindet als ein konkurrenz- und dursetzungsorientierter Schlagabtausch zwischen Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Positionen“ (Blanck 2006a, S. 32). In dem Sinne kann die *Verwendung von erwägungsorientierten Methoden* ein solches »Mehr« erzeugen. So betonen diese die Integration von zu erwägenden (denkbaren, problemrelevanten) Alternativen auf der Erwägungsebene, um an der Begründungsgüte[77] und damit an der Verantwortbarkeit von jeweiligen Lösungsmöglichkeiten zu arbeiten (vgl. Blanck 2006a, S. 32). Beispiele für solche Erwägungsmethoden sind etwa die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion oder das Stichwortpuzzle.

Im Wesentlichen basieren erwägungsorientierte Methoden auf den leitenden Ideen des Erwägungskonzepts (vgl. hierzu den Abschnitt 2.2) sowie dem entsprechenden Bildungsverständnis (vgl. hierzu den Abschnitt 2.4) und berücksichtigen insofern auch die charakteristischen Prinzipien der sozioökonomischen Bildung, wie es die Analysen zur Zielgröße „Bildung“ bereits aufzeigten (vgl. hierzu den Abschnitt 4.2.2). In dem Sinne verfolgen Erwägungsmethoden insbesondere den Gedanken einer *spezifischen Subjektorientierung*, der eine schrittweise Entfaltung von eingeschränkter Subjektivität hin zu Intersubjektivität bzw. Objektivität vorsieht. Damit sind verschiedenen Facetten des Erwägens verbunden. Neben der genannten methodischen Orientierung gehört hierzu insbesondere die Unterscheidung von Erwägungen und Lösungen, ein distanzfähiges Engagement, eine reflexive Orientierung sowie die Bewahrung des jeweiligen Stands an Erwägungen.

Um zu verdeutlichen, wie dieser mögliche methodische Beitrag der Erwägungsdidaktik konkret aussehen kann, wird eine der vorhandenen Erwägungsmethoden im Folgenden kurz erläutert.

---

[77] Im zitierten Text von Blanck (2006a, S. 32) steht anstelle des Ausdrucks „Begründungsgüte“ der Terminus „Begründungsqualität“. Beide Bezeichnungen weisen die gleiche Bedeutung auf. Da in der vorliegenden Arbeit mit Blick auf das Erwägungskonzept bislang von „Begründungsgüte“ gesprochen wurde, wird jene Bezeichnung auch an dieser Stelle verwendet.

Das Auswahlkriterium hierbei ist, dass die Methode in besonderer Weise vielfältige Diskussionen auf der Erwägungsebene berücksichtigt und bereits seit Jahren erprobt ist. Von daher fällt die Wahl auf die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion (vgl. z. B. Blanck 2005c, S. 547 f.; Blanck 2006a, S. 34 f.; Blanck 2012a, S. 294 ff.; Schmidt 2007, S. 329 f.; Schmidt 2013, S. 181 f.).

Bei der Methode handelt es sich um eine Weiterentwicklung bzw. Umwandlung der vorhandenen Pyramidendiskussion im Sinne des Verständnisses von Frederking (1996, S. 49). Anknüpfungspunkt ist im Wesentlichen die Struktur der fortschreitenden Zusammenführung von immer mehr Lernenden pro Diskussionsschritt (vgl. Blanck 2012a, S. 295). In der ursprünglichen Pyramidendiskussion von Frederking ergibt sich dadurch folgendes Bild (vgl. Blanck 2012a, S. 294 f.):

1. Diskussionsschritt: Die Lernenden erschließen sich in Einzelarbeit eine Position zu einer bestimmten Problem- bzw. Fragestellung und verschriftlichen diese.
2. Diskussionsschritt: Die Lernenden vergleichen die eigene Position mit der eines anderen. Daraufhin formulieren sie eine gemeinsame Position und halten diese schriftlich fest.
3. Diskussionsschritt: Die beiden Lernenden tauschen sich mit einem anderen Lernpaar über die jeweiligen Positionen aus und die Vierergruppe formuliert bzw. verschriftlicht eine gemeinsame Position.

Diese fortschreitende Zusammenführung von immer mehr Lernenden pro Diskussionsschritt kann im Prinzip so lange gehen, bis alle in einer Gruppe vereint sind. Ziel der Pyramidendiskussion nach Frederking ist letztlich die Einigung auf eine gemeinsame Position bzw. Lösung.

Im Unterschied dazu ist das Ziel der erwägungsorientierten Weiterentwicklung bzw. Umwandlung – wie bereits erwähnt – „nicht die Einigung auf eine gemeinsame Lösung, sondern die Erarbeitung eines Erwägungsstands problemadäquater Lösungsmöglichkeiten, innerhalb dessen die Teilnehmenden gleiche oder verschiedene Lösungspositionen einnehmen mögen“ (Blanck 2005c, S. 546). D. h. es wird die Integration und Klärung von zu erwägenden (denkbaren, problemrelevanten) Alternativen auf der Erwägungsebene fokussiert, so dass die Teilnehmenden – in Bezug darauf – begründbare Positionen auf der Lösungsebene entwickeln können, welche aber *nicht* übereinstimmen müssen.

Mit dieser Zielsetzung wird eine spezifische Subjektorientierung verfolgt – die „Entfaltung von jeweiligen Subjektivitäten hin zu mehr Intersubjektivität bzw. Objektivität“ (Blanck 2005c, S. 546). Insofern ist dann „die Einzelarbeit zu Beginn einer Pyramide wichtig“ (Blanck 2012a, S. 297). Dies verdeutlicht ein Blick auf die Struktur der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion, welche in der folgenden Abbildung dargestellt ist und anschließend in Anlehnung an Blanck (vgl. z. B. 2005c, S. 545 ff.; 2006a, S. 34 f.; 2012a, S. 294 ff.) und Schmidt (vgl. z. B. 2007, S. 229 f.; 2013, S. 181 f.) erläutert wird.

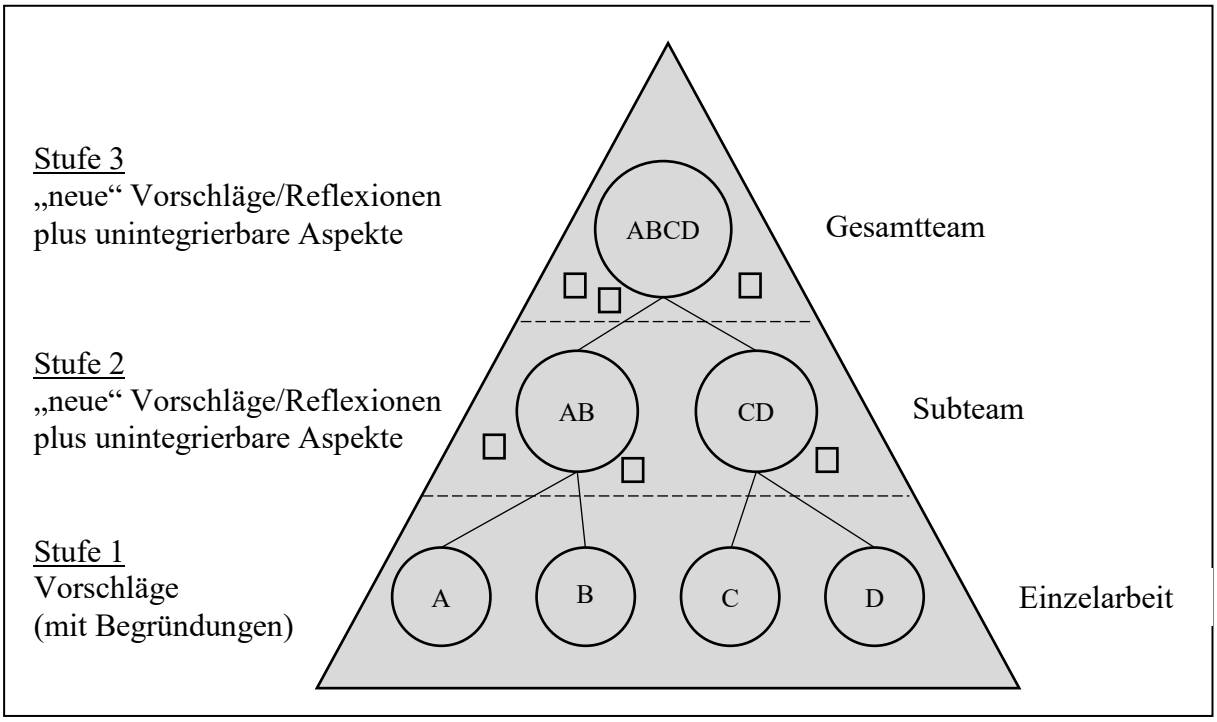

Abb. 14: *Struktur einer erwägungsorientierten Pyramidendiskussion in Anlehnung an Schmidt (z. B. 2013, S. 182)*

Aus der vorliegenden Abbildung geht die Struktur der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion hervor. Hierbei handelt es sich „um Diskussionen, bei der die Mitglieder eines Teams ihre Ideen, Vorschläge, Positionen zu einer verabredeten Frage oder einem ausgewählten Problem beschreiben, begründen und diskutieren, meist in schriftlicher Form. Es wird zuerst in Einzelarbeit, dann in stufenweise erweiterten Gruppen gearbeitet, wobei sich die Anzahl der Diskutierenden pro Stufe solange verdoppelt, bis das gesamt Team wieder vereint ist. Die auf den Diskussionsstufen in den ‚Subteams‘ entstehenden Texte werden als Stufen einer Pyramide dargestellt und dokumentiert (…). Die Teamgröße bestimmt die Anzahl der Stufen: Im Vierer-

team ergeben sich drei Stufen (Einzelarbeit, zwei Subteams mit zwei Mitgliedern, Gesamtteam), im Achterteam vier Stufen (Einzelarbeit, vier Subteams mit zwei Mitgliedern, zwei Subteams mit vier Mitgliedern, Gesamtteam)“ (Schmidt 2013, S. 181).

Eine Besonderheit der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion ist, „dass die systematische Reflexion der Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Mittelpunkt steht“ (Schmidt 2013, S. 181). Im Sinne der o. g. Zielstellung geht es hierbei um die Integration und Klärung von zu erwägenden (denkbaren, problemrelevanten) Alternativen, so dass die Teilnehmenden – in Bezug darauf – begründbare Positionen entwickeln können. In der oberen Abbildung „wird diese erwägende Integration durch Kreise symbolisiert, die auf den oberen Pyramidenstufen an Umfang zunehmen“ (Schmidt 2013, S. 181).

Insofern besteht die vornehmliche Aufgabe der Reflexionen bzw. Diskussionen darin, „jeweilige Vielfalt möglichst umfassend zu erschließen“ (Blanck 2012a, S. 596). Dies gilt v. a. für die verschiedenen Gesprächskonstellationen, die ab der 2. Pyramidenstufe vorliegen können. So auch für den Fall, „dass sich Teilnehmende zusammenfinden, die gleiche Positionen vertreten. Abgesehen davon, dass auch sie die zu ihren Positionen systematisch denkbaren problemadäquaten Erwägungsalternativen sich erschließen und angeben können sollten, müssen sie zunächst klären: Sind wir aus gleichen oder ungleichen Gründen zu der gleichen Position gekommen? Umgekehrt müssen Teilnehmende mit ungleichen Positionen prüfen, ob sie aus gleichen oder ungleichen Gründen zu ungleichen Positionen gelangt sind“ (Blanck 2012a, S. 296). Sofern Teilnehmende trotz gleicher Gründe zu ungleichen Positionen gelangen, mag dies dazu beitragen, „genauer zwischen dem Erwägen und Bewerten von Positionen und dem reflexiven Erwägen und Bewerten von Gründen zu unterscheiden“ (Blanck 2012a, S. 297).

Sofern bei diesen Reflexionen bzw. Diskussionen schließlich Aspekte auftreten, die für die vorliegende Frage- bzw. Problemstellung nicht relevant sein mögen, dann sind auch jene „unintegrierbaren Aspekte zu dokumentieren“ (Schmidt 2013, S. 181). Denn möglicherweise sind sie bei anderen Frage- bzw. Problemstellungen relevant und sollen daher nicht verloren gehen. Dadurch wird ein bewahrender Umgang mit Vielfalt bzw. Alternativen betont und grundsätzlich jenen Vorschlägen widersprochen, die darauf abzielen, nicht (mehr) problemrelevante Al-

ternativen zu „eliminieren“ (Quaas 2015, S. 440) (vgl. hierzu auch den Abschnitt 2.2, insbesondere die Kritik von Georg Quaas und die zugehörigen Erläuterungen). In der oberen Abbildung werden die unintegrierbaren Aspekte durch Vierecke außerhalb der Kreise symbolisiert.

Zur Bewahrung bzw. schriftlichen Dokumentation der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion bieten sich unterschiedliche Medien an. So könnten auf Plakaten neben den Lösungspositionen auch die zu ihnen erwogenen Alternativen (sowie ggf. die unintegrierbaren Aspekte) festgehalten werden (vgl. Blanck 2006a, S. 35). Darüber hinaus lassen sich auch Lerntagebücher, Projektbücher, Mappen oder neue Medien für entsprechende Dokumentationen nutzen (vgl. Blanck 2006a, S. 35). Der Zweck der Bewahrung der Alternativen ist jedoch nicht nur die Ergebnissicherung, sondern auch das Anliegen der Erwägungs-Geltungsbedingung, nämlich die Einschätzung der Güte der jeweils bevorzugten Lösung.

Kritisch wird die Bewahrung der Erwägungsstände, wenn der Umfang an erwogenen Alternativen eine Anzahl überschreitet, welche die eine einfache Darstellung z. B. auf Plakaten erschwert (vgl. Blanck 2006a, S. 35). So ist hierfür eine Methodik erforderlich, welche die Vielfalt an Alternativen möglichst übersichtlich und systematisch darstellt sowie reflexives Erwägen zulässt. Besonders hilfreich erscheinen für diese Zwecke die kombinatorischen Erwägungstafeln (vgl. Blanck 2006a, S. 35). Sie ermöglichen kompakte Zusammenstellungen mit Überblickscharakter (vgl. hierzu den Abschnitt 2.3.1). In der Folge können die erwogenen Alternativen pro Diskussionsschritt systematisch aufbewahrt werden. Darüber hinaus sind sie ohnehin behilflich, Alternativen hinsichtlich bestimmter Merkmale möglichst umfangreich zu erfassen. Dadurch könnten – sofern vorhanden – auch Pseudoalternativen im Zuge der Dokumentation identifiziert werden.

Eine Verknüpfung der erwägungsorientierten Pyramidendiskussionen mit »Nicht-Erwägungsmethoden«, welche bislang im Rahmen der sozioökonomischen Bildung verwendet werden, ist darüber hinaus grundsätzlich denkbar. Beispielsweise könnte sie mit der Pro-und-Contra-Debatte[78] kombiniert werden, wie es etwa Blanck (2006a, S. 35) vorschlägt. So wäre es möglich, dass vor Beginn der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion eine Abstimmung gemäß der

[78] Die Pro-und-Contra-Debatte wurde im Abschnitt 3.3.2 dargestellt – im Rahmen der Methodendiskussion zum Kontroversitätsprinzip (Anwendungsbeispiele im Wirtschaftsunterricht).

Pro-und-Contra-Debatte durchgeführt wird. Anschließend werden im Rahmen der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion die verschiedenen Alternativen erschlossen und geklärt, bevor eine erneute Abstimmung erfolgt, gemäß der Abschlussabstimmung der Pro-und-Contra-Debatte.

Mit diesem Hinweis enden schließlich die Ausführungen in Bezug auf die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion – einer beispielhaft ausgewählten Erwägungsmethode. Die dargelegten Erläuterungen waren insofern erforderlich, da sie verdeutlichen, wie der mögliche methodische Beitrag der Erwägungsdidaktik zur sozioökonomischen Bildung in der Kategorie c) *Methoden* konkret aussehen kann. Auf dieser Grundlage erfolgt im nächsten Abschnitt eine Ergebnisreflexion, welche sich auf alle untersuchten Kategorien bezieht.

4.2.5 Ergebnisreflexion

In den zurückliegenden Abschnitten 4.2.1 bis 4.2.4 ist die 3. Untersuchungsfrage bearbeitet worden. D. h. es wurde der mögliche Beitrag der Erwägungsdidaktik zu einem ausgewählten vielfaltsbewussten wirtschaftsdidaktischen Konzept analysiert. Die Wahl fiel hierbei auf die sozioökonomische Bildung und die entsprechende Analyse erfolgte anhand der Kategorien a) *Ziele*, b) *Inhalte* sowie c) *Methoden*. Dadurch wurde im Hinblick auf diese drei Kategorien erkennbar, wie sich die sozioökonomische Bildung im Sinne der Erwägungsdidaktik weiterentwickeln könnte. In Bezug darauf erfolgt in diesem Abschnitt eine Reflexion der Ergebnisse.

So fällt bei Betrachtung der zurückliegenden Ausführungen auf, dass die sozioökonomische Bildung immer wieder exemplarisch dargelegt wird – v. a. anhand eines Vorschlags für ein sozioökonomisches Kerncurriculum in der Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen (vgl. hierzu Hedtke 2018). Diese beispielhaften Darstellungen bedeuten aber keineswegs, dass sich der mögliche erwägungsdidaktische Beitrag zur sozioökonomischen Bildung ausschließlich auf den genannten Bereich (Sekundarstufe I/allgemeinbildende Schulen) beschränkt. Der Grund hierfür liegt in der Flexibilität beider Konzepte (vgl. hierzu die Abschnitte 2.1 sowie 3.3.4). Demnach sind weder die Erwägungsdidaktik noch die sozioökonomische Bildung auf bestimmte Bildungseinrichtungen (z. B. allgemeinbildende Schulen) festgelegt – ganz im Gegenteil. Beide haben mit ihren konzeptionellen Vorstellungen z. B. auch berufsbildende

Schulen oder Hochschulen im Blick. Von daher können die vorliegenden Untersuchungsergebnisse für unterschiedliche Bildungseinrichtungen relevant sein. Das zeigt sich in allen drei analysierten Kategorien (Ziele, Inhalte und Methoden), wie im Weiteren erläutert wird.

a) *Ziele*

Der mögliche Beitrag der Erwägungsdidaktik in der Kategorie a) *Ziele* bezieht sich – unabhängig von der jeweiligen Bildungseinrichtung – auf die Zielgröße „Bildung“ und jene vier Bildungs-Sinn-Dimensionen nach Klafki, die im Rahmen der sozioökonomischen Bildung betont werden. Dabei handelt es sich um die pragmatische bzw. alltagspraktische, die schlüsselproblematische, die menschheitsthematische sowie die ethische Dimension (vgl. Hedtke 2018, S. 102 ff.). Zu jeder der genannten Dimensionen bietet die Erwägungsdidaktik der sozioökonomischen Bildung einen möglichen Beitrag, der – ganz Allgemein – auf einen spezifisch bewahrenden Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in Entscheidungskonstellationen zielt. Ein Beispiel hierfür ist etwa der mögliche Beitrag in der pragmatischen bzw. alltagspraktischen Bildung-Sinn-Dimension, welcher wie folgt lautet: Förderung des Verständnisses der Lebenswirklichkeit durch einen erwägungsorientierten Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in Entscheidungszusammenhängen.

b) *Inhalte*

Mit Blick auf die Kategorie b) *Inhalte* zielt der mögliche erwägungsdidaktische Beitrag zur sozioökonomischen Bildung auf die Erweiterung des dort verwendeten Kontroversitätsgebots. Dieses Gebot wird auch als „Generalprinzip der sozialwissenschaftlichen Bildung“ (Reinhardt 2016, S. 32 bzw. sinngemäß auch bei Sander 2009) verstanden. In dem Sinne ist der mögliche erwägungsdidaktische Beitrag ausdrücklich nicht auf eine bestimmte Bildungseinrichtung fokussiert und lautet wie folgt: Auch bei (vorerst) gesellschaftlich unkontroversen Inhaltsfeldern des Gegenstandsbereichs Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft sollten (denkbare, problemrelevante) Alternativen erwogen und im Nachgang ihrer Genese bewahrt werden, wenn man den Anspruch vertritt, gut begründen zu wollen.

c) *Methoden*

In der Kategorie c) *Methoden* kann die Erwägungsdidaktik der sozioökonomischen Bildung einen möglichen Beitrag bieten, welcher die Verwendung von Erwägungsmethoden vorsieht.

Diese sind nicht auf bestimmte Bildungseinrichtungen festgelegt. So können erwägungsorientierte Methoden u. a. an berufsbildenden Schulen oder auch an Hochschulen angewendet werden. Wesentlicher Grund hierfür mag die Schwerpunktsetzung von Erwägungsmethoden sein. Demnach betonen sie – unabhängig von der Bildungseinrichtung – die Integration von zu erwägenden (denkbaren, problemrelevanten) Alternativen auf der Erwägungsebene, um an der Begründungsgüte und damit an der Verantwortbarkeit von jeweiligen Lösungsmöglichkeiten zu arbeiten (vgl. Blanck 2006a, S. 32).

Mit der dargelegten Ergebnisreflexion endet die Bearbeitung der 3. Untersuchungsfrage und es schließen insofern auch die Untersuchungen im Sinne des zweiten bzw. letzten Untersuchungsziels der vorliegenden Arbeit. Dieses fokussierte die Entwicklung von erwägungsorientierten Perspektiven in Bezug auf ein vorhandenes vielfaltsbewusstes wirtschaftsdidaktisches Konzept (hier: die sozioökonomische Bildung). U. a. auf der Grundlage jener Ausführungen erfolgt im nächsten Kapitel eine Schlussbetrachtung.

5 Im Rahmen der Wirtschaftsdidaktik kann vielfaltsbewusste Lehre als erwägungsorientierte Lehre ausgestaltet werden

Im vorliegenden Schlusskapitel geht es ausdrücklich nicht um eine wiederholende Zusammenfassung der einzelnen Ergebnisse. Hierzu sei insbesondere auf die vorherigen Kapitel 3 und 4 verwiesen. Vielmehr wird im Folgenden ein zusammenfassendes Fazit gegeben, um daraufhin ein denkbares weiterführendes Forschungsprojekt zu skizzieren.

In dem Sinne lässt sich zunächst das zusammenfassende Fazit auf folgenden Nenner bringen: *Im Rahmen der Wirtschaftsdidaktik kann vielfaltsbewusste Lehre als erwägungsorientierte Lehre ausgestaltet werden*. Diese Aussage beruht auf den Untersuchungen der vorliegenden Arbeit. Deren Ausgangpunkt ist ein Plädoyer für eine vielfaltsbewusste Lehre (vgl. hierzu das Kapitel 1). In dem Zusammenhang bezog sich der Autor eingangs auf seine Erfahrungen und Probleme mit einer weitgehend einseitigen Vermittlung von »Wirtschaft « und skizzierte anschließend die Herausforderung, didaktische Konzepte zu finden, die eine vielfaltsbewusste Lehre am Beispiel der Wirtschaftsdidaktik ermöglichen. So stieß er erst nach einer vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung auf ein dahingehendes allgemeindidaktisches Konzept: die Erwägungsdidaktik (vgl. hierzu das Kapitel 2). Mit Sichtung der zugehörigen Literatur, etwa von Blanck (z. B. 2012a), eröffnete sich ihm ein erstes Verständnis über die drei leitenden Ideen der Erwägungsorientierung (1. Erwägungs-Geltungsbedingung, 2. Verbesserungsengagement sowie 3. Iterative und kritische Reflexivität) und die damit verbundenen didaktischen Möglichkeiten. Dadurch kam schließlich die Idee auf, das erwägungsorientierte Vorgehen im Rahmen der Wirtschaftsdidaktik zu erschließen bzw. anzuwenden.

Dieses Vorhaben führte zu einem vielschichtigen Forschungsprozess. Einerseits ging es darum, exemplarisch nach vorhandenen vielfaltsbewussten wirtschaftsdidaktischen Konzepten zu suchen, da diese in der Literatur kaum vorkommen – auch nicht in Publikationen, die einen exemplarischen Einblick in die Forschungslandschaft zum Umgang mit Vielfalt bieten (vgl. z. B. Blanck 2012a, S. 94 f.). Andererseits war aber auch die gleichzeitige Bearbeitung der Erwägungsdidaktik relevant, um zu prüfen, wie sich die beiden genannten Bereiche vermitteln lassen. Dementsprechend ergaben sich zwei Untersuchungsziele, welche im Weiteren dargelegt werden.

Das erste Ziel fokussierte die Erhebung eines exemplarischen Forschungsstands zum Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, in der vornehmlich deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik (vgl. hierzu das Kapitel 3). Zu diesem Zweck erfolgten zunächst eine exemplarische Zeitschriftenanalyse sowie eine daran anknüpfende Recherche weiterer Publikationen. Im Ergebnis wurden hierbei insgesamt drei Konzepte identifiziert, die den Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen, für die Wirtschaftsdidaktik aufgreifen. Dabei handelt es sich um das Kontroversitätsprinzip (Anwendungsbeispiele im Wirtschaftsunterricht), das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung sowie um die sozioökonomische Bildung. Die drei genannten vielfaltsbewussten Konzepte sind darüber hinaus auch eingehend analysiert worden. Im Zentrum standen hierbei ihre Begrifflichkeit sowie ihre didaktischen Konsequenzen.

Darauf aufbauend eröffnete sich eine zweite Zielsetzung: Die Entwicklung von erwägungsorientierten Perspektiven in Bezug auf ein vorhandenes vielfaltsbewusstes wirtschaftsdidaktisches Konzept (vgl. hierzu das Kapitel 4). Unter den vorhandenen Konzepten fiel in dem Zusammenhang die Wahl auf die sozioökonomische Bildung[79]. Diese wurde daraufhin mit der Erwägungsdidaktik verglichen, um ihren möglichen Beitrag für einen weiteren Ausbau der sozioökonomischen Bildung zu erschließen – anhand der Kategorien a) Ziele, b) Inhalte sowie c) Methoden. Die dabei resultierenden Ergebnisse zeigten schließlich auf, wie sich die sozioökonomische Bildung im Sinne der Erwägungsdidaktik weiterentwickeln könnte.

Mit dieser entwickelten Perspektive endete der aufgezeigte vielschichtige Forschungsprozess. Zusätzlich kann hierzu festgehalten werden, dass es dem Autor wichtig war, seine Untersuchungen – selbstreferentiell – mit einer erwägungsoffenen Haltung zu gestalten. Hierzu zählte z. B. die regelmäßige kritische Reflexion des Forschungsprozesses, insbesondere mit Blick auf die dargelegten Aufbauteile (Kapitel 2, 3 und 4), um deren Vernetzung stetig zu verbessern. In dem Kontext waren die Erhebung des Forschungsstands bzw. die Zeitschriftenanalyse insofern exemplarisch, dass damit ein überprüfbarer Ausgang bzw. Stützpunkt für die weiteren Untersuchungen geschaffen wurde.

[79] Im Wesentlichen spricht für die Wahl der sozioökonomischen Bildung, dass sie deutlich elaborierter ist als die anderen untersuchten Konzepte – v. a. im Bereich der Ziele und Inhalte.

Vor dem Hintergrund der dargelegten Ausführungen bildete sich letztlich das o. g. Fazit heraus, welches besagt, dass im Rahmen der Wirtschaftsdidaktik vielfaltsbewusste Lehre als erwägungsorientierte Lehre ausgestaltet werden kann. Sofern eine entsprechende Ausgestaltung erfolgt, könnte ein möglicher erwägungsdidaktischer »Mehrwert« geschaffen werden – in allen untersuchten Ebenen. Das betrifft die Ziel-, Inhalts sowie Methodenebene (vgl. hierzu z. B. den Abschnitt 4.2.5).

Um abschließend das Potenzial künftiger Forschung im Bereich vielfaltsbewusster bzw. erwägungsorientierter Lehre anzudeuten, wird im Folgenden beispielhaft auf die Methodenebene und ein dahingehendes Desiderat eingegangen. So gibt es bislang relativ wenig elaborierte Erwägungsmethoden, auf welche z. B. Lehrende zugreifen können. Exemplarisch hierfür stehen die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion, das Stichwortpuzzle oder das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren (vgl. hierzu den Abschnitt 2.3.1). Mit den vorhandenen Erwägungsmethoden ist eine vielfaltsbewusste Lehre zwar grundsätzlich möglich, gleichwohl kann deren geringe Anzahl die Verwirklichung eines derartigen Unterrichts ggf. erschweren.

Eine mögliche »Verbesserung« der dargelegten Situation verlangt insofern auch eine Erweiterung des Angebots an Erwägungsmethoden. In dem Sinne könnte ein denkbares weiterführendes Forschungsprojekt darauf abzielen, zusätzliche erwägungsorientierte Methoden zu entwickeln[80]. Zu einem solchen Vorhaben gibt es bereits einschlägige Erfahrungen. Erinnert sei etwa an die Entwicklung der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion (vgl. hierzu z. B. den Abschnitt 4.2.4). Hierbei wurde die Charakteristik der ursprünglichen Pyramidendiskussion nach Frederking aufgenommen und mit Blick auf das Erwägungskonzept weiterentwickelt bzw. umgewandelt. Dieses Vorgehen ließe sich auch im Rahmen des o. g. Forschungsprojekts aufgreifen. Demnach ginge es in einem ersten Schritt vornehmlich darum, geeignete Methoden zu identifizieren, die man anhand erwägungsdidaktischer Ideen umwandeln kann.

[80] Das genannte Forschungsprojekt zur Entwicklung zusätzlicher Erwägungsmethoden würde sich *nicht* speziell auf die Wirtschaftsdidaktik beziehen. Im Wesentlichen hat dies konzeptionelle Gründe. So sind Erwägungsmethoden in ihren Grundideen derart allgemein, dass sie sich nicht auf eine bestimmte Fachdidaktik festlegen lassen. Darüber hinaus wäre das Forschungsprojekt selbstreferentiell anzulegen. D. h. es müsste erwägungsoffen sein. Insofern wäre es immer wieder entsprechend zu reflektieren bzw. zu hinterfragen.

In dem Zusammenhang führte der Autor dieser Arbeit vorab erste Recherchen durch, um entsprechende Methoden zu finden. Dabei wurden zunächst – mit offenem Suchfokus – jene Methoden gesichtet, die ihm vertraut sind und beispielsweise in vielfaltsbewussten wirtschaftsdidaktischen Konzepten betont werden, wie etwa die Pro-und-Contra-Debatte, die Fallstudie oder das Planspiel (vgl. hierzu z. B. den Abschnitt 3.3.5). Bei den genannten Methoden sind erwägungsdidaktische Umwandlungen grundsätzlich denkbar. Da sich in dem Kontext jedoch keine in besonderer Weise hervorhebt, wurden daraufhin weitere Methoden gesichtet – auch in anderen Fachdidaktiken. Hierbei fiel im Bereich der Geographiedidaktik schließlich eine spezielle Form der Fallarbeit auf: die Mystery-Methode.

Diese Methode ist in den 1990er Jahren maßgeblich vom britischen Geographiedidaktiker David Leat (z. B. 1998) entwickelt worden. In der Folge fand sie in den 2000er Jahren zunehmend Verbreitung in Deutschland[81], etwa durch Publikationen von Stephan Schuler (z. B. 2005). Im Kern geht es bei dieser Methode darum, „eine rätselhafte Frage zu einem Fallbeispiel zu beantworten“ (Vankan/Rohwer/Schuler 2007, S. 106), wobei es „mehr als eine richtige Lösung gibt, weil einzelne Informationen bzw. Zusammenhänge unterschiedlich interpretiert oder bewertet werden können“ (Schuler 2012, S. 4). Zur Bearbeitung eines Mysterys bzw. Rätsels bilden die Lernenden in der Regel Kleingruppen und erhalten etwa 20 bis 30 Informationskärtchen sowie ggf. Kontextmaterialien zur Veranschaulichung und Konkretisierung des jeweiligen Falls (vgl. Schuler 2012, S. 4). Anschließend müssen sie die Informationskärtchen in einen Gesamtzusammenhang bringen, um die Ausgangsfrage zu beantworten (vgl. Schuler 2012, S. 4). Hierbei sollte jede Gruppe „ihre Lösung und die einzelnen Zusammenhänge ausführlich begründen können. Dazu wird das Ergebnis schriftlich formuliert (…)“ (Schuler 2012, S. 6).

Mit Blick auf die dargelegte Beschreibung ist die Mystery-Methode für eine erwägungsdidaktische Umwandlung sehr zugänglich. Im Wesentlichen liegt dies an ihrer Charakteristik. So spielt auch bei der Mystery-Methode das Denken in Alternativen eine relevante Rolle. Der Grund hierfür ist, dass es bei der Beantwortung der Rätsel mehr als eine richtige Lösung gibt.

[81] Auch in der Schweiz verbreitete sich die Mystery-Methode, insbesondere durch die Stiftung éducation21, welche auf eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung zielt. Nähere Informationen zu den Mysterys dieser Stiftung befinden sich auf der zugehörigen Internetseite www.education21.ch/de/mysterys-d. Dort stehen auch einige Beispiele zum Download bereit (letzter Zugriff am 29.09.2020).

Zudem sollte die gewählte Lösung gut begründet sein. Diesen Aspekt kann die Erwägungsdidaktik in spezifischer Weise aufgreifen und ihre Stärken einbringen. Dabei geht es ihr um die Integration von zu erwägenden (denkbaren, problemrelevanten) Alternativen auf der Erwägungsebene, um an der Begründungsgüte und damit an der Verantwortbarkeit von jeweiligen Lösungsmöglichkeiten zu arbeiten.

Vor dem Hintergrund erscheint die Mystery-Methode als besonders geeignet, um sie anhand erwägungsdidaktischer Ideen zu wandeln. Mit einem solchen Vorhaben ließe sich auch das o. g. weiterführende Forschungsprojekt beginnen, welches darauf zielt, zusätzliche Erwägungsmethoden zu entwickeln. Perspektivisch könnte dadurch das entsprechende Methodenangebot erweitert werden. In der Folge hätten z. B. Lehrende mehr didaktisch-methodische Möglichkeiten, sofern sie ihren Unterricht bzw. ihre Lehre vielfaltsbewusst – betont erwägungsorientiert – arrangieren wollen.

Im Hinblick auf das skizzierte weiterführende Forschungsprojekt kann zum Schluss festgehalten werden, dass bereits an diesem Einzelbeispiel deutlich wird, welche Forschungsarbeit zu leisten wäre, wenn man beabsichtigt, vielfaltsbewusste Lehre als erwägungsorientierte Lehre auszugestalten.

Anhang: Dokumentation der Zeitschriftenanalyse (zum Kapitel 3)

Im Kapitel 3 ging es u. a. um die Analyse von wissenschaftlichen Zeitschriften. Ziel war dabei die Untersuchung der Häufigkeit des Phänomens „Umgang mit Vielfalt, insbesondere Alternativen“ in der Wirtschaftsdidaktik. Die Dokumentation der Zeitschriftenanalyse erfolgte über ein Excel-Dokument mit insgesamt 17 Tabellen. Hierbei wurde für jede untersuchte Zeitschrift (z. B. „berufsbildung“ oder „GWP“) eine Tabelle erstellt, in welcher die Analyse schematisch festgehalten ist. Diese Tabellen sind im Folgen angeführt (Nr. 1-17).

Nr. 1: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog

berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog (Bezeichnung seit 2017) **berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule** (Bezeichnung bis 2016) http://www.zeitschrift-berufsbildung.de				
Heftnummer	Anzahl der Beiträge			Titel der Beiträge mit gesuchtem Stichwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist
	gesamt	mit gesuchtem Stichwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
2014 (6 Hefte) online geprüft in der KW 11/2015				
Heft 150 Unterrichts- und Ausbildungsforschung				
blickpunkt/thema	9	0	0	
stichwort/interview/spektrum/internationales	8	0	0	
Heft 149 Qualitätsmanagement in Schulen				
blickpunkt/thema	10	0	0	
stichworte/spektrum/internationales	4	0	0	
Heft 148 Care Work				
blickpunkt/thema	13	**1**	**0**	*Carola Nürnberg und Felix Berth. Der Deutsche Qualifikationsrahmen DQR: ein Instrument mit Irritationspotenzial.* ***Kontroversen*** *und Perspektiven am Beispiel der Frühpadagogik.* Der Beitrag zielt auf den Deutschen Qualifikationsrahmen,

				nicht auf das gesuchte Phänomen.
stichworte/spektrum/internationales	6	0	0	
Heft 147 Entrepreneurship Education				
blickpunkt/thema	10	0	0	
stichworte/spektrum/internationales	7	0	0	
Heft 146 Kompetenzerfassung				
blickpunkt/thema	8	0	0	
stichworte/interview/spektrum/internationales	6	0	0	
Heft 145 Jugend 2.0				
blickpunkt/thema	11	0	0	
stichworte/spektrum/internationales	7	0	0	
2013 (6 Hefte) online geprüft in der KW 11/2015				
Heft 144 Subjektive Theorien				
blickpunkt/thema	10	0	0	
stichworte/spektrum/internationales	9	0	0	
Heft 143 Lehrerbildung				
blickpunkt/thema	10	0	0	
stichworte/interview/spektrum/internationales	7	0	0	
Heft 142 Gleichwertigkeit der Berufsbildung				
blickpunkt/thema	9	**1**	**0**	*Matthias Pilz. Gleiches gleich, Ungleiches gleichwertig? Berufliche Bildung im Spannungsfeld interner* ***Vielfalt*** *und externer Rivalität.* Der Beitrag zielt auf die Vielfalt innerhalb der Berufbildung.
stichworte/interview/spektrum/internationales	8	0	0	
Heft 141 Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung				
blickpunkt/thema	10	0	0	
stichworte/spektrum/internationales	8	0	0	
Heft 140 Schuleigene Curricula				
blickpunkt/theorie/praxis	10	0	0	
stichworte/spektrum	6	0	0	
Heft 139 Qualität in der betrieblichen Bildung				
blickpunkt/theorie/praxis	9	0	0	
stichworte/spektrum/internationales	8	0	0	

2012 (6 Hefte) online geprüft in der KW 11/2015				
Heft 138 Betriebliche Kompetenzentwicklung				
blickpunkt/theorie/praxis	10	0	0	
stichworte/spektrum/internationales	9	0	0	
Heft 137 Inklusion in der Berufsbildung				
blickpunkt/theorie/praxis	10	0	0	
stichwort/interview/spektrum/internationales	7	0	0	
Heft 136 Akademisierung der Berufsbildung				
blickpunkt/theorie/praxis	9	0	0	
stichworte/interview/spektrum/internationales	8	0	0	
Heft 135 Wandel der Facharbeit				
blickpunkt/theorie/praxis	9	0	0	
stichwort/bb-kontrovers/spektrum/internat.	7	0	0	*bb-**kontrovers** ist der Titel einer Rubrik dieser Ausgabe.* Es liegt kein Bezug zum gesuchten Phänomen vor.
Heft 134 50 Jahre Berufsbildungsreform - Vom Vogelhaus zur Lernfabrik				
blickpunkt/theorie/praxis	12	0	0	
stichworte/interview/spektrum/internationales	6	0	0	
Heft 133 Didaktisch-curriculare Entwicklungen in der Berufsbildung				
blickpunkt/theorie/praxis	11	0	0	
stichworte/spektrum/internationales	7	0	0	
2011 (6 Hefte) online geprüft in der KW 11/2015				
Heft 132 Technologiegestützte Lernumgebungen				
blickpunkt/theorie/praxis	10	0	0	
stichworte/spektrum/internationales	9	**1**	**0**	*Helmut Ernst und Gisela Westhoff. Der BIBB-Modellversuchsschwerpunkt „Neue Wege in die duale Ausbildung - **Heterogenität** als Chance für die Fachkräftesicherung“.* Der Beitrag zielt auf die Heterogenität der Lernenden (siehe ähnliche Beiträge in bwp@ online Spezial 5 und 6).
Heft 131 Vollzeitschulische Berufsausbildung				
blickpunkt/theorie/praxis	9	**1**	**0**	*Jörg-Peter Pahl. Vollzeitschulische Berufsausbildung - **Alternative** oder Konkurrenz zum dualen System?* Der Beitrag bezieht sich auf

				eine institutionelle Thematik und betrifft nicht auf das gesuchte Phänomen.
stichworte/interview/spektrum/internationales	10	0	0	
Heft 130 Demografischer Wandel und berufliche Bildung				
blickpunkt/theorie/praxis	8	0	0	
stichworte/interview/spektrum/internationales	10	0	0	
Heft 129 Übergänge in der beruflichen Bildung				
blickpunkt/theorie/praxis	9	0	0	
stichworte/spektrum/internationales	9	0	0	
Heft 128 Konzepte und Erfahrungen grenzüberschreitender Berufsbildung				
blickpunkt/theorie/praxis	11	0	0	
stichworte/spektrum/internationales	8	0	0	
Heft 127 Lern- und Arbeitsaufgaben				
blickpunkt/theorie/praxis	9	0	0	
stichworte/spektrum/internationales	9	0	0	
2010 (6 Hefte) online geprüft in der KW 11/2015				
Heft 126 Berufsbildung aktuell				
blickpunkt/thema	11	0	0	
stichworte/internationales	5	0	0	
Heft 125 Durchlässigkeit in Bildung und Berufsbildung				
blickpunkt/theorie/praxis	12	0	0	
stichworte/spektrum/internationales	8	0	0	
Heft 124 Fachdidaktik				
blickpunkt/theorie/praxis	9	0	0	
stichworte/kontrovers/spektrum/internat.	7	**1**	**0**	*bb-**kontrovers** ist der Titel einer Rubrik dieser Ausgabe.* Es liegt kein Bezug zum gesuchten Phänomen vor.

Heft 123 Diversity Managment				
blickpunkt/theorie/praxis	9	**2**	**0**	*1) Nicole Kimmelmann. **Diversity**-Kompetenzen von Lehrkräften und Ausbildern. Standards für eine neue Aus- und Weiterbildung des Berufsbildungspersonal. 2) Alpin Harrenkamp. Kompetenzen von Ausbilder/-innen im Umgang mit **Diversity**. Ein Praxisbericht.* Vom Titel her thematisieren beide Beiträge einen Umgang mit Vielfalt, der Lernende, Lehrende sowie Lehr-Lern-Gegenstände betreffen kann. Ein Bezug zum gesuchten Phänomen ist möglich. Um Gewissheit zu schaffen, werden die Artikel gelesen. Ergebnis: Das gesuchte Phänomen wird nicht behandelt.
interview/stichworte/spektrum/internationales	10	**2**	**0**	*1) Nicole Kimmelmann. **Diversity** Management. 2) Antje Barabasch. **Diversity** Management an Community Colleges in den USA und Kanada.* Thematisch fokussieren beide Beiträge einen Umgang mit Vielfalt, der Lernende, Lehrende sowie Lehr-Lern-Gegenstände betreffen kann. Ein Bezug zum gesuchten Phänomen ist möglich. Um Gewissheit zu schaffen, werden die Artikel gelesen. Ergebnis: Das gesuchte Phänomen wird nicht behandelt.
Heft 122 Energiebildung				
blickpunkt/theorie	9	0	0	
stichworte/spektrum/internationales	8	**1**	**0**	*Frank Braun und Clemens Wieland. Berufsorientierung: Von der **Vielfalt** zur Systematik.* Der Beitrag fokussiert die Berufsorientierung, nicht das gesuchte Phänomen.

Heft 121 Neue Steuerung der beruflichen Bildung				
blickpunkt	9	0	0	
stichworte/spektrum/internationales	6	0	0	
2009 (5/6 Hefte) online geprüft in der KW 12/2015				
Heft 120 Sprache und Beruf - Förderung beruflicher Kommunikation				
blickpunkt	9	**1**	**0**	*Kathleen Rothe und Carolin Ramsteck. Funktionaler Analphabetismus. Kursmodell zur ganzheitlichen Förderung einer **heterogenen** Zielgruppe.* Der Beitrag fokussiert die Heterogenität von Lernenden.
interview/weitere Beiträge	4	0	0	
Heft 119 Berufsbildungs-PISA				
blickpunkt	11	0	0	
interview/weitere Beiträge	6	0	0	
Heft 118 Fachkräftebedarf in Deutschland und berufspädagogische Antworten				
blickpunkt	14	0	0	
Heft 117/116 Akkreditierung und Zertifizierung				
blickpunkt	25	0	0	
Heft 115 Berufliche Integration und Rehabilitation. Kooperative Ansätze der Benachteiligtenförderung.				
blickpunkt	14	0	0	
2008 (4/6 Hefte) Papierversion in der KW 12/2015 geprüft				
Heft 113/114 Ausstattung beruflicher Schulen				
blickpunkt/theorie/praxis	19	0	0	
spektrum/international/bb-magazin	5	0	0	
Heft 112 Neue Formate in der Berufsbildung				
blickpunkt/theorie/praxis	9	0	0	
spektrum/international/bb-magazin	6	0	0	
Heft 111 Qualifizierung des Aus- und Weiterbildungspersonals				
blickpunkt/theorie/praxis	10	0	0	
spektrum/bb-magazin	5	0	0	
Heft 109/110 Neue Lehr- und Lernkultur				
blickpunkt/theorie/praxis	17	0	0	
kontrovers/spektrum/bb-magazin	6	**1**	**0**	*bb-**kontrovers** ist der Titel einer Rubrik dieser Ausgabe.* Es liegt kein Bezug zum gesuchten Phänomen vor.
2007 (4/6 Hefte) Papierversion in der KW 12/2015 geprüft				
Heft 107/108 Qualitäts- und Schulentwicklung				
blickpunkt/theorie/praxis	15	0	0	

zur diskussion/spektrum/bb-magazin	10	0	0	
Heft 106 Methoden aktuell				
blickpunkt/theorie/praxis	9	**1**	**0**	*Manfred Bönsch. Zwischen Vermittlung und neuerern Lehrarrangements.* ***Mehrdimensionale*** *Lernsettings im Überblick.* Der Beitrag bezieht sich auf komplexe Methoden/Lehr-Lern-Arrangements - nicht auf das gesuchte Phänomen.
kontrovers/spektrum/bb-magazin	6	**2**	**0**	*1) bb-**kontrovers** ist der Titel einer Rubrik dieser Ausgabe.* Es liegt kein Bezug zum gesuchten Phänomen vor. *2) Franz Ferdinand Mersch. Methoden**vielfalt**.* Der Beitrag behandelt - worauf der Titel hinweist - die Vielfalt der Methoden.
Heft 105 Personenbezogene Dienstleistungen				
blickpunkt/theorie/praxis	10	0	0	
spektrum/internationales/bb-magazin	8	0	0	
Heft 103/104 Kompetenz, Kompetenzfeststellung				
blickpunkt/theorie/praxis	17	0	0	
spektrum/bb-magazin	7	0	0	

Nr. 2: BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/search				
Heftnummer	Anzahl der Beiträge			Titel der Beiträge mit gesuchtem Stichwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist
	gesamt	mit gesuchtem Stichwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
2014 (6 Hefte) online geprüft in der KW 12/2015				
Heft 1 Berufsorientierung				
Editoral/In eig. Sache/BeBil in Zahlen/Interview	4	0	0	
Themenschwerpunkt	7	0	0	
Weitere Themen	2	0	0	

Berufe/DQR-konkret/Hauptausschuss	3	0	0	
Rezensionen	1	0	0	
Kurz und Aktuell/Beilage (Empf. Hauptausschuss)	2	0	0	
Heft 2 Demografie und Region				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen/Interview	3	0	0	
Themenschwerpunkt	10	0	0	
Berufe	1	0	0	
Weitere Themen	3	0	0	
Rezensionen	1	0	0	
Kurz und Aktuell	1	0	0	
Heft 3 Prüfungen im dualen System				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	10	0	0	
Weitere Themen	3	0	0	
Berufe/DQR-konkret/Hauptausschuss	3	0	0	
Rezensionen	1	0	0	
Kurz und Aktuell	1	0	0	
Heft 4 Aufstiegsfortbildung				
Editoral	2	0	0	
Themenschwerpunkt	8	0	0	
Weitere Themen	2	0	0	
Berufe/DQR-konkret	2	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Kurz und Aktuell	1	0	0	
Heft 5 Validierung von Lernergebnissen				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	9	0	0	
Weitere Themen	1	0	0	
Berufe/DQR-konkret/Hauptausschuss	3	0	0	
Rezensionen	1	0	0	
Kurz und Aktuell/Beilage (Empf. Hauptausschuss)	2	0	0	
Heft 6 Internationale Kooperationen				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	11	0	0	
Weitere Themen	2	0	0	
Berufe/DQR-konkret	2	0	0	
Rezensionen	1	0	0	
Kurz und Aktuell/Beilage (Jahresinhaltsverz.)	2	0	0	
2013 (7 Hefte) online geprüft in der KW 12/2015				
Heft 1 Work-Life-Balance				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	3	0	0	

Themenschwerpunkt	8	0	0	
DQR Konkret	1	0	0	
Weitere Themen	2	0	0	
Recht/Hauptausschuss	2	0	0	
Rezension	1	0	0	
Beilage (BWPplus/Empfehlung des HA)	2	0	0	
Heft 2 Qualitätssicherung durch Standards				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	7	0	0	
DQR Konkret	1	0	0	
Weitere Themen	3	0	0	
Recht	1	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus)	1	0	0	
Heft 3 Geschichte der Berufsbildung				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	11	0	0	
DQR Konkret/Hauptausschuss	2	0	0	
Rezension	1	0	0	
Beilage (BWPplus)	1	0	0	
Heft 4 Attraktivität der Berufsausbildung				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	12	0	0	
DQR Konkret	1	0	0	
Weitere Themen	3	0	0	
Hauptausschuss	1	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus)	1	0	0	
Heft 5 Fachkräftequalifizierung weltweit				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	10	0	0	
DQR Konkret	1	0	0	
Weitere Themen	3	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus)	1	0	0	
Heft 6 Neue Technologien und nachhaltige Entwicklung				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	7	0	0	
DQR Konkret	1	0	0	
Weitere Themen	6	0	0	
Rezension	1	0	0	
Beilage (BWPplus/Empfehlung Haupt-ausschuss)	2	0	0	

Sonderausgabe/Special Edition Vocational education and training - new challenges				
Editoral/Articles	12	**1**	**0**	*Ursula Bylinski, Josef Rützel. "Training for all" calls for a pedagogy of **diversity**.* Der Artikel steht in der Rubrik Reflecting on Inclusion und betrifft die Vielfalt der Lernenden.
2012 (6 Hefte) online geprüft in der KW 12/2015				
Heft 1 Weiterbildungsbeteiligung fördern				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	9	0	0	
Weitere Themen	2	0	0	
Hauptausschuss/Recht	2	0	0	
Rezensionen	1	0	0	
Beilage (BWPplus/Empf. und Stellungn. HA)	3	0	0	
Heft 2 Sprache und Beruf				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	11	0	0	
Weitere Themen	3	0	0	
Recht	1	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus)	1	0	0	
Heft 3 Lernen mit digitalen Medien				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	10	0	0	
Positionen	1	0	0	
DQR Konkret	1	0	0	
Weitere Themen	1	0	0	
Hauptausschuss	1	0	0	
Rezensionen	1	0	0	
Beilage (BWPplus/Stellungnahme HA)	2	0	0	
Heft 4 Strukturfragen der Berufsbildung				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	10	0	0	
DQR Konkret	1	0	0	
Weitere Themen	2	0	0	
Hauptausschuss	1	0	0	
Rezensionen	2	0	0	

Beilage (BWPplus/Empfehlung Hauptausschuss)	2	0	0	
Heft 5 Das neue Anerkennungsgesetz				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	12	0	0	
DQR Konkret	1	0	0	
Positionen	1	0	0	
Weitere Themen	1	0	0	
Rezension	1	0	0	
Beilage (BWPplus)	1	0	0	
Heft 6 Qualifizierung in Gesundheits- und Pflegeberufen				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	10	0	0	
DQR Konkret	1	0	0	
Weitere Themen	3	0	0	
Recht	1	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus/Leserbefragung)	2	0	0	
2011 (7 Hefte) online geprüft in der KW 12/2015				
Heft 1 Lernen im Betrieb				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	8	**1**	**0**	*Friederike Behringer, Bernd Käpplinger. Arbeitsplatznahe Lernformen und Lernort**vielfalt** in der betrieblichen Weiterbildung. Wachsende Bedeutung in ganz Europa oder deutsches Spezifikum?* In dem Beitrag bezieht sich Vielfalt auf die Lernorte.
Weitere Themen	5	0	0	
Hauptausschuss	1	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus/Empf. und Entschließung HA)	3	0	0	
Heft 2 Wege zur Inklusion				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	**1**	**0**	*Manfred Kremer. Anerkennung von **Vielfalt**, ein Gewinn*

				für alle! Der Beitrag thematisiert die Vielfalt der Lernenden (Stichwort Inklusion).
Themenschwerpunkt	9	**1**	**0**	*Ursula Bylinski, Josef Rützel „Ausbildung für alle" braucht eine Pädagogik der **Vielfalt**.* Vom Titel her thematisiert der Beitrag den Umgang mit Vielfalt in der Pädagogik. Es ist möglich, dass auch das gesuchte Phänomen behandelt wird. Um Gewissheit zu schaffen, wir der Artikel gelesen. Ergebnis: Im Rahmen der Inklusionsthematik bezieht sich der Beitrag auf die Lernenden i.S.e. Benachteiligtenförderung.
Positionen	1	0	0	
Weitere Themen	2	0	0	
Recht	1	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus/Stellungn. und Empf. HA)	4	0	0	
Heft 3 Fachkräftemangel? - Fachkräftesicherung				
Editoral/In eigener Sache/BeBil in Zahlen	3	0	0	
Themenschwerpunkt	9	**1**	**0**	*Anke Bahl, Agnes Dietzen, Marlies Dorsch-Schweizer. **Vielfalt** statt Kon-*

				kurrenz und Verdrängung. Ausdifferenzierung der betrieblichen Berufsbildung als Strategie zur Fachkräftesicherung. Der Beitrag thematisiert die Fachkräftesicherung.
Weitere Themen	2	0	0	
Hauptausschuss	1	0	0	
Recht	1	0	0	
Rezensionen	1	0	0	
Beilage (BWPplus)	1	0	0	
Heft 4 Grenzüberschreitende Mobilität				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	10	0	0	
Weitere Themen	4	0	0	
Hauptausschuss/Recht	2	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus/Empfehlung Hauptausschuss)	3	0	0	
Heft 5 Kompetenz- und Leistungsfeststellung				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	12	0	0	
Weitere Themen	1	0		
Rezension	2	0	0	
Beilage (BWPplus/Hermann-Schmidt-Preis)	2	**1**	**0**	*In der BWPplus gibt es eine Meldung mit dem Titel Modellversuch "Ausbildung in **Vielfalt**".* Der Beitrag bezieht sich aber nicht auf das gesuchte Phänomen, sondern auf die Vielfalt der Lernenden.
Heft 6 Berufspädagogische Kompetenzen				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	2	0	
Themenschwerpunkt	7	0	0	
Positionen	1	0		
Weitere Themen	4	0	0	

Recht	2	0	0	
Rezensionen	2	**1**	**0**	*Nicole Kimmelmann. Cultural **Diversity** als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von **Diversity** Managment. Rezension von Anke Settelmeyer.* Vom Titel her thematisiert der Beitrag einen Umgang mit Vielfalt, der mehrere Aspekte betreffen kann. Ein Bezug zum gesuchten Phänomen ist möglich. Um Gewissheit zu schaffen, wird der Artikel gelesen. Ergebnis: Der Beitrag behandelt die Vielfalt von Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund.
Beilage (BWPplus)	1	0	0	
Sonderausgabe/Special Edition Trends in German VET 2011/2012				
Editoral/Articles	14	**1**	**0**	*Anke Bahl, Agnes Dietzen, Marlies Dorsch-Schweizer. **Diversity** instead of competition and displacement. Diversification of in-company*

				vocational education as a strategy for securing the skilled workforce. Der Beitrag thematisiert die Fachkräftesicherung (siehe Heft 3).
2010 (6 Hefte) online geprüft in der KW 12/2015				
Heft 1 Berufliche Kompetenzen messen				
Editoral/Interview/Berufsbildung in Zahlen	3	0	0	
Themenschwerpunkt	6	0	0	
Weitere Themen	5	0	0	
Hauptausschuss	2	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (Stellungnahme HA/Forschungsprogr.)	2	0	0	
Heft 2 Bachelor und Berufsbildung				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	8	0	0	
Positionen	1	0	0	
Weitere Themen	2	0	0	
Recht/Hauptausschuss	3	0	0	
Rezensionen	1	0	0	
Beilage (BWPplus/Stellungn. und Empf. HA)	3	0	0	
Heft 3 Indikatoren und Benchmarks				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	6	0	0	
Weitere Themen	4	0	0	
Hauptausschuss/Recht	2	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus/40 Jahre BIBB)	2	0	0	
Heft 4 Berufsgruppen				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen/Positionen	3	0	0	
Themenschwerpunkt	7	0	0	
Weitere Themen	4	0	0	
Hauptausschuss/Recht	2	0	0	
Rezensionen	1	0	0	
Beilage (BWPplus)	1	0	0	
Heft 5 Bildungs- und Berufsverläufe gestalten				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	9	0	0	

Positionen	1	0	0	
Weitere Themen	4	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus)	1	0	0	
Heft 6 Regionale Bildungsmärkte				
Editoral/Berufsbildung in Zahlen	2	0	0	
Themenschwerpunkt	8	0	0	
Weitere Themen	4	0	0	
Recht	1	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus/Hermann-Schmidt-Preis)	2	0	0	
2009 (7 Hefte) online geprüft in der KW 12/2015				
Heft 1 Potenziale fördern - Diversität gestalten				
Kommentar/Interview	2	**1**	**0**	*Reinhold Weiß.* ***Vielfalt*** *anerkennen und entwickeln.* Vom Titel her thematisiert der Beitrag einen Umgang mit Vielfalt, der Lernende, Lehrende sowie Lehr-Lern-Gegenstände betreffen kann. Ein Bezug zum gesuchten Phänomen ist möglich. Um Gewissheit zu schaffen, wird der Artikel gelesen. Ergebnis: Der Beitrag thematisiert die Vielfalt der Lernenden.

Im Blickpunkt	10	**5**	**0**	*1) Nicole Kimmelmann.* ***Diversity*** *Management – (k)ein Thema für die berufliche Bildung? 2) Aladin El-Mafaalani.* ***Heterogenität*** *als Potenzial nutzen. Möglichkeiten individueller Förderung in der vollzeitschulischen beruflichen Bildung 3) Katharina Kanschat.* ***Diversity*** *– Erfolgsfaktor in Unternehmen. Die Charta der* ***Vielfalt****. 4) Magdalene Kellner. Pädagogik der* ***Vielfalt*** *in der Berufsausbildung. Die Diversity-Strategie der Ford-Werke. 5) Ulrike Schröder. Viele Sprachen –* ***vielfältige*** *Möglichkeiten. Die europäische Perspektive.* Der Beitrag 5 fokussiert die Vielfalt der Sprachen und betrifft nicht das gesuchte Phänomen. Die Beiträge 1-4 thematisieren einen Umgang mit Vielfalt, welcher vom Titel her, nicht exakt zu bestimmen ist.

				Bezüge zum gesuchten Phänomen sind möglich. Um Gewissheit zu schaffen, werden die Artikel gelesen. Ergebnis: Die Beiträge 1 und 2 thematisieren die Vielfalt der Lernenden, während die Beiträge 3 und 4 die Vielfalt von Mitarbeiter/innen bzw. Azubis behandeln.
Weitere Themen	1	0	0	
Recht/Hauptausschuss	5	0	0	
Rezensionen	2	**1**	**0**	*Nicole Kimmelmann. Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft – **Diversity** als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Ausbildende. Rezension von Alexandra Dehmel.* Der Beitrag bezieht sich auf die Vielfalt der Einwanderungsgesellschaft.
Beilage (BWPplus/Empf. und Entschließung HA)	4	0	0	
Heft 2 Kooperation und Vernetzung				
Kommentar	1	0	0	
Im Blickpunkt	10	0	0	
Weitere Themen	4	0	0	
Recht/Hauptausschuss	3	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (Stellungnahme Hauptausschuss)	2	0	0	

Heft 3 Berufe - Entwicklungen und Perspektiven				
Kommentar	1	0	0	
Im Blickpunkt	10	0	0	
Weitere Themen	3	0	0	
Recht	1	0	0	
Rezensionen	1	0	0	
Beilage (BWPplus)	1	0	0	
Heft 4 Bildungs- und Berufsberatung				
Kommentar	1	0	0	
Im Blickpunkt	11	0	0	
Positionen	1	0	0	
Weitere Themen	2	0	0	
Recht/Hauptausschuss	2	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus/Empf. HA/Empf. Gruppen)	3	0	0	
Heft 5 Qualität der beruflichen Bildung				
Kommentar	1	0	0	
Im Blickpunkt	8	0	0	
Positionen	1	0	0	
Weitere Themen	4	0	0	
Recht	1	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus/Hermann-Schmidt-Preis)	2	0	0	
Heft 6 Innovationspotenziale in der europäischen Berufsbildung				
Kommentar	1	0	0	
Im Blickpunkt	8	0	0	
Positionen	1	0	0	
Weitere Themen	2	0	0	
Recht	1	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus)	1	0	0	
Sonderausgabe/Special Edition Promoting Innovations in Vocational Education and Training - An Exchange of German Experiences				
Foreword/Articles	16	0	0	
2008 (6 Hefte) online geprüft in der KW 12/2015				
Heft 1 Lernen im Lebenslauf				
Kommentar/Interview	2	0	0	
Im Blickpunkt	9	0	0	
Interview	1	0	0	
Weitere Themen	1	0	0	
Hauptausschuss	1	0	0	
Rezensionen	1	0	0	

Beilage (BWPplus/Empfehlung Hauptausschuss)	4	0	0	
Heft 2 Lernen im Arbeitsprozess				
Kommentar	1	0	0	
Im Blickpunkt	8	0	0	
Weitere Themen	3	0	0	
Diskussion/Recht/Hauptausschuss	3	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus/Empf. und Stellungn. HA)	3	0	0	
Heft 3 Jugendliche - Fachkräfte von morgen!				
Kommentar/Interview	2	0	0	
Im Blickpunkt	7	0	0	
Weitere Themen	3	0	0	
Diskussion/Recht	2	0	0	
Rezensionen	3	0	0	
Beilage (BWPplus)	1	0	0	
Heft 4 Berufsprinzip stärken - Flexibilisierung vorantreiben				
Kommentar/Interview	2	0	0	
Im Blickpunkt	10	0	0	
Weitere Themen	3	0	0	
Recht/Hauptausschuss	2	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus/Verabsch. und Empf. HA)	4	0	0	
Heft 5 Berufsbildung international				
Kommentar	1	0	0	
Im Blickpunkt	11	0	0	
Weitere Themen	3	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus)	1	0	0	
Heft 6 Bildungspersonal qualifizieren				
Kommentar	1	0	0	
Im Blickpunkt	11	0	0	
Weitere Themen	2	0	0	
Recht	1	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus/Hermann-Schmidt-Preis)	2	0	0	
2007 (7 Hefte) online geprüft in der KW 12/2015				
Heft 1 Entwicklung und Transfer				
Kommentar	1	0	0	
Im Blickpunkt	6	0	0	
Diskussion	3	0	0	
Weitere Themen	1	0	0	

Hauptausschuss	2	0	0	
Rezensionen	4	0	0	
Beilage (BWPplus/Empfehlung Hauptausschuss)	2	0	0	
Heft 2 Förderung in der beruflichen Bildung				
Kommentar	1	0	0	
Im Blickpunkt	10	0	0	
Diskussion	2	0	0	
Weitere Themen	1	0	0	
Hauptausschuss	1	0	0	
Rezensionen	3	0	0	
Ihre Meinung	1	0	0	
Beilage (BWPplus/Stellungnahme HA)	2	0	0	
Heft 3 Herausforderung Europa				
Kommentar/Interview	2	0	0	
Im Blickpunkt	12	0	0	
Weitere Themen	1	0	0	
Hauptausschuss	1	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus/Empfehlung Hauptausschuss)	2	0	0	
Heft 4 Zukunft berufliche Bildung				
Kommentar	1	0	0	
Im Blickpunkt	9	0	0	
Diskussion	1	0	0	
Hauptausschuss	2	0	0	
Beilage (BWPplus/Position Beauftragte)	2	**2**	**0**	In der BWPplus gibt es zwei Meldungen, welche die gesuchten Schlagworte aufweisen. Die Titel lauten: *1) BIBB unterzeichnet "Charta der **Vielfalt**" sowie 2) Kulturelle **Vielfalt** als Impuls für Entwicklung und Wachstum.* Die zweite Meldung betrachtet Vielfalt in kultureller Hinsicht. Dahingegen benennt

				die erste Meldung einen Umgang mit Vielfalt, der mehrere Aspekte betreffen kann. Ein Bezug zum gesuchten Phänomen ist möglich. Um Gewissheit zu schaffen, wird Meldung gelesen. Ergebnis: Der Beitrag fokussiert die Vielfalt der Mitarbeiter/innen.
Heft 5 Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung				
Kommentar/Interview	2	0	0	
Im Blickpunkt	13	0	0	
Diskussion	1	0	0	
Weitere Themen	2	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus/Hermann-Schmidt-Preis)	2	0	0	
Heft 6 Kompetenzentwicklung				
Kommentar	1	0	0	
Im Blickpunkt	8	0	0	
Weitere Themen	3	0	0	
Recht	1	0	0	
Rezensionen	2	0	0	
Beilage (BWPplus)	1	0	0	
Sonderausgabe/Special Edition Promoting Innovations in Vocational Education and Training - An Exchange of German Experiences				
Foreword/Topics	14	0	0	

Nr. 3: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online

bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online www.bwpat.de				
Heftbezeichnung	Anzahl der Beiträge			Titel der Beiträge mit gesuchtem Stichwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist
	gesamt	mit gesuchtem Stichwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
Reguläre Ausgaben 2007-2014 (16 Hefte) online geprüft in der KW 10/2015				
Ausgabe 27 Berufsorientierung	18	0	0	
Ausgabe 26 Berufliche Bildung aus der Perspektive des lernenden Subjekts	20	0	0	
Ausgabe 25 Ordnung und Steuerung der beruflichen Bildung	19	0	0	
Ausgabe 24 Didaktik beruflicher Bildung	29	0	0	
Ausgabe 23 Akademisierung der Berufsbildung	19	0	0	
Ausgabe 22 Funktionen und Erträge pädagogischer Diagnostik im wirtschafts- und berufspädagogischen Bereich	12	0	0	
Ausgabe 21 Qualität und Qualitätsmanagement in der Berufsbildung	25	0	0	
Ausgabe 20 Lernfeldansatz - 15 Jahre danach	15	0	0	
Ausgabe 19 Berufliche Weiterbildung	21	0	0	
Ausgabe 18 Individuelle Bildungsgänge im Berufsbildungssystem	11	0	0	
Ausgabe 17 Praxisphasen in beruflichen Bildungsprozessen	18	0	0	
Ausgabe 16 Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik	18	0	0	
Ausgabe 15 Medien in der beruflichen Bildung	14	0	0	

Ausgabe 14 Berufliche Lehr-/Lernprozesse - Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft	15	0	0	
Ausgabe 13 Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung	24	0	0	
Ausgabe 12 Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz	24	0	0	
Profilausgaben (2 Hefte) online geprüft in der KW 10/2015				
Profil 3 Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive des lernenden Subjekts	24	0	0	
Profil 2 Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	15	0	0	
Spezialausgaben (5 Hefte) online geprüft in der KW 10/2015				
Spezial 7 Weiterentwicklung dualer Berufsausbildung	12	0	0	
Spezial 6 Hochschultage Berufliche Bildung 2013 Rubriken: Vorwort, Fachtagungen, Workshops und Einzelbeiträge	173	**5**	**0**	*Workshop 15: Titel - Neue Wege in die duale Ausbildung — **Heterogenität** als Chance für die Fachkräftesicherung.* Die 5 Beiträge fokussieren jedoch die Heterogenität der Lernenden.
Spezial 5 Hochschultage Berufliche Bildung 2011 Rubriken: Vorwort,Fachtagungen, Workshops, Einzelbeiträge und Kurvorträge	246	**20**	**0**	1) *Workshop 3: Titel - Vom Übergangslabyrinth zur arbeits- und kulturorientierten **Alternativen** Oberstufe – Editorial zur Workshopdokumentation.* Die 6 Beiträge beziehen sich jedoch auf ein Konzept zur Hauptschuloberstufe. 2) Im *Workshop 19* konnte auch ein Beitrag gefunden werden. Er hat den Titel ***Vielfalt** braucht Gestaltung: Interkulturelle Öffnung von Qualifizierung und beruflicher Integration im Projekt „Ressource+“.* Wie jedoch

				beim Lesen des gesamten Titels zu erkennen ist, fokussiert er die Interkulturalität. 3) Darüber hinaus ist ein *Einzelbeitrag* von Ernst/Westhoff zu nennen. Er hat den Titel: ***Heterogenität*** *und* ***Vielfalt*** *in der beruflichen Bildung: Modellversuche erschließen Potenziale.* Der Beitrag zielt aber auf die Heterogenität der Lernenden. 4) Außerdem fielen im Suchraster noch *12 Kurzvorträge* auf: Veranstaltungstitel - ***Facettenvielfalt*** *der Übergänge in der beruflichen Bildung.* Auch hier liegt kein Bezug zum gesuchten Phänomen vor.
Spezial 4 Hochschultage Berufliche Bildung 2008 Rubriken: Vorwort, Fachtagungen, Workshops und Einzelbeiträge	115	0	0	
Spezial 3 Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich	30	0	0	
Rezensionen (online geprüft in der KW 10/2015)				
2014	14	0	0	
2013	12	0	0	
2012	16	**1**	**0**	*Baumgartner, Peter. Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische* ***Vielfalt****.* Der Beitrag fokussiert jedoch die Vielfalt didaktischer Methoden.
2011	18	0	0	
2010	14	0	0	

Nr. 4: Die berufsbildende Schule

Die berufsbildende Schule http://www.blbs.de/presse/zeitung/zeitung.html				
Heftnummer	Anzahl der Beiträge			Titel der Beiträge mit gesuchtem Schlagwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist
	gesamt	mit gesuchtem Schlagwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
2014 (10/12 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015				
Heft 1 Gesundheit im Lehrerberuf				
Editoral/BLBS-aktuell	6	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachgefragt	1	0	0	
Nachrichten	1	0	0	
Persönliches	1	0	0	
Heft 2 Unterrichten: leistungsstark UND entspannt?				
Editoral/BLBS-aktuell	5	0	0	
Themen	4	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
BLBS-Dokumentation	1	0	0	
Seminar	1	0	0	
Heft 3 Migration und Ausbildung				
Editoral/BLBS-aktuell	5	0	0	
Themen	4	0	0	
Interview/Nachgefragt	2	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Seminar	1	0	0	
Heft 4 Strukturen beruflicher Bildung				
Editoral/BLBS-aktuell	4	0	0	
Themen	4	0	0	
Nachgefragt	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Persönliches/Seminar	3	0	0	
Heft 5 Fachdidaktik & Unterricht				
Editoral/BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	5	0	0	

Nachgefragt	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Seminar	1	0	0	
Heft 6 Berufsbildung und Raum				
Leitartikel/BLBS-aktuell/Pressemitteilung	6	0	0	
Themen	4	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Bücher	1	0	0	
Seminar	1	0	0	
Heft 7/8 Reform der Lehrerbildung?				
Leitartikel/BLBS-aktuell	5	0	0	
Themen	4	0	0	
Nachgefragt/Leserbriefe/Medien	3	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Heft 9 Gutes Leben - auch in der Schule				
Leitartikel/BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	3	0	0	
Nachgefragt	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Persönliches	1	0	0	
Heft 10 Erfolg und Scheitern				
Leitartikel/BLBS-aktuell	7	0	0	
Themen	3	0	0	
BLBS-Dokumentation	1	0	0	
Nachrichten (Ländern/Nachrichten)	2	0	0	
Buchvorstellungen	2	0	0	
Seltene Berufe/Pers./Leserbr./ Rituale d. Erfolgs	4	0	0	
Heft 11/12 Die Zeit rast. Warum tut sie das?				
Leitartikel/BLBS-aktuell	4	0	0	
Themen	4	0	0	
Nachgefragt/BLBS-Position	2	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Leserbrief/Persönliches	3	0	0	
Buchbesprechung	1	0	0	
Ordnungsrituale	1	0	0	

2013 (10/12 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015				
Heft 1 24. Deutscher Berufsschultag				
Editoral/BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Veranstaltung/Persönliches/Literatur/Hinweis	4	0	0	
Heft 2 Nachhaltigkeitsdreieck				
BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
BLBS Dokumentation	1	0	0	
Veranstaltung	1	0	0	
Heft 3 Expertengespräch im Berufsschulunterricht				
Leitartikel/BLBS-aktuell	7	0	0	
Themen	2	0	0	
Unterricht	2	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Persönliches/Literatur	2	0	0	
Heft 4 24. Deutscher Berufsschultag				
Leitartikel/BLBS-aktuell	8	0	0	
Themen	4	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Literatur	1	0	0	
Heft 5 24. Deutscher Berufsschultag				
BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern)	2	0	0	
Persönliches/Literatur	2	0	0	
Heft 6 Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst				
Leitartikel/BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	2	**1**	**0**	*Maria Gruber, Edda Fiebig. Kompetenzbildung angehender Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher*

				und kultureller ***Heterogenität*** *an berufsbildenden Schulen.* Der Beitrag thematisiert die Heterogenität der Lernenden in sprachlicher und kultureller Hinsicht.
Nachrichten (Ländern/Nachrichten)	2	2	0	
Veranstaltungen/Literatur	2	2	0	
Heft 7/8 Berufliche Bildung in Europa				
Leitartikel/BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	4	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern)	2	0	0	
Heft 9 Lehrkräftebedarf, Lehrerbildung, Lücke?				
Leitartikel/BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	4	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Heft 10 Kompetenzen für die berufliche Bildung				
Leitartikel/BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
BLBS-Information	1	0	0	
Heft 11/12 Sommer				
Leitartikel/BLBS-aktuell	4	0	0	
Themen	3	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
BLBS-Information/Persönliches	2	0	0	
2012 (10/12 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015				
Heft 1 Arbeitskreis für junge Kolleginnen und Kollegen an beruflichen Schulen				
BLBS-aktuell	1	0	0	
Themen	3	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Persönliches/Diskussion/Literatur	3	0	0	
Heft 2 Mit Metaphern den Facetten der Tätigkeit von Lehrpersonen auf der Spur				
Leitartikel/BLBS-aktuell	4	0	0	

Themen	3	**1**	**0**	*Hedwig Metschies, Silke Willmann. Aufbaubildungsgänge an Fachschulen für Sozialpädagogik - **Vielfältige** Angebote - Begrenzte Nachfrage.* Der Beitrag bezieht sich auf die Vielfalt von Aufbaubildungsgängen.
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Veranstaltung/Persönliches/Literatur	3	0	0	
Heft 3 Bevölkerung mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland				
BLBS-aktuell	2	0	0	
Themen	4	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Persönliches/Literatur	2	0	0	
Heft 4 Schüleraktiver Unterricht mit interaktiven Whiteboards				
Leitartikel/BLBS-aktuell	5	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	2	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Literatur	1	0	0	
Heft 5 Studienberechtigte im Jahr 2011				
Leitartikel/BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	4	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Hinweis	1	0	0	
Heft 6 Schulspezifisches Qualitätsverständnis				
BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	4	0	0	
Unterricht	1	0	0	

Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Literatur	1	0	0	
Heft 7/8 Mobile Robotik im Unterricht				
Leitartikel/BLBS-aktuell	5	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Persönliches	1	0	0	
Heft 9 Lernortkooperation in der Berufsschule				
BLBS-aktuell	2	0	0	
BLBS-VLW Dokumentation	1	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (Ländern/Nachrichten)	2	0	0	
Persönliches/Diskussion/Literatur	3	0	0	
Heft 10 Das FWU entdeckt die beruflichen Schulen wieder				
Leitartikel/BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	4	0	0	
Nachrichten (Ländern/Nachrichten)	2	0	0	
Persönliches/Literatur	2	0	0	
Heft 11/12 Berufsbezogenes Strategietraining				
BLBS-aktuell	2	0	0	
Themen	4	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Persönliches/Literatur	2	0	0	
2011 (10/12 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015				
Heft 1 Handlungswissen				
Leitartikel/BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	2	0	0	
Unterricht	2	0	0	
BLBS-Nachrichten/Veranstaltungen/ Persönliches/Literatur	4	**1**	**0**	*Heinrich Schanz. Institutionen der Berufsbildung. **Vielfalt** in Gestaltungsformen und Entwicklung. Rezension von Franz Bernard.*

				Der Beitrag thematisiert die Vielfalt von Institutionen.
Heft 2 Pflegeausbildung - Reflexion im Prüfungsgespräch				
BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	4	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Veranstaltung	1	0	0	
Heft 3 Berufliches Beratungsgespräch				
BLBS-aktuell	2	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (Ländern/Nachrichten)	2	0	0	
Persönliches/Diskussion/Literatur	3	0	0	
Heft 4 Bildungspersonal im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte				
Leitartikel/BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	2	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Diskussion/Literatur	3	0	0	
Heft 5 Berufs- und schulformübergreifender projektorientierter Unterricht				
BLBS-aktuell	2	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (Ländern/Nachrichten)	2	0	0	
Persönliches/Literatur	2	0	0	
Heft 6 Schulsozialarbeit				
BLBS-aktuell	2	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Literatur	1	0	0	
Heft 7/8 Entwicklung der Studiengänge Lehramt berufliche Schulen				
Leitartikel/BLBS-aktuell	5	0	0	
Themen	3	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Persönliches/Literatur	2	0	0	

Heft 9 Mobbing in der Pflege				
BLBS-aktuell	4	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Ländern/Nachrichten)	3	0	0	
Persönliches	1	0	0	
Heft 10 Internationale Mobilität von Auszubildenden				
Leitartikel/BLBS-aktuell	4	0	0	
Themen	4	0	0	
Nachrichten (Ländern/Nachrichten)	2	0	0	
Veranstaltung/Persönliches/Literatur	3	0	0	
Heft 11/12 Konfrontative Pädagogik				
Leitartikel/BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	5	0	0	
Nachrichten (Ländern/Nachrichten)	2	0	0	
Persönliches	1	0	0	
2010 (10/12 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015				
Heft 1 Interkulturelle Handlungskompetenz				
BLBS-aktuell	1	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	2	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Persönliches/Diskussion/Literatur	3	0	0	
Heft 2 Junge Berufspädagogen entwickeln gemeinsam neue Ideen				
Leitartikel/BLBS-aktuell	4	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Veranstaltungshinweis/Hinweis/Literatur	3	0	0	
Heft 3 Qualitätsentwicklung an berufsbildenden Schulen				
BLBS-aktuell	2	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	2	0	0	
Nachrichten	1	0	0	
Persönliches/Literatur	2	0	0	
Heft 4 Handlungsorientierter Unterricht				
BLBS-aktuell	5	0	0	
Themen	4	0	0	

Unterricht	2	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Hinweis	1	0	0	
Heft 5 Neue Lerninhalte im Berufsfeld Metalltechnik				
Leitartikel/BLBS-aktuell	5	0	0	
Themen	4	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (Ländern/Nachrichten)	2	0	0	
Veranstaltung	1	0	0	
Heft 6 Architektur und Pädagogik				
BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	2	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Hinweis/Literatur	2	0	0	
Heft 7/8 Interkulturalität in der Benachteiligtenförderung				
Leitartikel/BLBS-aktuell	4	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Literatur	1	0	0	
Heft 9 Portfolio				
BLBS-aktuell	2	0	0	
Themen	4	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Persönliches/LIteratur	2	0	0	
Heft 10 Ethisch-kulturelle Kompetenzprofile von Lehrkräften				
Leitartikel/BLBS-aktuell	5	0	0	
Themen	4	**1**	**0**	*Nicole Kimmelmann. Kompetenzprofile für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften mit Blick auf eine ethnisch-kulturell* ***diverse*** *Zielgruppe in der beruflichen Bil-*

				dung. Der Beitrag bezieht sich auf die ethnisch-kulturelle Diversität von Lernenden.
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Heft 11/12 Langeweile im Unterricht				
BLBS-aktuell	1	0	0	
Themen	2	0	0	
Unterricht	2	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Literatur	1	0	0	
2009 (10/12 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015				
Heft 1 Mathematikförderung bei Berufsschülern				
Leitartikel/BLBS-aktuell	5	0	0	
Themen	2	**1**	**0**	*Antje Barabasch. Career Academies und Career & Technology Center als **Alternative** zur klassichen Lehrerausbildung.* Der Beitrag behandelt Alternativen zur Lehrerausbildung und nicht das gesuchte Phänomen.
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Veranstaltung	1	0	0	
Heft 2 Bildungsgangkonzeption				
Leitartikel/BLBS-aktuell	2	0	0	
Themen	3	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Persönliches/Veranstaltungen/Literatur	3	0	0	
Heft 3 Berufliche Schulen erschließen Welten				
BLBS-aktuell	2	0	0	

Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Veranstaltung/Hinweis/Literatur	3	0	0	
Heft 4 Ausbildungsanfänge				
Leitartikel/BLBS-aktuell	4	0	0	
Themen	2	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Hinweis/Persönliches/Diskussion/Literatur	4	0	0	
Heft 5 Unfallprävention				
BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	4	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (Ländern/Nachrichten)	2	0	0	
Hinweis/Persönliches	2	0	0	
Heft 6 Lese- und Schreibschwäche				
BLBS-aktuell	2	0	0	
Themen	4	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Persönliches/Literatur	2	0	0	
Heft 7/8 Entwicklung der BA-/MA-Studiengänge Lehramt berufliche Schulen				
Leitartikel/BLBS-aktuell	4	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Veranstaltungen/Hinweis/Literatur	3	0	0	
Heft 9 Berufliche Schulen erschließen Welten				
BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	2	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Veranstaltungen	1	0	0	
Heft 10/11 Berufliche Schulen erschließen Welten				
Leitartikel/BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	2	0	0	
Unterricht	2	0	0	

Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Persönliches/Veranstaltungen	2	0	0	
Heft 12 23. Deutscher Berufsschultag				
BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Persönliches/Literatur	2	0	0	
2008 (9/12 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015				
Heft 1/2 Berufsbildung aufnehmen - Weiter zur Schule gehen				
Leitartikel/BLBS-aktuell	5	0	0	
Themen	2	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Diskussion/Veranstaltung	2	0	0	
Heft 3 Erzieherinnenausbildung				
BLBS-aktuell	4	0	0	
Themen	4	0	0	
Unterricht	3	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Literatur	1	0	0	
Heft 4 Kopfnoten				
Leitartikel/BLBS-aktuell	4	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	2	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Hinweis/Diskussion/Literatur	3	0	0	
Heft 5 Suchtvorbeugung				
BLBS-aktuell	2	0	0	
Themen	2	0	0	
Unterricht	3	0	0	
Nachrichten (Ländern/Nachrichten)	2	0	0	
Literatur	1	0	0	
Heft 6 Beratung				
BLBS-aktuell	1	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	3	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Literatur	1	0	0	

Heft 7/8 Entwicklung der BA-/MA-Studiengänge Lehramt berufliche Schulen				
Leitartikel/BLBS-aktuell	4	0	0	
Themen	2	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	4	0	0	
Persönliches	1	0	0	
Heft 9 Lehrer-Klassenteams				
BLBS-aktuell	2	0	0	
Themen	3	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Diskussion/Veranstaltung/Literatur	3	0	0	
Heft 10 Sportunterricht an beruflichen Schulen				
Leitartikel/BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Diskussion	1	0	0	
Heft 11/12 Unterricht mit Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz				
BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	2	0	0	
Unterricht	2	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Persönliches/Diskussion	3	0	0	
2007 (10/12 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 18/2015				
Heft 1 Europäische Entwicklungen in der Berufsausbildung				
Leitartikel/BLBS-aktuell	4	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Persönliches/Veransts/Diskussion/Literatur	7	0	0	
Heft 2 Berufsausbildungskonzepte in Europa				
Leitartikel/BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	2	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Zum Schmunzeln	1	0	0	
Heft 3 Reaktionen auf positives Lehrerverhalten				
BLBS-aktuell	2	0	0	

Themen	5	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Veranstaltungen/Ergänzung	2	0	0	
Heft 4 Berufsschüler in Lernortkooperationen				
BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	2	0	0	
Unterricht	2	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Literatur	2	0	0	
Heft 5 Differenzierter Unterricht				
BLBS-aktuell	3	0	0	
Themen	2	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Linktipps/Preisverleihungen/Literatur	6	0	0	
Heft 6 Digitale Medien im Unterricht				
BLBS-aktuell	4	0	0	
Themen	2	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Fortbildungen/Literatur	2	0	0	
Heft 7/8 Weiterbildungsformen von Lehrkräften				
Leitartikel/BLBS-aktuell	2	0	0	
Themen	4	0	0	
Unterricht	2	0		
Hinweis/Veranstaltung/Literatur	3	0	0	
Heft 9 Weltkongress der Bildungsinternationale				
BLBS-aktuell	2	0	0	
Themen	3	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Diskussion/Hinweis	2	0	0	
Heft 10 Nachhaltiges Lernkonzept				
BLBS-aktuell	4	0	0	
Themen	2	0	0	
Unterricht	2	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	

Literatur	1	0	0	
Heft 11/12 Berufsinformationsprojekt				
Leitartikel/BLBS-aktuell	4	0	0	
Themen	2	0	0	
Unterricht	1	0	0	
Nachrichten (BLBS/Nachrichten)	2	0	0	
Veranst./Persönliches/Preisverleihung/Literatur	4	0	0	

Nr. 5: EWuB. Erziehungswissenschaft und Beruf

EWuB. Erziehungswissenschaft und Beruf http://www.ewub-online.de/					
Heftnummer		Anzahl der Beiträge			Titel der Beiträge mit gesuchtem Stichwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist
		gesamt	mit gesuchtem Stichwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
2014 (4 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015					
Heft 1	Grundlagen u. Perspektiven	3	1	**0**	*Halfpap, Klaus. Schulentwicklung in einem **heterogenen** Bildungssystem.* Der Beitrag betrifft die Heterogenität im Bildungssystem. Es liegt kein Bezug zum gesuchten Phänomen vor.
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	6	0	0	
	Forum	5	0	0	
Heft 2	Grundlagen u. Perspektiven	1	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	4	0	0	
	Forum	7	0	0	
Heft 3	Grundlagen u. Perspektiven	2	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	5	0	0	
	Forum	5	0	0	
Heft 4	Grundlagen u. Perspektiven	2	0	0	

	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	5	**1**	**0**	*Felix Engelhard. **Vielfalt** als Chance. Identitätskonzepte von Schülerinnen und Schülern der Berufsaufbauschule. Ein Projekt zum interkulturellen Lernen.* Der Beitrag behandelt die Vielfalt der Lernenden.
	Forum	5	0	0	
2013 (4 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015					
Heft 1	Grundlagen u. Perspektiven	1	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	7	0	0	
	Forum	4	0	0	
Heft 2	Grundlagen u. Perspektiven	2	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	7	**1**	**0**	*Peter Wunderlich. Lineare Optimierung im Mathematik-Unterricht. Simplexverfahren. Didaktische **Alternativen** im Falle der mehrdeutigen Lösbarkeit.* Der Beitrag behandelt den Mathematik-Unterricht.
	Forum	5	0	0	
Heft 3	Grundlagen u. Perspektiven	1	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	5	0	0	
	Forum	3	0	0	
Heft 4	Grundlagen u. Perspektiven	2	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	6	**0**	**1**	*Michael Martin. Chancen und Risiken der Globalisierung aus ökonomischer, sozialer und ökologischer Perspektive simuliert als Planspiel in der Eingangsklasse.* Der Beitrag enthält keines der gesuchten Schlagwörter. Das Thematisieren von verschiedenen Perspektiven könnte jedoch Hinweis auf das gesuchte Phänomen sein. Darum wird der Artikel geprüft. Ergebnis: Der Beitrag behandelt **Mehrperspektivität** und

					damit das gesuchte Phänomen.
	Forum	4	0	0	
2012 (4 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015					
Heft 1	Grundlagen u. Perspektiven	4	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	5	0	0	
	Forum	7	0	0	
Heft 2	Grundlagen u. Perspektiven	4	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	7	0	0	
	Forum	4	0	0	
Heft 3	Grundlagen u. Perspektiven	3	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	4	0	0	
	Forum	6	0	0	
Heft 4	Grundlagen u. Perspektiven	4	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	5	**1**	**1**	*Christoph Dolzanski. Das fachdidaktische Prinzip der* ***Entscheidung****sorientierung - die fachwissenschaftlichen, didaktischen und fachdidaktischen Grundlagen undKonstruktionsmerkmale zur Formulierung eines fachdidaktischen Prinzips.* Der Beitrag könnte das Erwägen von Alternativen berücksichten. Von daher ist ein Bezug zum gesuchten Phänomen möglich. Um Gewissheit zu schaffen, wird der Artikel gelesen. Ergebnis: Das gesuchte Phänomen wird behandelt.
	Forum	7	0	0	
2011 (4 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015					
Heft 1	Grundlagen u. Perspektiven	4	0		
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	5	0		
	Forum	8	0		

Heft 2	Grundlagen u. Perspektiven	4	**1**	**0**	*Eiko Jürgens. In der Schule "gebildet" werden - Gedanken über den Zusammenhang von kognitivem und sozialem Lernen zu Entwickung **vielfältiger** Kompetenzen.* In diesem Beitrag bezieht sich Vielfalt auf das Konstrukt der Kompetenzen.
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	5	0	0	
	Forum	7	0		
Heft 3	Grundlagen u. Perspektiven	4	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	5	**1**	**0**	*Dietrich Pukas. Soll Deutschland aus der Atomenergie aussteigen? Warum wir uns für die Abschaffung der Kernkraftwerke engagieren sollten! Dialektische Erörterung und konsequente Argumentation zur Entscheidungsfindung und **Entscheidung**sbegründung im Deutsch- und Politikunterricht.* Der Beitrag bezieht sich nicht auf die Wirtschaftsdidaktik.
	Forum	7	0	0	
Heft 4	Grundlagen u. Perspektiven	2	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	6	0	0	
	Forum	8	0	0	
2010 (4 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015					
Heft 1	Grundlagen u. Perspektiven	4	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	5	0	0	
	Forum	6	0	0	
Heft 2	Grundlagen u. Perspektiven	2	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	7	0	0	
	Forum	4	0	0	
Heft 3	Grundlagen u. Perspektiven	3	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	6	0	0	
	Forum	5	0	0	

Heft 4	Grundlagen u. Perspektiven	3	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	7	0	0	
	Forum	4	0	0	
2009 (4 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015					
Heft 1	Grundlagen u. Perspektiven	3	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	5	0	0	
	Forum	6	0	0	
Heft 2	Grundlagen u. Perspektiven	4	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	5	0	0	
	Forum	9	0	0	
Heft 3	Grundlagen u. Perspektiven	3	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	4	0	0	
	Forum	5	0	0	
Heft 4	Grundlagen u. Perspektiven	4	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	4	0	0	
	Forum	6	0	0	
2008 (4 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015					
Heft 1	Grundlagen u. Perspektiven	3	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	6	0	0	
	Forum	4	0	0	
Heft 2	Grundlagen u. Perspektiven	3	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	5	0	0	
	Forum	6	0	0	
Heft 3	Grundlagen u. Perspektiven	3	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	7	0	0	
	Forum	8	0	0	
Heft 4	Grundlagen u. Perspektiven	3	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	9	0	0	
	Forum	6	0	0	

2007 (4 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015					
Heft 1	Grundlagen u. Perspektiven	3	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	5	0	0	
	Forum	5	0	0	
Heft 2	Grundlagen u. Perspektiven	3	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	6	0	0	
	Forum	6	0	0	
Heft 3	Grundlagen u. Perspektiven	3	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	5	0	0	
	Forum	5	0	0	
Heft 4	Grundlagen u. Perspektiven	3	0	0	
	Fachwissenschaft u. Fachdidaktik	6	0	0	
	Forum	5	0	0	

Nr. 6: EJVT. European Journal of Vocational Training

EJVT. European Journal of Vocational Training (Ende der Zeitschrift im Jahr 2010) http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-journal-vocational-training/publications				
Heftnummer	Anzahl der Beiträge			Titel der Beiträge mit gesuchtem Stichwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist
	gesamt	mit gesuchtem Stichwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
Ausgaben 2007-2010 (8 Hefte) online geprüft in der KW 10/2015				
Ausgabe 48 (englischsprachig)	11	0	0	
Ausgabe 47 (englischsprachig)	10	0	0	
Ausgabe 46 (englischsprachig)	10	**1**	**0**	*Torsten Dunkel. The Bologna process between structural convergence and institutional* ***diversity****.* Der Beitrag zielt jedoch auf die institutionelle Vielfalt.

Ausgabe 45 (deutschsprachig)	10	0	0	
Ausgabe 44 (deutschsprachig)	10	0	0	
Ausgabe 42/43 (deutschsprachig)	14	0	0	
Ausgabe 41 (deutschsprachig)	10	0	0	
Ausgabe 40 (deutschsprachig)	8	0	0	

Nr. 7: GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik

GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik http://www.budrich-journals.de/index.php/gwp/issue/archive				
Heftnummer	Anzahl der Beiträge			Titel der Beiträge mit gesuchtem Schlagwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist
	gesamt	mit gesuchtem Stichwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
2014 (4 Hefte) online geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1				
Diverse Beiträge	12	**1**	**0**	*Thorsten Hippe. Der Islam, der Westen und die Menschenrechte. Das Spannungsverhaltnis zwischen **Kontroverstität**sprinzip/Konfliktorientiertung einerseits und Pädägogik der Anerkennung andererseits.* Der Beitrag behandelt nicht auf das gesuchte Phänomen. Es ist kein Bezug zur Wirtschaftsdidkatik erkennbar.
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0		
Heft 2				
Diverse Beiträge	13	0		
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0		
Heft 3				
Diverse Beiträge	16	0		

Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0		
Heft 4				
Diverse Beiträge	15	0		
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0		
2013 (4 Hefte) online geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1				
Diverse Beiträge	15	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0		
Heft 2				
Diverse Beiträge	15	**1**	**0**	*Aktuelles Archiv. Das Thema Ökonomische Bildung in **kontroversen** Positionen zurückverfolgt in GWP Beiträgen aus einem Dutzend Jahre.* Der Beitrag ist eine tabellarische Zusammenstellung von Artikeln. Inhaltlich behandelt er nicht das gesuchte Phänomen.
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0	0	
Heft 3				
Diverse Beiträge	15	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0	0	
Heft 4				
Diverse Beiträge	16	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0	0	
2012 (4 Hefte) online geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1				
Diverse Beiträge	13	**1**	**0**	*Thorsten Hippe. Die Euro-Krise: Vorgeschichte, Ursachen, **Kontroversen** und Lösungsoptionen.* Der Beitrag behandelt nicht das gesuchte Phänomen. Er behandelt nicht die didaktische Ebene.
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0	0	
Heft 2				
Diverse Beiträge	14	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0	0	
Heft 3				
Diverse Beiträge	14	0	0	

Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0	0	
Heft 4				
Diverse Beiträge	13	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0	0	
2011 (4 Hefte) online geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1				
Diverse Beiträge	13	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	5	0	0	
Heft 2				
Diverse Beiträge	12	0	0	
Rezensionen/Die Aut.	3	0	0	
Heft 3				
Diverse Beiträge	14	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0	0	
Heft 4				
Diverse Beiträge	12	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0	0	
2010 (4 Hefte) online geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1				
Diverse Beiträge	14	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0	0	
Heft 2				
Diverse Beiträge	13	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0	0	
Heft 3				
Diverse Beiträge	12	**1**	**1**	*Reinhold Hedtke. Von der Betriebswirtschaftslehre lernen? – Handlungsorientierung und* ***Pluralismus*** *in der ökonomischen Bildung.* Der Beitrag behandelt das gesucht Phänomen.
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0	0	
Heft 4				
Diverse Beiträge	11	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0	0	

2009 (4 Hefte) online geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1				
Diverse Beiträge	14	**1**	**0**	*Sibylle Reinhardt, Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte* ***Kontroverse*** *scheint entschieden.* Der Beitrag behandelt die Politikdidaktik und nicht das gesuchte Phänomen.
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	**2**	**1**	*Reinhold Hedtke: Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung.* ***Multiperspektivität*** *–* ***Alternativen*** *– Grundlagen. Eine Rezension von Horst Leps.* Der Beitrag behandelt das gesuchte Phänomen.
Heft 2				
Diverse Beiträge	13	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0	0	
Heft 3				
Diverse Beiträge	12	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0	0	
Heft 4				
Diverse Beiträge	12	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0	0	
2008 (4 Hefte) online geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1				
Diverse Beiträge	13	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen	3	0	0	
Heft 2				
Diverse Beiträge	13	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen	3	0	0	
Heft 3				
Diverse Beiträge	13	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen	3	0	0	
Heft 4				
Diverse Beiträge	14	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen	3	0	0	

2007 (4 Hefte) online geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1				
Diverse Beiträge	13	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen/Die Aut.	4	0	0	
Heft 2				
Diverse Beiträge	12	0	0	
Das besondere Buch/Rezensionen	3	0	0	
Heft 3				
Diverse Beiträge	13	0	0	
Das besondere Buch/Sammelbesprechung	2	0	0	
Heft 4				
Diverse Beiträge	12	**1**	**0**	*Andreas Petrik, Basiskonzepte, Brückenbildung, Kompetenzentwicklung? Dewey, Spranger, Wagenschein und Piaget! Drei politikdidaktische* ***Kontroversen*** *und vier genetische Lösungsvorschläge.* Der Beitrag behandelt die Politikdidaktik und nicht das gesuchte Phänomen.
Das besondere Buch/Rezensionen	3	0	0	

Nr. 8: Meb. Magazin erwachsenenbildung.at

Meb. Magazin erwachsenenbildung.at http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php				
Heftnummer	Anzahl der Beiträge			Titel der Beiträge mit gesuchtem Stichwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist
	gesamt	mit gesuchtem Stichwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
2014 (3 Hefte) online geprüft in der KW 15/2015				
Ausgabe 23 Kompetenzen von Erwachsenen. Zu wenig Resonanz auf PIAAC?				
Aus der Redaktion/Thema	10	0	0	
Praxis	2	0	0	
Rezension	2	0	0	

Ausgabe 22 "Ästhetische Erziehung" im Digitalzeitalter				
Aus der Redaktion/Thema	8	0	0	
Praxis	3	0	0	
Kurz vorgestellt/Rezension	3	0	0	
Ausgabe 21 Das Versprechen sozialer Durchlässigkeit. Zweiter Bildungsweg und Abschlussorientierte Erwachsenenbildung				
Aus der Redaktion/Thema	6	0	0	
Praxis	4	0	0	
Kurz vorgestellt/Rezension	7	0	0	
2013 (6 Hefte) online geprüft in der KW 15/2015				
Ausgabe 20 Didaktik im Spiegel. Das Ringen um den Kern der Professionalität				
Aus der Redaktion/Thema	7	0	0	
Praxis	3	0	0	
Kurz vorgestellt/Rezension	4	0	0	
Ausgabe 19 Community Education. Konzepte und Beispiele der Gemeinweisenarbeit				
Aus der Redaktion/Thema	5	0	0	
Praxis	7	0	0	
Porträt/Kurz vorgestellt/Rezensionen	4	0	0	
Ausgabe 18 Governance. Erwachsenenbildung zwischen Selbst- und Fremdsteuerung				
Aus der Redaktion/Thema	9	0	0	
Praxis	3	0	0	
Kurz vorgestellt/Rezension	2	0	0	
2012 (3 Hefte) online geprüft in der KW 15/2015				
Ausgabe 17 Aspekte betrieblicher Weiterbildung. Zugänge - Ressourche - Beispiele				
Aus der Redaktion/Thema	6	0	0	
Praxis	5	0	0	
Kurz vorgestellt/Rezension	4	0	0	
Ausgabe 16 Globales Lernen. Zugänge				
Aus der Redaktion/Thema	6	0	0	
Praxis	5	0	0	
Rezension	2	0	0	
Ausgabe 15 Kunst und Literatur				
Aus der Redaktion/Thema	7	0	0	
Praxis	6	0	0	
Kurz vorgestellt/Rezension	3	0	0	
2011 (3 Hefte) online geprüft in der KW 15/2015				
Ausgabe 14 Nationaler Qualifikationsrahmen. "Castle in the Cyberspace" oder Förderung der Erwachsenenbildung				
Aus der Redaktion/Thema	10	0	0	
Praxis	3	0	0	
Rezension	1	0	0	
Ausgabe 13 Erwachsenenbildung als Faktor aktiven Alterns				
Aus der Redaktion/Thema	9	0	0	
Praxis	5	0	0	
Porträt/Rezension	5	0	0	

Ausgabe 12 Qualität ist kein Zufall. Zwischen Rhetorik und Realität von Qualitätsmanagement				
Aus der Redaktion/Thema	6	0	0	
Praxis	5	0	0	
Porträt/Rezension	4	0	0	
2010 (3 Hefte) online geprüft in der KW 15/2015				
Ausgabe 11 Citizenship Education. Auf der Suche nach dem Politischen in der "Postdemokratie"				
Aus der Redaktion/Thema	10	0	0	
Praxis	3	0	0	
Porträt/Rezension	4	0	0	
Ausgabe 10 Zielgruppe in der Erwachsenenbildung. Objekte der Begierde?				
Aus der Redaktion/Thema	11	0	0	
Praxis	2	0	0	
Porträt/Rezension	5	0	0	
Ausgabe 9 Guidance und Kompetenzbilanzierung. Konzepte, Beispiele und Einschätzungen				
Aus der Redaktion/Thema	9	0	0	
Praxis	8	0	0	
Rezension	4	0	0	
2009 (2/3 Hefte) online geprüft in der KW 15/2015				
Ausgabe 7/8 Theorie und Forschung. Facettenreich, traditionsbewusst und innovativ				
Aus der Redaktion/Wissen	14	0	0	
Standpunkt/Praxis	2	0	0	
Porträt/Rezension	5	0	0	
Ausgabe 6 Populär? Medien und Erwachsenenbildung				
Aus der Redaktion/Wissen	4	0	0	
Standpunkt/Praxis	6	0	0	
2008 (3 Hefte) online geprüft in der KW 15/2015				
Ausgabe 5 Mehr als Deutschkurse. Migration und Interkulturalität in der Erwachsenenbildung				
Aus der Redaktion/Wissen	8	0	0	
Standpunkt/Praxis	4	**1**	**0**	*Silvia Göhring, Helga Schicho.* ***Diversity*** *Management. Anspruch und Praxis.* Der Beitrag behandelt die Vielfalt der Lernenden.

Porträt/Rezension	4	**1**	**0**	*Susanna Gratzl, Maria Hirtenlehner. Räume der **Vielfalt**. Interkulturelles Lernen am IZKS.* Der Beitrag behandelt die Vielfalt der Lernenden.
Ausgabe 4 Qualifiziert für die Erwachsenenbildung? Professionalität in der Diskussion				
Aus der Redaktion/Wissen	9	0	0	
Standpunkt/Praxis	8	0	0	
Rezension/Update	2	0	0	
Ausgabe 3 Gender und Erwachsenenbildung - Zugang, Analysen und Maßnahmen				
Aus der Redaktion/Wissen	7	**1**	**0**	*Gudrun Perko, Leah Carola Czollek. Gender und **Diversity** gerecht Didaktik: ein intersektoraler Ansatz.* Der Beitrag behandelt die Vielfalt der Lernenden.
Standpunkt/Praxis	12	0	0	
Rezension	1	0	0	
2007 (3 Hefte) online geprüft in der KW 15/2015				
Ausgabe 2 Lebenslanges Lernen in Österreich - politische, organisatorische, finanzielle und didaktische Anforderungen				
Vorwort/Aus der Redaktion/Wissen	6	0	0	
Standpunkt/Praxis	8	0	0	
Porträt/Rezension/Update	4	0	0	
Ausgabe 1 Basisbildung - Herausforderungen für den Zweiten Bildungsweg				
Aus der Redaktion/Wissen	5	0	0	
Standpunkt/Praxis	8	0	0	
Porträt/Update	2	0	0	
Ausgabe 0 Der Stellenwert d. Erwachsenenbild. im Kontext des Lebenslangen Lernens				
Aus der Redaktion/Wissen	4	0	0	
Standpunkt/Praxis	4	0	0	
Porträt/Rezension	2	0	0	

Nr. 9: PANORAMA

PANORAMA http://www.panorama.ch/dyn/3053.aspx				
Heftnummer	Anzahl der Beiträge			Titel der Beiträge mit gesuchtem Schlagwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist
	gesamt	mit gesuchtem Stichwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
2014 (6 Hefte) online geprüft in der KW 14/2015				
Heft 1 Arbeitsmarktpolitik				
Fokus	5	0	0	
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 2 Höhere Berufsbildung				
Fokus	6	0	0	
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	3	0	0	
Arbeitsmarkt	2	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 3 Human Resources Management				
Fokus	5	0	0	
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 4 Die Zukunft der Arbeit				
Fokus	6	0	0	
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	3	0	0	
Arbeitsmarkt	2	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 5 Kompetenzen				
Fokus	6	0	0	
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	3	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Glosse	1	0	0	

Heft 6 Kaufmännische Karrieren				
Fokus	5	0	0	
Berufsbildung	2	0	0	
Berufsberatung	3	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Glosse	1	0	0	
2013 (6 Hefte) online geprüft in der KW 14/2015				
Heft 1 Migrantinnen				
Fokus	6	0	0	
Berufsbildung	4	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Arbeitsmarkt	4	0	0	
Heft 2 Soziale Mobilität				
Fokus	6	0	0	
Berufsbildung	2	0	0	
Berufsberatung	3	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 3 Berufsfeld Informatik				
Fokus	5	0	0	
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	3	0	0	
Arbeitsmarkt	4	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 4 Die andere Karriere				
Fokus	7	**1**	**0**	*Andreas Minder,Pierre-Yves Puippe. Die Lehre, die unbekannte **Alternative**.* Der Beitrag thematisiert die Ausbildung (Lehre) als Alternative zum Studium.
Berufsbildung	4	0	0	
Berufsberatung	4	0	0	
Arbeitsmarkt	4	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 5 Integration der Schwächsten				
Fokus	6	0	0	
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	

Glosse	1	0	0	
Heft 6 Innovation und Kreativität				
Fokus	5	0	0	
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Arbeitsmarkt	2	0	0	
Glosse	1	0	0	
2012 (6 Hefte) online geprüft in der KW 14/2015				
Heft 1 Arbeitslosigkeit - Selbständigkeit				
Fokus	5	0	0	
Berufsbildung	5	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 2 Gesundheitsberufe				
Fokus	6	0	0	
Berufsbildung	4	**1**	**0**	*Chandra Kumar. "Die kulturelle **Diversität** muss ernst genommen werden". Interview von Claudia Lippuner.* Der Betrag behandelt u.a. die Diversität der Lernenden.
Berufsberatung	4	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 3 Unsichere Arbeitswelt				
Fokus	4	0	0	
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Arbeitsmarkt	5	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 4 Cleantech				
Fokus	4	**1**	**0**	*Andreas Minder,Pierre-Yves Puippe. Die Lehre, die unbekannte **Alternative**.* Der Beitrag thematisiert

				die Ausbil-dung (Lehre) als Alternative zum Studium.
Berufsbildung	5	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 5 Transformation der Berufe				
Fokus	4	0	0	
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	3	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 6 Internationale Zusammenarbeit				
Fokus	5	0	0	
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	3	0	0	
Arbeitsmarkt	5	0	0	
Glosse	1	0	0	
2011 (6 Hefte) online geprüft in der KW 14/2015				
Heft 1 Lehrlingsselektion				
Fokus	6	0	0	
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Arbeitsmarkt	4	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 2 Die Sans-profession				
Fokus	5	0	0	
Berufsbildung	2	0		
Berufsberatung	3	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 3 Formalismus vs. Qualität				
Fokus	6	0	0	
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 4 Berufsorientierte Weiterbildung				
Fokus	6	0		
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Glosse	1	0	0	

Heft 5 Interinstitutionelle Zusammenarbeit				
Fokus	5	0	0	
Berufsbildung	2	0	0	
Berufsberatung	4	0	0	
Arbeitsmarkt	2	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 6 Europäisierung der Berufsbildung				
Fokus	5	**1**	**0**	*Ohne Verfasser/in. Editorial:* ***Mehrdimensionales*** *Puzzle.* Der Beitrag behandelt die Internationalität der Berufsbildung.
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Arbeitsmarkt	4	0	0	
Glosse	1	0	0	
2010 (6 Hefte) online geprüft in der KW 14/2015				
Heft 1 Berufsberatung - Lebensberatung				
Fokus	4	0	0	
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 2 Hochqualifizierte Stellensuchende				
Fokus	5	0	0	
Berufsbildung	2	0	0	
Berufsberatung	3	0	0	
Arbeitsmarkt	2	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 3 Cité des métiers				
Fokus	4	0	0	
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 4 Berufsbildungsmarketing				
Fokus	6	0	0	
Berufsbildung	4	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Glosse	1	0	0	

Heft 5 Job Enrichtment				
Fokus	5	0	0	
Berufsbildung	2	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Arbeitsmarkt	4	0	0	
Glosse	1	0	0	
Heft 6 Beratung als Pflicht				
Fokus	5	0	0	
Berufsbildung	3	0	0	
Berufsberatung	4	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Glosse	1	0	0	
2009 (6 Hefte) online geprüft in der KW 14/2015				
Heft 1 Kommt jetzt der Fachkräftemangel?				
Editoral/Fokus	4	0	0	
Berufsbildung/Berufsbildung in Kürze	7	0	0	
Berufsberatung/Berufsberatung in Kürze	7	0	0	
Arbeitsmarkt/Arbeitsmarkt in Kürze	8	0	0	
Service	2	0	0	
Heft 2 Arbeitsagogik				
Editoral/Fokus	6	0	0	
Berufsbildung/Berufsbildung in Kürze	14	0	0	
Berufsberatung/Berufsberatung in Kürze	9	0	0	
Arbeitsmarkt/Arbeitsmarkt in Kürze	6	0	0	
Service	2	0	0	
Heft 3 Immigration und Integration				
Editoral/Fokus	5	0	0	
Berufsbildung/Berufsbildung in Kürze	8	0	0	
Berufsberatung/Berufsberatung in Kürze	6	0	0	
Arbeitsmarkt/Arbeitsmarkt in Kürze	9	0	0	
Service	1	0	0	
Heft 4 Via Praktikum an die Fachhochschule				
Editoral/Fokus	4	0	0	
Berufsbildung/Berufsbildung in Kürze	8	0	0	
Berufsberatung/Berufsberatung in Kürze	8	0	0	
Arbeitsmarkt/Arbeitsmarkt in Kürze	8	0	0	
Service	1	0	0	
Heft 5 Ungelernt - Angelernt				
Editoral/Fokus	5	0	0	
Berufsbildung/Berufsbildung in Kürze	6	0	0	

Berufsberatung/Berufsberatung in Kürze	6	0	0	
Arbeitsmarkt/Arbeitsmarkt in Kürze	7	0	0	
Service	2	0	0	
Heft 6 Sozialfirmen				
Editoral/Fokus	5	0	0	
Berufsbildung/Berufsbildung in Kürze	6	0	0	
Berufsberatung/Berufsberatung in Kürze	10	0	0	
Arbeitsmarkt/Arbeitsmarkt in Kürze	7	0	0	
Service	1	0	0	
2008 (7 Hefte) online geprüft in der KW 14/2015				
Heft 1 Wenn Menschen den Beruf wechseln				
Editoral/Dossier	5	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Berufsbildung	2	0	0	
Arbeitsmarkt	4	0	0	
Service	4	0	0	
Heft 2 Coaching - ein Allerweltsbegriff im Fokus				
Editoral/Dossier	5	**1**	**0**	*Viktor Moser.* ***Vielfältige*** *und spezialisierte Angebote - ein Ziel.* Der Beitrag steht im Dossier zum Thema des Heftes. Von daher behandelt der Text die vielfältigen Coachingangebote.
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Berufsberatung	4	**1**	**0**	*René Zihlmann. Grundlagenwerk für* ***vieldimensionale*** *Berufsberatung.* Der Beitrag zielt auf die Vielfalt der Berufsberatung.
Berufsbildung	7	0	0	
Service	1	0	0	

Heft 3 Lernende und Klienten mit psychischer Behinderung				
Editoral/Dossier	5	0	0	
Berufsberatung	4	0	0	
Berufsbildung	4	0	0	
Arbeitsmarkt	6	0	0	
Service	2	0	0	
Heft 4 Motivation				
Editoral/Dossier	4	0	0	
Berufsbildung	4	0	0	
Arbeitsmarkt	6	0	0	
Berufsberatung	5	0	0	
Service	2	0	0	
Heft 5 Arbeit nach der Pensionierung				
Editoral/Dossier	6	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Berufsberatung	4	0	0	
Berufsbildung	4	0	0	
Service	2	0	0	
Heft 6 Landwirtschaft: Ein Sonderfall - oder eher Beispiel für die Arbeitswelt der Zukunft?				
Editoral/Dossier	5	0	0	
Berufsbildung	3	0	0	
Arbeitsmarkt	6	0	0	
Berufsberatung	3	0	0	
Service	1	0	0	
Sonderheft Leading House "Bildungsökonomie: Betriebliche Entscheidungen und Bildungspolitik"				
Beiträge	11	0	0	
2007 (6 Hefte) online geprüft in der KW 14/2015				
Heft 1 Information und Beratung via Internet				
Editoral/Dossier	4	0	0	
Berufsberatung	3	0	0	
Berufsbildung	5	0	0	
Arbeitsmarkt	4	0	0	
Service	3	0	0	
Heft 2 Hochqualifizierte Jugendliche				
Editoral/Dossier	3	0	0	
Berufsbildung	3	0		
Arbeitsmarkt	5	0	0	
Berufsberatung	5	0	0	
Service	4	0	0	
Heft 3 Arbeitsmarktmaßnahmen und Weiterbildung				
Editoral/Dossier	5	0	0	
Arbeitsmarkt	2	0	0	
Berufsberatung	3	0	0	

Berufsbildung	5	0	0	
Service	3	0	0	
Heft 4 Assessment Center				
Editoral/Dossier	5	0		
Berufsbildung	5	0	0	
Arbeitsmarkt	3	0	0	
Berufsberatung	5	0	0	
Service	3	0	0	
Heft 5 Gleichstellungsmaßnahmen - was bringen sie?				
Editoral/Dossier	5	0	0	
Berufsberatung	2	0	0	
Berufsbildung	4	0	0	
Arbeitsmarkt	4	0	0	
Service	7	0	0	
Heft 6 Employability - mehr als ein Modewort				
Editoral/Dossier	4	0	0	
Arbeitsmarkt	6	0	0	
Berufsberatung	3	0	0	
Berufsbildung	4	0	0	
Service	2	0	0	

Nr. 10: Unterricht Wirtschaft + Politik

Unterricht Wirtschaft + Politik (Bezeichnung seit 2011)
http://www.friedrich-verlag.de/go/Sekundarstufe/Geschichte+%26+Gesellschaft/Zeitschriften/Unterricht+Wirtschaft+%2B+Politik
Unterricht Wirtschaft (Bezeichnung bis 2010)
http://www.friedrich-verlag.de/go/Sekundarstufe/Geschichte+%26+Gesellschaft/Zeitschriften/Unterricht+Wirtschaft+/

Heftnummer	Anzahl der Beiträge			Titel der Beiträge mit gesuchtem Stichwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist
	gesamt	mit gesuchtem Stichwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
2014 (4 Hefte) online geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1 Energiewende				
Basisartikel/Das Thema im Unt.	2	0	0	
Unterrichtspraxis	6	0	0	
Magazin	3	0	0	
Heft 2 Diagnostik				
Basisartikel/Das Thema im Unt.	2	0		

Unterrichtspraxis	6	0		
Magazin	4	0		
Heft 3 Digitalisierung				
Basisartikel/Das Thema im Unt.	2	0		
Unterrichtspraxis	6	0		
Magazin	4	0		
Heft 4 China				
Basisartikel/Das Thema im Unterricht	2	**1**	**1**	*Karl-Josef Burkhard. China verstehen.* ***Mehrperspektivische*** *Zugänge zu Wirtschaft, Politik und Gesellschaft Chinas.* Der Beitrag behandelt das gesuchte Phänomen.
Unterrichtspraxis	6	0	0	
Magazin	4	0	0	
2013 (4 Hefte) online geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1 Vertrauen				
Basisartikel/Das Thema im Unt.	2	0	0	
Unterrichtspraxis	5	0	0	
Magazin	4	0	0	
Heft 2 Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik				
Basisartikel/Das Thema im Unt.	2	0	0	
Unterrichtspraxis	6	0	0	
Magazin	6	0	0	
Heft 3 Finanzielle Kompetenzen				
Basisartikel/Das Thema im Unt.	2	0	0	
Unterrichtspraxis	6	0	0	
Magazin	6	0	0	
Heft 4 Idee Europa				
Basisartikel/Das Thema im Unt.	2	0	0	
Unterrichtspraxis	6	0	0	
Magazin	4	0	0	
2012 (4 Hefte) online geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1 Institutionen verstehen und gestalten				
Basisartikel/Das Thema im Unt.	2	0	0	
Unterrichtspraxis	7	0	0	
Magazin	7	**1**	**1**	*Dirk Loerwald.* ***Kontroversität*** *im Wirtschaftsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen.*

				Der Beitrag behandelt das gesuchte Phänomen.
Heft 2 Öffentliche Finanzen				
Basisartikel/Das Thema im Unt.	2	0	0	
Unterrichtspraxis	5	0	0	
Magazin	5	0	0	
Heft 3 Nachhaltigkeit				
Basisartikel/Das Thema im Unt.	2	0	0	
Unterrichtspraxis	8	0	0	
Magazin	4	0	0	
Heft 4 Wirtschaft und Politik analysieren				
Basisartikel/Das Thema im Unt.	2	0	0	
Unterrichtspraxis	6	0	0	
Magazin	4	0	0	
2011 (4 Hefte) online geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1 Wirtschaft und Politik im Alltag				
Basisartikel/Das Thema im Unt.	2	0	0	
Unterrichtspraxis	8	0	0	
Magazin	5	0	0	
Heft 2 Markt und Staat in der Sozialen Marktwirtschaft				
Basisartikel/Das Thema im Unt.	2	0	0	
Unterrichtspraxis	7	0	0	
Magazin	6	0	0	
Heft 3 Unternehmen in Wirtschaft und Gesellschaft				
Basisartikel/Das Thema im Unt.	2	0	0	
Unterrichtspraxis	9	0	0	
Magazin	4	0	0	
Heft 4 Einstiege				
Basisartikel/Das Thema im Unt.	2	0	0	
Unterrichtspraxis	9	0	0	
Magazin	7	0	0	
2010 (4 Hefte) online geprüft in der KW 17/2015				
Heft 44 Arbeitsteilung				
Blickpunkt/Basisartikel	2	0	0	
Unterrichtspraxis	6	0	0	
Forum	5	0	0	

Heft 43 Finanzen				
Blickpunkt/Basisartikel	2	0	0	
Unterrichtspraxis	9	0	0	
Forum	4	0	0	
Heft 42 Jugend + Konsum				
Blickpunkt/Basisartikel	3	0	0	
Unterrichtspraxis	7	0	0	
Forum	5	0	0	
Heft 41 Lohn				
Blickpunkt/Basisartikel	2	0	0	
Unterrichtspraxis	5	0	0	
Forum	5	0	0	
2009 (4 Hefte) online geprüft in der KW 17/2015				
Heft 40 Experimente				
Blickpunkt/Basisartikel	2	0	0	
Unterrichtspraxis	5	0	0	
Forum	6	0	0	
Heft 39 Ausbildungsmarkt				
Blickpunkt/Basisartikel	2	0	0	
Unterrichtspraxis	8	0	0	
Forum	7	0	0	
Heft 38 Ökonomie der Branchen				
Blickpunkt/Basisartikel	2	0	0	
Unterrichtspraxis	9	0	0	
Forum	6	0	0	
Heft 37 Praxiskontakte				
Blickpunkt/Basisartikel	2	0	0	
Unterrichtspraxis	8	0	0	
Forum	6	0	0	
2008 (4 Hefte) online geprüft in der KW 17/2015				
Heft 36 Ökonomische Bildung Betriebswirtschaftslehre				
Blickpunkt/Basisartikel	2	0	0	
Unterrichtspraxis	5	0	0	
Forum	5	0	0	
Heft 35 Wettbewerb				
Blickpunkt/Basisartikel	2	0	0	
Unterrichtspraxis	5	0	0	

Forum	5	0	0	
Heft 34 Wirtschaft und Geschichte				
Blickpunkt/Basisartikel	2	0	0	
Unterrichtspraxis	13	0	0	
Forum	3	0	0	
Heft 33 Demografie				
Blickpunkt/Basisartikel	2	0	0	
Unterrichtspraxis	6	0	0	
Forum	7	0	0	
2007 (4 Hefte) online geprüft in der KW 17/2015				
Heft 32 Soziale Sicherung, individuelle Absicherung				
Blickpunkt/Basisartikel	3	0	0	
Unterrichtspraxis	5	0	0	
Forum	5	0	0	
Heft 31 Statistik				
Blickpunkt/Basisartikel	3	0	0	
Unterrichtspraxis	6	0	0	
Forum	9	0	0	
Heft 30 Wirtschaft und Moral				
Blickpunkt/Basisartikel	2	0	0	
Unterrichtspraxis	7	0	0	
Forum	6	0	0	
Heft 29 Ökonomie und Politik				
Blickpunkt/Basisartikel	2	0	0	
Unterrichtspraxis	6	0	0	
Forum	6	0	0	

Nr. 11: Weiterbildung

Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends www.weiterbildung-zeitschrift.de				
Heftnummer	Anzahl der Beiträge			Titel der Beiträge mit gesuchtem Stichwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist
	gesamt	mit gesuchtem Stichwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
2014 (6 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 19/2015				
Heft 1 Weiterbildungsteilnahme				
Schwerpunkt	4	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	9	0	0	
Heft 2 Digitale Medien - Lernen ohne Grenzen				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	6	0	0	
Heft 3 Gesundheitsbildung - Vorbeugen ist besser als heilen				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	9	0	0	
Heft 4 Edutainment - Spaß mit Lerneffekt				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	7	0	0	
Heft 5 Lernen en passant				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	3	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	9	**1**	**0**	*Peter Faulstich/Mechthild Bayerhild (Hrsg.) Lernorte.* ***Vielfalt*** *von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten.*

				Rezension von Jana Trumann. Der Beitrag behandelt nicht das gesuchte Phänomen.
Heft 6 Guter Unterricht				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	3	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	6	0	0	
2013 (7 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 19/2015				
Heft 1 Bildung zur Zivilgesellschaft				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	6	0	0	
Heft 2 Mehr Gleichbereichtigung und Vielfalt				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	6	**1**	**0**	*Albert Reicherzer/Barbara David. "Die bewusste Förderung von **Vielfalt** ist eine wichtige Voraussetzung für die Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter." Interview geführt von Jörg E. Feuchthofen.* Der Beitrag bezieht sich auf die Vielfalt von Mitarbeitern.
Heft 3 Bildungsforschung - Was ist ein gutes Weiterbildungsprojekt?				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	

Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	6	0	0	
Spezial 3 Demografie - Zukunft wird jetzt gemacht				
Beiträge	8	0	0	
Heft 4 Grundbildung für eine bessere Zukunft				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	10	0	0	
Heft 5 Social Entrepreneuership - Von Sozialunternehmen lernen				
Schwerpunkt	4	0	0	
Grundfragen und Trends	3	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	9	0	0	
Heft 6 Europa und die Welt				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	3	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	15	0	0	
2012 (6 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 19/2015				
Heft 1 Betriebliches Bildungsmanagement				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	3	0	0	
Intverview/Mediendienst/Service/Rubriken	7	0	0	
Heft 2 Coaching - Klasse statt Masse				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	6	0	0	
Heft 3 EQR und NQR - Qualifikationsrahmen mit unklaren Konsequenzen				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	6	0	0	
Heft 4 Wissen in der Weiterbildung - Immer mehr! Immer besser?				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	6	0	0	
Heft 5 Erfolgsfaktor Empathie				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	7	0	0	

Heft 6 Lernen mit Bildern				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	6	0	0	
2011 (6 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 20/2015				
Heft 1 Demografie - die Chancen nutzen				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	8	0	0	
Heft 2 Die Macht der Kreativität				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	3	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	11	0	0	
Heft 3 Bildung - Worauf es ankommt				
Schwerpunkt	4	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	10	0	0	
Heft 4 Bildungsklischees hinterfragen				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	11	0	0	
Heft 5 Schule braucht Weiterbildung				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	3	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	9	0	0	
Heft 6 Ohne Soft Skills geht es nicht				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	5	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	7	0	0	
2010 (6 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 20/2015				
Heft 1 Bewegung ins Unternehmen bringen				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	5	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	11	0	0	
Heft 2 Interkulturelle Kompetenz - von anderen lernen				
Schwerpunkt	4	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	

Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	14	0	0	
Heft 3 Weiterbildungsmanagement - Lust und Last				
Schwerpunkt	4	**1**	**0**	*Martin Wild-Näf. Kulturelle Vielfalt als Chance.* Der Beitrag behandelt - wie es der Titel aussagt - Vielfalt in kulureller Hinsicht.
Grundfragen und Trends	5	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	7	0	0	
Heft 4 Leistungsstark im Alter				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	3	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	12	0	0	
Heft 5 E-Learning neu erleben				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	9	0	0	
Heft 6 Mehr Bildung, mehr Fachkräfte				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	3	0	0	
Gegenrede/Mediendienst/Service/Rubriken	13	0	0	
2009 (6 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 20/2015				
Heft 1 Führen und führen lassen				
Schwerpunkt	4	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	6	0	0	
Heft 2 Kompetenzen auf dem Prüfstand				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	3	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	15	0	0	
Heft 3 Im Alter längst nicht ausgedient				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	5	0	0	

Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	20	0	0	
Heft 4 Bildung ohne Grenzen				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	9	0	0	
Heft 5 Gut geplant ist halb gewonnen				
Schwerpunkt	5	**1**	**0**	*Hans-Werner Bierhoff. Die Vielfalt macht´s.* Der Beitrag behandelt die Methodenvielfalt.
Grundfragen und Trends	2	0	0	
Lernen/Mediendienst/Service/Rubriken	13	**1**	**0**	*Peter Faulstich/Mechthild Bayerhild (Hrsg.) Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Vorstellung durch die Redatkon.* Der Beitrag behandelt nicht das gesuchte Phänomen.
Heft 6 Der Krise trotzen				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	3	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	11	0	0	
2008 (6 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1 Den Wert der Bildung sichern				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Kommentar/Mediendienst/Service/Rubriken	9	0	0	
Heft 2 Mehrwert Neue Medien				
Schwerpunkt	5	0	0	

Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	8	0	0	
Heft 3 Durch Vorbeugung Zukunft sichern				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Statement/Mediendienst/Service/Rubriken	9	0	0	
Heft 4 Optimal bewerten				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	9	0	0	
Heft 5 Gruppenarbeit - Des einen Freud, des anderen Leid				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	8	0	0	
Heft 6 Bildung als Basis für einen Platz in der Gesellschaft				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	9	0	0	
2007 (6 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1 Kunst im Autrag der Bildung				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	9	0	0	
Heft 2 Die neue Unterschicht - was Bildung noch wert ist				
Schwerpunkt	4	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Gegenrede/Mediendienst/Service/Rubriken	8	0	0	
Heft 3 Führung mit Wirkung				
Schwerpunkt	4	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	8	0	0	
Heft 4 Statt verwalten, Stadt gestalten				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	9	0	0	
Heft 5 Tagung als Lernanlass				
Schwerpunkt	4	0	0	

Grundfragen und Trends	4	0	0	
Gegenrede/Mediendienst/Service/Rubriken	8	0	0	
Heft 6 Kompetenzen messen				
Schwerpunkt	5	0	0	
Grundfragen und Trends	4	0	0	
Interview/Mediendienst/Service/Rubriken	9	0	0	

Nr. 12: W&B. Wirtschaft und Beruf

W&B. Wirtschaft und Beruf (Bezeichnung seit 2012) **W&B. Wirtschaft und Berufserziehung** (Bezeichnung bis 2011) http://www.w-und-b.com/				
Heftnummer	Anzahl der Beiträge			Titel der Beiträge mit gesuchtem Stichwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist
	gesamt	mit gesuchtem Stichwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
2014 (5/6 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 20/2015				
Heft 01 Talentmanagement				
W&B Aktuell/Interview	2	0	0	
Thema/Forschung und Transfer	7	0	0	
Position/Berufsbildung internat./Tut. Praxis	4	0	0	
Recht u. B-Beratung/Ber. Bil. im Web/Schon gewusst?	3	0	0	
Literaturvorschau	2	0	0	
Meine Meinung	1	0	0	
Heft 02 Wissenstransfer				
W&B Aktuell/Interview	2	0	0	
Thema/Forschung und Transfer	7	0	0	
Position/Berufsbildung internat./Tut. Praxis	7	0	0	
Recht u. B-Beratung/Ber. Bil. im Web/Schon gewusst?	4	0	0	
Literaturvorschau	1	0	0	

Meine Meinung	1	0	0	
Heft 03 Qualität in der Berufsausbildung				
W&B Aktuell/Statement	5	0	0	
Thema/Forschung und Transfer	7	0	0	
Position/Berufsbildung internat./Tut. Praxis	4	0	0	
Recht u. B-Beratung/Ber. Bil. im Web/Schon gewusst?	3	0	0	
Literaturvorschau	2	0	0	
Meine Meinung	1	0	0	
Heft 04/05 Fachkräftesicherung				
W&B Aktuell/Interview	2	0	0	
Thema/Forschung und Transfer	10	0	0	
Position/Berufsbildung internat./Tut. Praxis	10	0	0	
Recht u. B-Beratung/Ber. Bil. im Web/Schon gewusst?	3	0	0	
Literaturvorschau	2	0	0	
Meine Meinung	1	0	0	
Heft 06 Geld und Weiterbildung				
W&B Aktuell/Interview	2	0	0	
Thema/Forschung und Transfer	5	0	0	
Position/Berufsbildung internat./Tut. Praxis	8	0	0	
Recht u. B-Beratung/Ber. Bil. im Web/Schon gewusst?	3	0	0	
Literaturvorschau	2	0	0	
Meine Meinung	1	0	0	
2013 (6 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 19/2015				
Heft 01 Nachwuchsmarketing				
W&B Aktuell/Interview	2	0	0	
Thema/Forschung und Transfer	10	0	0	
Position/Berufsbildung internat./Tut. Praxis	5	**1**	**0**	*Jürgen Stock. Angstfrei denken statt **kontrovers** disktieren.* Der Beitrag behandelt nicht das gesuchte Phänomen.
Recht u. B-Beratung/Ber. Bil. im Web/Schon gewusst?	5	0	0	
Literaturvorschau	3	0	0	

Meine Meinung	1	0	0	
Heft 02 Neues Lerndesign				
W&B Aktuell/Interview	2	0	0	
Thema/Forschung und Transfer	10	0	0	
Position/Berufsbildung internat./Tut. Praxis	4	0	0	
Recht u. B-Beratung/Ber. Bil. im Web/Schon gewusst?	4	0	0	
Literaturvorschau	2	0	0	
Meine Meinung	1	0	0	
Heft 03 Neues Lerndesign - Theorie und Praxis				
W&B Aktuell/Interview	2	0	0	
Thema/Forschung und Transfer	7	0	0	
Position/Berufsbildung internat./Tut. Praxis	5	0	0	
Recht u. B-Beratung/Ber. Bil. im Web/Schon gewusst?	3	0	0	
Literaturvorschau	2	0	0	
Meine Meinung	1	0	0	
Heft 04 Werte oder Soft Skills?				
W&B Aktuell/Interview	2	0	0	
Thema/Forschung und Transfer	6	0	0	
Position/Berufsbildung internat./Tut. Praxis	6	0	0	
Recht u. B-Beratung/Ber. Bil. im Web/Schon gewusst?	3	0	0	
Literaturvorschau	2	0	0	
Meine Meinung	1	0	0	
Heft 05 Duale Perspektiven				
W&B Aktuell/Interview	2	0	0	
Thema/Forschung und Transfer	6	0	0	
Position/Berufsbildung internat./Tut. Praxis	4	0	0	
Recht u. B-Beratung/Ber. Bil. im Web/Schon gewusst?	3	0	0	
Literaturvorschau	1	0	0	
Meine Meinung	1	0	0	
Heft 06 Geld und Weiterbildung				
W&B Aktuell/Interview	2	0	0	

Thema/Forschung und Transfer	5	0	0	
Position/Berufsbildung internat./Tut. Praxis	8	0	0	
Recht u. B-Beratung/Ber. Bil. im Web/Schon gewusst?	3	0	0	
Literaturvorschau	2	0	0	
Meine Meinung	1	0	0	
2012 (6 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 19/2015				
Heft 01-02 Neue Schnittstellen- Bildung im Umbruch				
W&B Aktuell/Interview	2	0	0	
Thema/Forschung und Transfer	6	0	0	
Position/Berufsbildung internat./Ausbildungspr.	5	0	0	
Bildungsrecht/Ber. Bil. im Web/Schon gewusst?	3	0	0	
Literaturvorschau	2	0	0	
Im Visier	1	0	0	
Heft 03-04 Deutsche Berufsbildung - Exportschlager oder Ausverkauf?				
W&B Aktuell/Interview	2	0	0	
Thema/Forschung und Transfer	4	0	0	
Position/Berufsbildung internat./Tut. Praxis	7	0	0	
Recht u. B-Beratung/Ber. Bil. im Web/Schon gewusst?	4	0	0	
Literaturvorschau	2	0	0	
Meine Meinung	1	0	0	
Heft 05-06 Weiterbildung und Training - Trends und Traditionen				
W&B Aktuell/Interview	2	0	0	
Thema/Forschung und Transfer	6	0	0	
Position/Berufsbildung internat./Tut. Praxis	7	0	0	
Recht u. B-Beratung/Ber. Bil. im Web/Schon gewusst?	3	0	0	
Literaturvorschau	1	0	0	
Meine Meinung	1	0	0	
Heft 07-08 Von der Qualifikation zur Kompetenz?				
W&B Aktuell/Interview	2	0	0	
Thema/Forschung und Transfer	6	0	0	

Position/Berufsbildung internat./Tut. Praxis	8	0	0	
Recht u. B-Beratung/Ber. Bil. im Web/Schon gewusst?	3	0	0	
Literaturvorschau	3	0	0	
Meine Meinung	1	0	0	
Heft 09-10 Neuordnungen in der Berufsausbildung				
W&B Aktuell/Profil	2	0	0	
Thema/Forschung und Transfer	10	0	0	
Position/Berufsbildung internat./Tut. Praxis	5	0	0	
Recht u. B-Beratung/Ber. Bil. im Web/Schon gewusst?	3	0	0	
Literaturvorschau	1	0	0	
Meine Meinung	1	0	0	
Heft 11-12 Corporate Learning				
W&B Aktuell/Interview	2	0	0	
Thema/Forschung und Transfer	6	0	0	
Position/Berufsbildung internat./Tut. Praxis	5	0	0	
Recht u. B-Beratung/Ber. Bil. im Web/Schon gewusst?	4	0	0	
Literaturvorschau	2	0	0	
Meine Meinung	1	0	0	
2011 (11/12 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 20/2015				
Heft 1				
Im Visier/Themenplan/In Kürze	3	0	0	
Beiträge	5	0	0	
Berichte	2	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	2	0	0	
Heft 2				
Im Visier/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	5	0	0	
Berichte	4	0	0	

Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 3				
Im Visier/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	5	0	0	
Berichte	5	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 4				
Im Visier/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	4	0	0	
Berichte	16	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 5				
Im Visier/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	6	0	0	
Berichte	8	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 6				
Im Visier/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	5	0	0	
Berichte	7	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglich-

				erweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 7				
Im Visier/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	5	0	0	
Berichte	8	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 08/09				
In eigener Sache/Im Visier	2	0	0	
Interview/Thema/Forschung und Praxis	9	0	0	
Bildungs- und Berufsberatung/Ausbildungspraxis	7	0	0	
W&B aktuell/Schon gewusst?	9	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Heft 10				
Im Visier/Das Interview/In eig. Sache/In Kürze	4	0	0	
Beiträge	5	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 11				
Im Visier/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	3	0	0	
Berichte	15	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglich-

				erweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 12				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	8	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
2010 (12 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 20/2015				
Heft 1				
Editoral/Themenpläne/In Kürze	3	0	0	
Beiträge	7	0	0	
Berichte	11	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 2				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	4	0	0	
Berichte	11	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 3				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	5	0	0	
Berichte/Dokumentation	5	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 4				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	4	0	0	
Berichte	5	0	0	

Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	2	0	0	
Heft 5				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	5	0	0	
Berichte	9	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 6				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	4	0	0	
Berichte/Dokumentation	6	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 7				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	5	0	0	
Berichte	7	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	2	0	0	
Heft 8				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	4	0	0	
Berichte	3	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglich-

				erweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	2	0	0	
Heft 9				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	6	0	0	
Berichte	6	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 10				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	4	0	0	
Berichte	10	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 11				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	5	0	0	
Berichte	9	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglicherweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	2	0	0	
Heft 12				
Editoral/In Kürze/Das Interview	3	0	0	
Beiträge	3	0	0	
Berichte	14	0	0	
Bücher	Keine Rez.			Die Zeitschriften des Jahres waren gebunden und ohne Originalumschlag. Möglich-

				erweise war die Buchvorstellung in der Innenseite des Originalumschlags.
Der Ausbilder	3	0	0	
2009 (12 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	3	0	0	
Berichte	12	0	0	
Bücher	4	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 2				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	3	0	0	
Berichte	11	0	0	
Bücher	3	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 3				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	3	0	0	
Berichte	12	0	0	
Bücher	4	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 4				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	5	0	0	
Berichte	15	0	0	
Bücher	3	0	0	
Der Ausbilder	4	0	0	
Heft 5				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	6	0	0	
Berichte/Dokumentation	7	0	0	
Bücher	2	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 6				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	5	0	0	
Berichte	8	0	0	
Bücher	2	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 7				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	4	0	0	
Berichte	10	0	0	

Bücher	3	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 8				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	4	0	0	
Berichte	13	0	0	
Bücher	3	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 9				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	5	0	0	
Berichte	12	0	0	
Bücher	4	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 10				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	5	0	0	
Berichte	5	0	0	
Bücher	2	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 11				
Editoral/Im Visier/In Kürze	3	0	0	
Beiträge	5	0	0	
Berichte	7	0	0	
Bücher	3	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 12				
Editoral/Das Interview/In Kürze	3	0	0	
Beiträge	4	0	0	
Berichte	9	0	0	
Bücher	2	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
2008 (12 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Thema	3	0	0	
Berichte	2	0	0	
Bücher	3	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 2				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Thema	3	0	0	
Berichte	9	0	0	

Bücher	5	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 3				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Thema	3	0	0	
Berichte	17	0	0	
Bücher	3	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 4				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Thema	3	0	0	
Berichte	11	0	0	
Bücher	4	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 5				
Editoral/In Kürze/Im Visier	3	0	0	
Thema	3	0	0	
Berichte/Dokumentation	5	0	0	
Bücher	4	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 6				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Thema	3	0	0	
Berichte/Dokumentation	18	0	0	
Bücher	1	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 7				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Thema	3	0	0	
Berichte	15	0	0	
Bücher	1	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 8				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Thema	3	0	0	
Berichte	3	0	0	
Bücher	2	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 9				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Thema	3	0	0	
Berichte	8	0	0	
Bücher	5	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	

Heft 10				
Editoral/In Kürze/Das Interview	3	0	0	
Thema	3	0	0	
Berichte/Dokumentation	4	0	0	
Bücher	2	0	0	
Der Ausbilder	2	0	0	
Heft 11				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Thema	4	0	0	
Berichte	7	0	0	
Bücher	3	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 12				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Thema	3	0	0	
Berichte	13	0	0	
Bücher	2	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
2007 (12 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	4	0	0	
Berichte	5	0	0	
Bücher	1	0	0	
Der Ausbilder	2	0	0	
Heft 2				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	3	0	0	
Berichte	7	0	0	
Bücher	3	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 3				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	3	0	0	
Berichte	8	0	0	
Bücher	3	0	0	
Der Ausbilder	2	0	0	
Heft 4				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	4	0	0	
Berichte/Dokumentation	5	0	0	
Bücher	3	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	

Heft 5				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	3	0	0	
Berichte	8	0	0	
Bücher	3	0	0	
Der Ausbilder	2	0	0	
Heft 6				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	4	0	0	
Berichte	12	0	0	
Bücher	4	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 7				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	3	0	0	
Berichte/Veranstaltungen	4	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 8				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	4	0	0	
Bücher	3	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 9				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	2	0	0	
Berichte/Dokumentation	8	0	0	
Bücher	4	0	0	
Der Ausbilder	3	0	0	
Heft 10				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	3	0	0	
Berichte	3	0	0	
Der Ausbilder	2	0	0	
Heft 11				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	3	0	0	
Berichte	9	0	0	
Bücher	3	0	0	
Der Ausbilder	2	0	0	
Heft 12				
Editoral/In Kürze	2	0	0	
Beiträge	4	0	0	
Berichte	13	0	0	
Bücher	3	0	0	
Der Ausbilder	2	0	0	

Nr. 13: W&E. Wirtschaft und Erziehung

W&E. Wirtschaft und Erziehung http://www.vlw.de/wirtschaft-erziehung/archiv/				
Heftnummer	Anzahl der Beiträge			Titel der Beiträge mit gesuchtem Stichwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist
	gesamt	mit gesuchtem Stichwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
2014 (8 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015				
Heft 1 Brücke zwischen Theorie und Praxis				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	2	0	0	
Spektrum	2	0	0	
Veranst./Zur Diskussion/Aus d. Verbandsarbeit	6	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 2 Wann rückt ihr uns schärfer in den Fokus?				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	2	0	0	
Spektrum	3	0	0	
Aus der Verbandsarbeit	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 3 … und wie sicher ist Ihre Schule?				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	2	0	0	
Spektrum	3	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aus dem DL/Veranst.	7	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 4 Auf die Lehrerin kommt es an!				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	2	0	0	
Spektrum	2	0	0	
Zur Diskussion	1	0	0	
Persönliches/Aus der Verbandsarbeit	6	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 5 Aktueller geht es nicht!				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	3	0	0	
Spektrum	3	0	0	

Aus der Verbandsarbeit	3	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 6 Durchblick gefällig?				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	2	0	0	
Spektrum	2	0	0	
Zur Diskussion	1	0	0	
Veranstaltungen/Aus der Verbandsarbeit	4	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 7 Den Wald vor lauter Bäumen sehen				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	2	0	0	
Spektrum	3	0	0	
Persönliches/Aus der Verbandsarbeit	6	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 8 Jahresausklang - Alles Gute für das Jahr 2015				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	2	0	0	
Spektrum	3	0	0	
Zur Diskussion	1	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aus dem DL	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
2013 (8 Hefte) online geprüft in der KW 13/2015				
Heft 1 Denk Fehler im Unterricht!				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	1	0	0	
Fokus/Aktuelles	2	0	0	
Spektrum	2	0	0	
Zur Diskussion	1	0	0	
Veranstaltungen/Aus d, Verbandsarb./Aus d. DL	6	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 2 Wie erkläre ich den Schuldensog?				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	2	**1**	**1**	*Peer Egtved. Die Vermittlung der Staatsverschuldung durch Diagramme, Kennziffern und Vergleiche, sowie die Anwendung*

				des didaktischen Prinzips der inhaltlichen ***Kontroversität.*** Der Beitrag behandelt das gesuchte Phänomen.
Spektrum	2	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aus dem DL	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 3 Eine Frage der Perspektive				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	1	0	0	
Fokus/Aktuelles	2	0	0	
Spektrum	3	0	0	
Zur Diskussion	1	0	0	
Persönliches/Veranstalt./Aus der Verbandsarbeit	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 4 Im Schatten des Netzes				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	2	0	0	
Spektrum	2	0	0	
Veranst./Aus d. Verbandsarb./Aus dem DL	6	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 5 Nicht zuviel denken, einfach mal wagen				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	3	0	0	
Spektrum	3	0	0	
Veranstaltungen/Aus der Verbandsarbeit	4	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 6 Risikokompetenz in der beruflichen Bildung				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	2	0	0	
Spektrum	3	0	0	
Veranstalt./Aus der Verbandsarbeit/Aus dem DL	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 7 Individualisierung				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	2	0	0	
Spektrum	2	0	0	
Zur Diskussion	1	0	0	

Aus der Verbandsarbeit	4	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 8 Kompetenzorientierung - Fluch oder Segen?				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	2	0	0	
Spektrum	2	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aus dem DL	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
2012 (10/11 Hefte) teils Papierversion/ teils online geprüft in der KW 21/2015				
Heft 1-2 Die Genderfrage in der beruflichen Bildung?				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	5	0	0	
Zur Diskussion	1	0	0	
Stiftung/Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 3 Der trügerische Vermittlungsglaube				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	3	0	0	
Zur Diskussion/Veranstaltungen/Persönliches	4	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aus dem DL/Aktuelles	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 4 Unterricht kompetenzorientiert & individuell …auf den Dialog kommt es an!				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	4	**1**	**0**	*Christoph Dolzanski. Es muss nicht immer die Lernschleife sein… **Alternative** Verlaufsmodelle für schüleraktive Lernarrangements im Wirtschaftsunterricht.* Der Beitrag behandelt nicht das gesuchte Phänomen. Er bezieht sich auf schüleraktiven Unterricht.
Persönliches/Aus d. Verbandsarbeit/Aus dem DL	6	0	0	

Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 5 Lernen mit Spaß …und nicht ohne Anstrengung!				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	5	**1**	**0**	*Christoph Dolzanski. Es muss nicht immer die Lernschleife sein… **Alternative** Verlaufsmodelle für schüleraktive Lernarrangements im Wirtschaftsunterricht - Teil 2.* Der Beitrag behandelt nicht das gesuchte Phänomen. Er bezieht sich auf schüleraktiven Unterricht.
Aus d. Verbandsarb./Aus dem DL/Akutelles	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 6 Mediengesellschaft 2.0 Chancen und Risiken im Unterricht				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	5	0	0	
Veranstaltungen/Stiftung/Aus d. Verb./Aktuelles	6	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 7 Auf zu neuen Ufern - VLW im neuen Design				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	4	0	0	
Spektrum	2	**1**	**1**	*Christoph Dolzanski. Fachwissenschaftliche, didaktische und fachdidaktische Grundlagen und Konstruktionsmerkmale zur Formulierung des fachdidaktischen Prinzips der **Entschei-***

				***dung**sorientierung.* Der Beitrag war bereits in etwas anderer Ausfertigung in der Zeitschrift E-WuB abgedruckt. Er behandelt das gesuchte Phänomen.
Zur Diskussion/Veranstalt./Aus d. Verbandsarbeit	7	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 8 Die neue Lehrerbildung im Fokus				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	2	0		
Spektrum	3	**1**	**1**	*Christoph Dolzanski. Fachwissenschaftliche, didaktische und fachdidaktische Grundlagen und Konstruktionsmerkmale zur Formulierung des fachdidaktischen Prinzips der **Entscheidung**sorientierung - Teil 2.* Der Beitrag war bereits in etwas anderer Ausfertigung in der Zeitschrift EWuB abgedruckt. Er behandelt das gesuchte Phänomen.
Stiftung/Aus der Verbandsarbeit	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 9 Segel setzen in der beruflichen Bildung				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	

Fokus/Aktuelles	2	0	0	
Spektrum	3	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aus dem DL	4	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 10 Visualisierung: Das Auge isst mit!				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	3	0	0	
Spektrum	2	0	0	
Zur Diskussion	1	0	0	
Aus der Verbandsarbeit	4	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 11 Scheitern an Schule verhindern				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fokus/Aktuelles	2	0	0	
Spektrum	4	0	0	
Zur Diskussion/Aus der Verbandsarbeit	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
2011 (10/12 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 20/2015				
Heft 1-2				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	3	0	0	
Zur Diskussion/Aus den Universitäten	2	0	0	
Persönliches/Aus d, Verbandsarb.	7	0	0	
Buchbesprechungen	5	**1**	**0**	*Heinz Schanz. Institutionen der Berufsbildung - Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung.* Der Beitrag behandelt die Vielfalt in Bezug auf Institutionen der Berufsbildung.
Heft 3				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	5	0	0	
Persönliches/Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	7	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	

Heft 4				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	2	0	0	
Zur Diskussion/Veranstaltungen	5	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	8	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 5				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	5	0	0	
Aus d. Verbandsarb./Aus dem DL/Akutelles	6	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 6				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	4	0	0	
Zur Diskussion	1	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aus dem DL/Aktuelles	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 7-8				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	5	0	0	
Persönliches/Aus den Universitäten	2	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 9				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	2	0	0	
Zur Diskussion/Veranstaltung/Persönliches	6	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	4	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 10				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	3	0	0	
Zur Diskussion/Persönliches	2	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aus dem DL/Aktuelles	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 11				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	

Themen	5	0	0	
Persönliches	1	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	4	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 12				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	3	0	0	
Zur Diskussion/Veranst./Stiftung WuE	3	0	0	
Aus der Verbandsarbeit	4	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
2010 (10/12 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 18/2015				
Heft 1-2				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	5	0	0	
Aus den Universitäten	1	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 3				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Fachtagung individuelle Förderung/Themen	8	0	0	
Aus den Universitäten/Aus den Schulen	2	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 4				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	4	0	0	
Aus den Universitäten	1	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	5	0	0	
Das besondere Buch/Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 5				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	3	0	0	
Aus den Schulen/Persönliches	2	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	6	0	0	

Buchbesprechungen	5	**1**	**0**	*Nicole Kimmelmann (Hrsg.). Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft - **Diversity** als Herausforderung für die Einwanderungsgesellschaft.* Der Beitrag behandelt die Vielfalt der Lernenden.
Heft 6				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	5	0	0	
Aus den Schulen	1	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	**1**	**0**	*Heinz Klippert. **Heterogenität** im Klassenzimmer.* Der Beitrag behandelt die Heterogenität der Lernenden.
Heft 7-8				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen/Zur Diskussion	5	0	0	
Persönliches	1	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	4	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 9				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	4	0	0	
Aus den Schulen/Persönliches	3	0	0	
Aus dem DL/Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	6	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 10				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen/Zur Diskussion	5	0	0	
Persönliches	1	0	0	

Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	6	0	0	
Buchbesprechungen	6	0	0	
Heft 11 Individualisierung				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen/Zur Diskussion	4	0	0	
Aus den Universitäten/Aus den Schulen	2	0	0	
Veranstaltungen/Persönliches/Stiftung	3	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 12				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	5	0	0	
Aus den Schulen/Veranstaltungen/Stiftung	5	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	4	0	0	
Das besondere Buch/Buchbesprechungen	6	0	0	
2009 (10/12 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 18/2015				
Heft 1-2				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen/Diskussion	5	0	0	
Veranstaltungen/Stiftung	3	0	0	
Aus der Verbandsarbeit	6	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 3				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	4	0	0	
Veranstaltungen/Aus den Univ./Aus den Schulen	4	0	0	
Persönliches/Aus der Verbandsarbeit	9	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 4				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	4	0	0	
Aus der Verbandsarbeit	6	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 5				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	5	0	0	
Aus der Verbandsarbeit	4	0	0	

Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 6				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen/Zur Diskussion	6	0	0	
Stiftung/Persönliches	2	0	0	
Aus der Verbandsarbeit	4	0	0	
Buchbesprechungen	2	0	0	
Heft 7-8				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	6	0	0	
Stiftung/Persönliches	3	0	0	
Aus der Verbandsarbeit	6	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 9				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen/Forschung/Zur Diskussion	5	0	0	
Veranstaltungen/Leserbrief/Persönliches	3	0	0	
Aus der Verbandsarbeit	5	0	0	
Buchbesprechungen	2	0	0	
Heft 10				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	5	0	0	
Veranstaltungen	1	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aus dem DL/Aktuelles	5	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 11				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	3	0	0	
Veranstaltungen/Stiftung	2	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	6	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
Heft 12				
Leitartikel/Inhalt/Editoral/Grußworte	13	0	0	
60 Jahre WuE	7	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aktuelles	6	0	0	
Buchbesprechungen	5	0	0	
2008 (10/12 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 18/2015				
Heft 1-2				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	

Themen/Aus den Universitäten	7	0	0	
Stiftung/Persönliches/Leserbrief	4	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Wirtschaft aktuell	6	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 3				
Leitartikel/Inhalt/Editoral/100 Jahr-Feier	3	0	0	
Themen	4	0	0	
Stiftung	1	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Dok./Wirtschaft aktuell	8	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 4				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen/Diskussion	6	0	0	
Stiftung/Leserbrief	2	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Wirtschaft aktuell	7	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 5				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen/Diskussion	5	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Dok./Wirtschaft aktuell	9	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 6				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Aus den Univ./Politik/Themen	4	0	0	
Stiftung	1	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Dok./Wirtschaft aktuell	10	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 7-8				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aus den Univ.	3	0	0	
Themen	2	0	0	
Persönliches/Aus der Verbandsarbeit/Wirt. akt.	11	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 9				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen/Zur Diskussion	5	0	0	

Veranstaltungen/Stiftung/Persönliches	6	0	0	
Aus der Verbandsarbeit	8	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 10				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen/Zur Diskussion	6	0	0	
Zum DQR/Leserbrief/ Persönliches	4	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Aus dem DL	6	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 11				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	4	0	0	
Veranstaltungen/Stiftung/Persönliches	3	0	0	
Aus den Universitäten	1	0	0	
Aus der Verbandsarbeit	7	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 12				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen/Diskussion	5	0	0	
Persönliches/Aus den Universitäten	2	0	0	
Aus der Verbandsarbeit	7	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
2007 (10/12 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 18/2015				
Heft 1				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	3	0	0	
Veranst./Aus d. Universitäten/Aus dem DL	4	0	0	
Zur Diskussion	2	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Dok./Wirtschaft aktuell	9	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 2				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	4	0	0	
Veranstaltungen/ Aus d. Schulen/Aus d. Univ.	5	0	0	
Zur Diskussion	1	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Dok./Wirtschaft aktuell	7	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	

Heft 3				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	2	0	0	
Veranst./Aus den Universitäten/Zur Diskussion	4	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Wirtschaft aktuell	8	0	0	
Buchbesprechungen	3	**1**	**0**	*Heinz Schanz. Institutionen der Berufsbildung - **Vielfalt** in Gestaltungsformen und Entwicklung.* Der Beitrag behandelt die Vielfalt in Bezug auf Institutionen der Berufsbildung.
Heft 4				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen/Diskussion	2	0	0	
Aus den Universitäten/Persönliches	3	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Dok./Wirtschaft aktuell	6	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 5				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen	3	0	0	
Veranst./Aus d. Verbandsarb./Wirtschaft aktuell	9	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 6				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Aus den Univ./Diskussion/Stiftung	5	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Dok./Wirt. akt.	6	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 7-8				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Diskussion/Themen	10	0	0	
Aus den Schulen/Stiftung/Persönliches	3	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Wirtschaft aktuell	2	0	0	

Buchbesprechungen	2	0	0	
Heft 9				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Aus d. Univ./Aus d. Schulen/Stiftung	5	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Dok./Wirtschaft aktuell	9	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 10				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Aus d. Universitäten/Themen	3	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Leserbrief/Wirt. aktuell	6	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 11				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Aus den Univ./Themen/Aus dem DL/Leserbrief	10	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Wirtschaft aktuell	6	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	
Heft 12				
Leitartikel/Inhalt/Editoral	2	0	0	
Themen/Aus den Universitäten	9	0	0	
Aus der Verbandsarbeit/Wirtschaft aktuell	5	0	0	
Buchbesprechungen	3	0	0	

Nr. 14: wissenplus

wissenplus http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv				
Heftnummer	Anzahl der Beiträge			Titel der Beiträge mit gesuchtem Stichwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist
	gesamt	mit gesuchtem Stichwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
2014-15 (2 Hefte) online geprüft in der KW 14/2015				
Heft 1 Grundkompetenzen: Sprachnormen und Sprachförderung im Fokus				
Gesehen & Gehört	5	0	0	
Leitartikel/Kolumne/Interview	4	0	0	

Schwerpunkt	4	0	0	
Kultur/Fokus Allgemeinbildung/Inside	15	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	4	0	0	
Heft 2 Kompetenz und Unterrichtserfolg				
Gesehen & Gehört	4	0	0	
Leitartikel/Kolumne/Interview	4	0	0	
Schwerpunkt	4	0	0	
Kultur/Fokus Allgemeinbildung/Inside	14	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	4	0	0	
2013-14 (5 Hefte) online geprüft in der KW 14/2015				
Heft 1 Wo steht die Berufsbildung?				
Gesehen & Gehört	1	0	0	
Leitartikel/Kolumne/Interview	4	0	0	
Schwerpunkt	1	0	0	
Kultur/Fokus Allgemeinbildung/Inside	12	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	4	0	0	
Heft 2 Wie viel Ethik braucht die Berufsbildung?				
Gesehen & Gehört	1	0	0	
Leitartikel/Kolumne/Interview	4	0	0	
Schwerpunkt	6	**1**	**0**	*N.N.* ***Vielfältiger*** *Ethikunterricht. Der Beitrag kann sich auch auf die Vielfalt von Lehr-Lern-Gegenständen beziehen.* Zwar steht im Titel Ethikunterricht, gleichwohl handelt es sich bei wissenplus um eine wirtschaftspädagogische Fachzeitschrift. Um Gewissheit zu erlangen, wird der Beitrag gelesen. Ergebnis: Der Beitrag behandelt nicht das gesuchte Phänomen.

Kultur/Fokus Allgemeinbildung/Inside	12	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	4	0	0	
Heft 3 Duale Ausbildung in Österreich				
Gesehen & Gehört	4	0	0	
Leitartikel/Kolumne/Interview	4	0	0	
Schwerpunkt	7	**1**	**0**	*Alexander Hölbl, Karoline Meschnigg. Duale Ausbildung in Österreich - Tradition,* ***Vielfalt*** *und permanenter Innovationsbedarf.* Der Beitrag bezieht sich auch auf die Vielfalt in der Dualen Ausbildung.
Kultur/Inside	13	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	5	0	0	
Heft 4 Faszination oder Fadesse?				
Gesehen & Gehört	4	**1**	**0**	*Brigitte Körbler. Gender -* ***Diversität*** *- Arbeitswelt.* Der Beitrag behandelt die Diversität von Lernenden.
Leitartikel/Kolumne/Interview	4	0	0	
Schwerpunkt	4	0	0	
Kultur/Fokus Allgemeinbildung/Inside	13	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	4	0	0	

Heft 5 Sonderausgabe Wissenschaft Berufliche Bildung in Österreich: Einheit in der Vielfalt und Vielfalt in der Einheit				
Forschungsbeiträge	11	**1**	**1**	*1) Alexandra Kienberger. Was leistet unsere Schule? Überlegungen zur Anwendung eines* ***mehrdimensionalen*** *Indikatorensystems (...).* Der Beitrag behandelt die Mehrdimensionalität eines Indikatorensystem - kein Bezug zum gesuchten Phänomen. *2) Josef Aff. Professionalisierung des ökonomischen Unterrichts durch didaktische Modelle?* Der Beitrag weist keines der gesuchten Schlagworte auf, gleichwohl kann er sich im Rahmen des Titels der Sonderausgabe "Einheit in der Vielfalt (...)" auf das gesuchte Phänomen beziehen. Um Gewissheit zu schaffen, wird der Beitrag gelesen. Ergebnis: Der Beitrag behandelt das gesuchte Phänomen.
Praxisbeitrag	1	0	0	

2012-13 (6 Hefte) online geprüft in der KW 14/2015				
Heft 1 Diversität an berufsbildenden Schulen				
Gesehen & Gehört	4	0	0	
Leitartikel/Kolumne/Interview	6	0	0	
Schwerpunkt	5	**3**	**0**	1) *Fred Burda. Diversität an Schulen - gelebte **Vielfalt** in der Pädagogik.* 2) *Wolfgang Ferstl et al. Die Praxis Handelsschule als **Diversity**-Projekt.* 3) *Markus Scheucher. Ethnisch-kulturelle **Diversität**. Thematisch fokussieren alle drei Beiträge einen Umgang mit Vielfalt, der Lernende, Lehrende sowie Lehr-Lern-Gegenstände betreffen kann.* Ein Bezug zum gesuchten Phänomen ist möglich. Um Gewissheit zu schaffen, werden die Artikel gelesen. Ergebnis: Es liegt kein Bezug vor.
Kultur/Fokus Allgemeinbildung/Inside	15	**1**	**0**	*HUM. **Vielfalt** am Laufsteg.* Aufrund des Titels kann der Beitrag nicht das gesuchte Phänomen behandeln.
Service/Wissenschaftsplus	6	0	0	
Heft 2 E-Education: Vom Hype zur alltäglichen Praxis - eine Zwischenbilanz				
Gesehen & Gehört	3	0	0	

Leitartikel/Kolumne/Interview	4	0	0	
Schwerpunkt	5	0	0	
Kultur/Fokus Allgemeinbildung/Inside	12	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	4	0	0	
Heft 3 Standardisierte, kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung: Vom Stand der Dinge				
Gesehen & Gehört	4	**1**	**0**	*Armin Reimbacher. Würfel der **Vielfalt**.* Der Beitrag kann sich auf das gesuchte Phänomen beziehen. Zur Prüfung des Sachverhalts wird der Beitrag gelesen. Ergebnis: Der Beitrag behandelt die Vielfalt von Handwerken bei Lehrlingen in Metallberufen.
Leitartikel/Kolumne/Interview	4	0	0	
Schwerpunkt/weitere Beiträge	5	**1**	**0**	*Barbara Urbanek. Die **Vielfalt** als Erfolgsmodell.* Der Beitrag kann sich auf das gesuchte Phänomen beziehen. Zur Prüfung des Sachverhalts wird der Beitrag gelesen. Ergebnis: Der Beitrag behandelt die Vielfalt der Lernenden.
Kultur/Fokus Allgemeinbildung/Inside	12	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	5	0	0	
Heft 4 Neue Leistungsbeurteilung: Auf dem Weg zu einer förderlichen Feedbackkultur				
Gesehen & Gehört	4	0	0	
Leitartikel/Kolumne/Interview	4	0	0	
Schwerpunkt/weitere Beiträge	3	0	0	

Kultur/Fokus Allgemeinbildung/Inside	13	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	4	0	0	
Heft 5 Sonderausgabe Wissenschaft Lernwelten der Wirtschaftspädagogik				
Vorwort/Hauptvorträge	5	0	0	
Lernwelten der Wirtschaftspädagogik	8	0	0	
Schwerpunktthema Handelsschule	3	0	0	
2011-12 (5 Hefte) online geprüft in der KW 14/2015				
Heft 1 Zeit und Schule - Schulzeit: Welche Bedeutung hat Zeit im Lernprozess				
Gesehen & Gehört	5	0	0	
Leitartikel/Kolumne/Interview	4	0	0	
Schwerpunkt	4	0	0	
Kultur/Fokus Allgemeinbildung/Inside	13	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	6	0	0	
Heft 2 Berufsbildung in Europa: Spannende Erkenntnisse durch Blicke über den Zaun				
Gesehen & Gehört	4	0	0	
Leitartikel/Kolumne/Interview	4	0	0	
Schwerpunkt	5	0	0	
Kultur/Fokus Allgemeinbildung/Inside	14	**1**	**0**	*Franz Haider.* ***Heterogenität*** *und Integration an der PTS.* Der Beitrag behandelt die Heterogenität der Lernenden.
Service/Wissenschaftsplus	7	0	0	
Heft 3 Mehr Bewegung in die Schule! Schulsport als Motor für Gesundheit und schulische Leistungen				
Gesehen & Gehört	4	0	0	
Leitartikel/Kolumne/Interview	4	0	0	
Schwerpunkt	6	0	0	
Kultur/Fokus Allgemeinbildung/Inside	13	**1**	**0**	N.*N. Polytechnische Schulen:* ***Heterogene*** *Klientel.* Der Beitrag bezieht sich auf die Heterogenität der Lernenden.
Service/Wissenschaftsplus	6	0	0	
Heft 4 Kulturelle Bildung. Kunst und Kultur als zentraler Baustein im Bildungsprozess				
Gesehen & Gehört	4	0	0	
Leitartikel/Kolumne/Interview	4	0	0	
Schwerpunkt	4	0	0	

Kultur/Fokus Allgemeinbildung/Inside	13	**1**	**0**	*N.N. Pädgogische Hochschulen: Methode Drama als **alternative** Lern- und Lehrmethode.* Der Beitrage behandelt die Methode Drama in der Theaterpädagogik.
Service/Wissenschaftsplus	4	0	0	
Heft 5 Sonderausgabe Wissenschaft				
Vorwort/Editoral und Inhaltsverzeichnis	2	0	0	
Hauptvorträge	2	0	0	
Forschungsbeiträge	3	0	0	
Praxisbeiträge	4	0	0	
2010-11 (5 Hefte) online geprüft in der KW 14/2015				
Heft 1 Die Zukunft der Lehrer/innenausbildung				
Gesehen & Gehört	4	0	0	
Leitartikel/Kolumne/Interview	3	0	0	
Schwerpunkt	4	0	0	
Kultur/Inside	12	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	6	0	0	
Heft 2 Kompetenzorientierte Bildungsstandards				
Gesehen & Gehört	2	0	0	
Leitartikel/Kolumne/Interview	4	**0**	**0**	*Josef Aff. Warnung vor einseitigen pädagogischen Kursausschlägen in der aktuellen BMHS-Lehrplanreform.* Der Artikel umfasst zwar keines der gesuchten Schlagwörter, gleichwohl kann er sich auf den Umgang mit Vielfalt beziehen. Um dies sicherzustellen, wird der Beitrag

				gelesen. Ergebnis: Der Beitrag behandelt nicht das gesuchte Phänomen.
Schwerpunkt	8	0	0	
Kultur/Inside	10	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	5	0	0	
Heft 3 Aus PISA lernen?" - Realitätscheck und Zukunftsstrategien an berufsbildenden Schulen				
Gesehen & Gehört	3	0	0	
Leitartikel/Kolumne/Interview	5	0	0	
Schwerpunkt	6	**1**	**0**	*Josef Leitner. Die **Vielfalt** des Sitzenbleibens.* Der Beitrag bezieht sich bei Betrachtung des ganzen Titels nicht auf das gesuchte Phänomen.
Kultur/Fokus Allgemeinbildung/Inside	13	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	6	0	0	
Heft 4 Schule der Zukunft - Zukunft der Schule: Visionen und Impulse für die ideale Bildungseinrichtung				
Gesehen & Gehört	3	0	0	
Leitartikel/Kolumne/Interview	4	0	0	
Schwerpunkt	5	0	0	
Kultur/Fokus Allgemeinbildung/Inside	14	**1**	**0**	*Brigitte Körbler. Humanberufliche Schulen: **Vielfalt** macht Schule - best of hum: "Verschüttet - oder Wer ist Ellen?".* Der Beitrag bezieht sich auf die Vielfalt der Lernenden.
Service/Wissenschaftsplus	4	0	0	

Heft 5 Sonderausgabe Wissenschaft Fachkompetenz als identitätsstiftendes Merkmal				
Beiträge	12	**1**	**0**	*Thomas Köppel, Peter Slecpevic-Zach, Anna Winkelbauer. Experimentelle Pädagogik. Homogene und **heterogene** Kooperationsneigungen im realen Unterricht.* Der Beitrag kann grundsätzlich das gesuchte Phänomen umfassen. Um Gewissheit zu erlangen, wird der Beitrag gelesen. Ergebnis: Der Beitrag behandelt u. a. die Heterogenität der Lernenden.
2009-10 (5 Hefte) online geprüft in der KW 14/2015				
Heft 1 Baustelle Lehrer/innen Aus- & Weiterbildung				
Gesehen & Gehört	3	0	0	
Leitartikel/Interview	2	0	0	
Schwerpunkt	3	0	0	
Kultur/Kolumne/Inside	16	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	7	0	0	
Heft 2 Berufsmatura - ein Zukunftsmodell				
Gesehen & Gehört	4	0	0	
Leitartikel/Interview	2	0	0	
Schwerpunkt	6	0	0	
Kultur/Kolumne/Inside	13	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	7	0	0	
Heft 3 Was Lehrer/innen wirklich leisten				
Gesehen & Gehört	5	0	0	
Leitartikel/Interview	2	0	0	
Schwerpunkt	7	0	0	
Kultur/Kolumne/Inside	16	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	7	0	0	

Heft 4 Wissen braucht Gewissen				
Gesehen & Gehört	4	**0**	**0**	*Josef Aff."Plädoyer für eine nachhaltige und vernetzte Wirtschaftsdidaktik.* Der Beitrag enthält keines der gesuchten Schlagwörter. Die Titelwörter "vernetzte Wirtschaftsdidaktik" könnten jedoch ein Hinweis auf das gesuchte Phänomen sein. Darum wird der Artikel geprüft. Ergebnis: Der Beitrag ist lediglich eine Einladung zu einem Kongress.
Leitartikel/Interview	2	0	0	
Schwerpunkt	5	0	0	
Kultur/Kolumne/Inside	14	**1**	**0**	*Brigitte Körbler. Humanberufliche Schulen: "**vielfalt** macht schule - best of hum".* Der Beitrag bezieht sich auf die Vielfalt der Lernenden.
Service/Wissenschaftsplus	7	0	0	
Heft 5 Sonderheft Wissenschaft Wirtschaftspädagogik im Spannungsfeld zwischen internationaler Sichtbarkeit und regionaler Anwendung.				
Vorwort/Forschungsberichte	14	0	0	
2008-09 (5 Hefte) online geprüft in der KW 14/2015				
Heft 1 Erfolgsgeschichte(n) berufsbildender Schulen				
Gesehen & Gehört	2	0		
Leitartikel/Interview	2	0		
Schwerpunkt	5	**1**	**0**	*Christian Dorninger, Jürgen Horschinegg. Berufsbildende Schulen: Lern-*

				Vielfalt *seit 250 Jahren.* Der Beitrag behandelt die Vielfalt der Institiutionen im berufsbildenden Schulwesen.
Kultur/Kolumne/Inside	10	0		
Service/Wissenschaftsplus	7	0		
Heft 2 Lebensraum Schule				
Gesehen & Gehört	4	**0**	**0**	*Franz-Karl Skala, Christoph Schwarzl.Vernetzung in der ökonomischen Fachdidaktik.* Der Beitrag enthält keines der gesuchten Schlagwörter. Das Titelwort Vernetzung könnte jedoch ein Hinweis auf das gesuchte Phänomen sein. Darum wird der Artikel geprüft. Ergebnis: Der Beitrag ist ein Bericht über einen Kongress. Es liegt kein Bezug zum gesuchten Phänomen vor.
Leitartikel/Interview	2	0		
Schwerpunkt	2	0		
Kultur/Kolumne/Inside	15	**0**	**1**	*Josef Aff. Lehren aus der Finanzmarktkrise - Plädoyer für mehr Aufklärung und Ethik in der ökonomischen Bildung.*

				Der Beitrag enthält keines der gesuchten Schlagwörter. Das angesprochene Thema der Finanzkrise könnte jedoch ein Hinweis auf das gesuchte Phänomen sein. Darum wird der Artikel geprüft. Ergebnis: Der Beitrag ist ein Plädoyer für mehr ethische Fragen in der Wirtschaftsdidaktik. In der Folge behandelt der Beitrag damit auch die Mehrperspektivität.
Service/Wissenschaftsplus	6	0	0	
Heft 3 Schulkooperationen				
Gesehen & Gehört	7	**1**	**0**	*Eva Tepperberg.* ***Diversitätstag*** *an der Berufsschule*. Der Beitrag behandelt die Vielfalt der Lernenden.
Leitartikel/Interview	2	0	0	
Schwerpunkt	5	0	0	
Kultur/Kolumne/Inside	12	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	7	0	0	
Heft 4 Konsequenz statt Gummiwand				
Gesehen & Gehört	8	0	0	
Leitartikel/Interview	2	0	0	
Schwerpunkt	5	0	0	
Kultur/Kolumne/Inside	14	**1**	**0**	*Christian Dorninger. Medien****vielfalt*** *im Mathematikunterricht.* Der Beitrag behandelt

				nicht das gesuchte Phänomen. Im Mittelpunkt steht die Vielfalt der Medien.
Service/Wissenschaftsplus	7	0	0	
Heft 5 Sonderheft Wissenschaft Wirtschaftspädagogische Forschung am Standort Wien.				
Vorwort/Forschungsberichte	12	0	0	
Praxisberichte	2	0	0	
2007-08 (5 Hefte) online geprüft in der KW 14/2015				
Heft 1 Willkommen am Arbeitsmarkt				
Gesehen & Gehört	2	0	0	
Leitartikel	1	0	0	
Schwerpunkt	2	0	0	
Kultur/Kolumne/Inside	8	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	6	0	0	
Heft 2 Herausforderung Integration				
Gesehen & Gehört	2	0	0	
Leitartikel/Interview	2	0	0	
Schwerpunkt	2	0	0	
Kultur/Kolumne/Inside	8	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	6	0	0	
Heft 3 Weiterbildung und Autonomie				
Gesehen & Gehört	2	0	0	
Leitartikel/Interview	2	0	0	
Schwerpunkt	3	0	0	
Kultur/Kolumne/Inside	10	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	5	0	0	
Heft 4 Gender in der Berufsbildung				
Gesehen & Gehört	2	0	0	
Leitartikel/Interview	2	0	0	
Schwerpunkt	6	0	0	
Kultur/Kolumne/Inside	11	**1**	**0**	*BMUKK. **Alternative** Methoden gegen Drop-out-Quoten.* Der Beitrag behandelt alternative Methoden, nicht das gesuchte Phänomen.
Service/Wissenschaftsplus	7	0	0	

Heft 5 Sonderheft Wissenschaft WIPÄD im Theorie-Praxis-Dialog				
Beiträge	13	0	0	
2006-07 (3 Hefte) online geprüft in der KW 14/2015				
Heft 3 Bildungspolitik				
Gesehen & Gehört	2	0	0	
Leitartikel	1	0	0	
Schwerpunkt	3	0	0	
Kultur/Kolumne/Inside	8	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	6	0	0	
Heft 4 Erwartungen an die Schule				
Gesehen & Gehört	2	0	0	
Leitartikel	1	0	0	
Schwerpunkt	3	0	0	
Kultur/Kolumne/Inside	8	0	0	
Service/Wissenschaftsplus	6	0	0	

Nr. 15: ZBW. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

ZBW. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik http://www.steiner-verlag.de/programm/zeitschriften/zeitschrift-fuer-berufs-und-wirtschaftspaedagogik/					
Heftnummer		Anzahl der Beiträge			Titel der Beiträge mit gesuchtem Stichwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist
		gesamt	mit gesuchtem Stichwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
2014 (Band 110; 4 Hefte) online geprüft in der KW 11/2015					
Heft 1	Editoral/referierte Beiträge	4	0	0	
	Persönliches/Forum	7	0	0	
	Rezensionen	2	0	0	
Heft 2	Editoral/referierte Beiträge	7	0	0	
	Persönliches/Forum	6	0	0	
	Rezensionen	1	0	0	
Heft 3	Editoral/referierte Beiträge	5	0	0	
	Habil-Vortrag/Persönliches/Forum	8	0	0	
	Rezensionen	4	0	0	

Heft 4	Editoral/referierte Beiträge	5	0	0	
	Persönliches/Forum	5	0	0	
	Rezensionen	3	0	0	
2013 (Band 109; 4 Hefte) online geprüft in der KW 11/2015					
Heft 1	Editoral/referierte Beiträge	6	0	0	
	Persönliches/Forum	4	0	0	
	Rezensionen	5	0	0	
Heft 2	Editoral/referierte Beiträge	6	0	0	
	Forum	4	0	0	
	Rezensionen	2	0	0	
Heft 3	Editoral/referierte Beiträge	6	0	0	
	Forum	1	0	0	
	Rezensionen	8	0	0	
Heft 4	Editoral/referierte Beiträge	6	0	0	
	Persönliches/Forum	4	0	0	
	Rezensionen	7	0	0	
2012 (Band 108; 4 Hefte) online geprüft in der KW 11/2015					
Heft 1	Editoral/referierte Beiträge	5	0	0	
	Persönliches/Forum	7	0	0	
	Rezensionen	8	0	0	
Heft 2	Editoral/referierte Beiträge	5	0	0	
	Habil-Vortrag/Forum	3	0	0	
	Rezensionen	6	0	0	
Heft 3	Editoral/referierte Beiträge	6	0	0	
	Persönliches/Forum	4	0	0	
	Rezensionen	4	0	0	
Heft 4	Editoral/referierte Beiträge	5	0	0	
	Refl. Praxis/Persönliches/Forum	4	0	0	
	Rezensionen	2	0	0	
2011 (Band 107; 4 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 12/2015					
Heft 1	Editoral/referierte Beiträge	6	0	0	

	Habil-Vortag/Persönliches/Forum	6	0	0	
	Rezensionen	3	**1**	**0**	*CERI - Entre for Educational Research an Innovation (Hrsg.). Lehrerbildung für die* ***Diversität*** *- Die aktuelle Herausforderung. Rezension von Gottfried Kleinschmidt.* Vom Titel her thematisiert der Beitrag eine Lehrerbildung für die Diversität bzw. Vielfalt. Es ist möglich, dass auch das gesuchte Phänomen behandelt wird. Um Gewissheit zu schaffen, wir der Artikel gelesen. Ergebnis: Der Beitrag fokussiert die Diversität/Vielfalt der Lernenden.
Heft 2	Editoral/referierte Beiträge	7	**1**	**0**	*Esther Winther. Das ist doch nicht fair! -* ***Mehrdimensionalität*** *und Testfairness in Kaufmännischen Assessments.* Der Beitrag bezieht sich auf Kompetenzmessung.
	Persönliches/Forum	5	0	0	
	Rezensionen	4	**1**	**0**	*Heinz Klippert.* ***Heterogenität*** *im Klassenzimmer - Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Rezension von Gottfried Kleinschmidt.* Der Beitrag bezieht sich auf die Vielfalt der Lernenden.
Heft 3	Editoral/referierte Beiträge	6	0	0	
	Refl. Praxis/Forum	6	0	0	
	Rezensionen	9	0	0	
Heft 4	Editoral/referierte Beiträge	5	0	0	
	Persönliches/Forum	6	0	0	
	Rezensionen	6	0	0	
2010 (Band 106; 4 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 12/2015					
Heft 1	Editoral/Interview/ref. Beiträge	5	0	0	
	Persönliches/Forum	5	0	0	
	Rezensionen	11	0	0	

Heft 2	Editoral/Interview/re. Beiträge	6	0	0	
	Habil-Vortrag/Persönliches/Forum	5	0	0	
	Rezensionen	2	0	0	
Heft 3	Editoral/Interview/ref. Beiträge	6	0	0	
	Habil-Vortrag/Persönliches/Forum	5	0	0	
	Rezensionen	8	0	0	
Heft 4	Editoral/referierte Beiträge	5	0	0	
	Persönliches/Forum	6	0	0	
	Rezensionen	4	0	0	
2009 (Band 105; 4 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 12/2015					
Heft 1	Editoral/Interview/ref. Beiträge	5	0	0	
	Habil-Vorträge/Persönl./Forum	8	0	0	
	Rezensionen	6	0	0	
Heft 2	Editoral/Interview/ref. Beiträge	7	0	0	
	Forum	6	0	0	
	Rezensionen	6	0	0	
Heft 3	Editoral/Interview/ref. Beiträge	5	0	0	
	Persönliches/Forum	10	0	0	
	Rezensionen	5	0	0	
Heft 4	Editoral/Interview/ref. Beiträge	5	0	0	
	Refl. Praxis/Forum	5	0	0	
	Rezensionen	2	0	0	
2008 (Band 104; 4 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 12/2015					
Heft 1	Editoral/Interview/ref. Beiträge	5	0	0	
	Habil-Vortag/Persönliches/Forum	9	0	0	
	Rezensionen	5	0	0	
Heft 2	Editoral/Interview/ref. Beiträge	5	0	0	
	Refl. Praxis/Persönl./Forum	7	0	0	
	Rezensionen	6	0	0	
Heft 3	Editoral/Interview/ref. Beiträge	6	0	0	

	Refl. Praxis/Forum	3	0	0	
	Rezensionen	4	0	0	
Heft 4	Editoral/Interview/ref. Beiträge	6	0	0	
	Forum	5	0	0	
	Rezensionen	6	0	0	
2007 (Band 103; 4 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 12/2015					
Heft 1	Editoral/Interview/ref. Beiträge	5	0	0	
	Habil-Vortrag/Persönl./Forum	13	0	0	
	Rezensionen	11	0	0	
Heft 2	Editoral/Interview/ref. Beiträge	7	0	0	
	Refl. Praxis/Forum	8	0	0	
	Rezensionen	6	0	0	
Heft 3	Editoral/referierte Beiträge	6	0	0	
	Refl. Praxis/Forum	10	0	0	
	Rezensionen	3	0	0	
Heft 4	Editoral/Interview/ref. Beiträge	5	0	0	
	Forum	7	0	0	
	Rezensionen	2	0	0	

Nr. 16: ZDG. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften

ZDG. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (erste Ausgabe im Jahr 2010) http://zdg.wochenschau-verlag.de/Hefte.htm				
Heftnummer	Anzahl der Beiträge			Titel der Beiträge mit gesuchtem Stichwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist
	gesamt	mit gesuchtem Stichwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
2014 (2 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1 Fächerintegration				
Einführung/Schwerpunktthema	6	0	0	
Forum/Werkstatt	5	0	0	
Buchbesprechungen/Abstracts/Autorinnen+Aut.	8	0	0	
Heft 2 Bildung				
Einführung/Schwerpunktthema	6	0	0	

Forum/Werkstatt	2	0	0	
Buchbesprechungen/Abstracts/Autorinnen+Aut.	8	0	0	
2013 (2 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1 Symbole				
Einführung/Schwerpunktthema	5	0	0	
Forum/Werkstatt	4	**0**	**1**	*Reinhold Hedke. Sozio-ökonomische Bildung als integratives Paradigma der Wirtschaftsdidaktik.* Der Beitrag enthält keines der gesuchten Schlagwörter. Der Autor, welcher sich mit Mehrperspektivität beschäftigt, könnte jedoch ein Hinweis auf das gesuchte Phänomen sein. Darum wird der Artikel geprüft. Ergebnis: Es wird das gesucht Phänomen behandelt.
Buchbesprechungen/Abstracts/Autorinnen+Aut.	7	0	0	
Heft 2 Narrationen				
Einführung/Schwerpunktthema	9	0	0	
Werkstatt	2	0	0	
Buchbesprechungen/Zur Diskuss./ Abstracts/Aut.	8	**0**	**0**	*Klaus Moegling. Ökonomische Bildung im Politikunterricht. Didaktisches Konzept, Modelle und Praxis politisch-ökonomischer Bildung. Rezension von Tim Engartner.* Der Beitrag enthält keines der gesuchten Schlagwörter. Die Verknüpfung

				von Ökonomischer Bildung und Politikunterricht (Stichwort Kontroversitätsgebot) könnte jedoch Hinweis auf das gesuchte Phänomen sein. Darum wird der Artikel geprüft. Ergebnis: Der Beitrag behandelt auch die Mehrperspektivität, aber im Politikunterricht.
2012 (2 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1 Einstellungen				
Einführung/Schwerpunktthema	7	0	0	
Forum/Werkstatt	3	0	0	
Buchbesprechungen/Abstracts/Autorinnen+Aut.	5	0	0	
Heft 2 Urteilen				
Einführung/Schwerpunktthema	5	**1**	**0**	*Christian Mehr. "Ich habe euch heute etwas mitgebracht." Fallanalysen zum Umgang mit **kontroversen** Urteilen im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht.* Der Beitrag behandelt nicht das gesuchte Phänomen. Er bezieht sich nicht auf Wirtschaftsdidaktik.
Forum/Werkstatt	3	0	0	
Buchbesprechungen/Abstracts/Autorinnen+Aut.	6	0	0	
2011 (2 Hefte) Papierversion geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1 Emotionen				
Einführung/Schwerpunktthema	6	0	0	
Forum/Werkstatt	4	0	0	
Buchbesprechungen/Abstracts/Autorinnen+Aut.	6	0	0	

Heft 2 Macht				
Einführung/Schwerpunktthema	6	0	0	
Forum/Werkstatt	4	0	0	
Buchbesprechungen/Abstracts/Autorinnen+Aut.	5	0	0	
2010 (1 Heft) Papierversion geprüft in der KW 17/2015				
Heft 1 Wissen				
Einführung/Schwerpunktthema	6	**1**	**0**	*Wolfgang Sander. Wissen im kompetenzorientierten Unterricht - Konzepte, Basiskonzepte, **Kontroversen** in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern.* Der Beitrag fokussiert Wissen und nicht das gesuchte Phänomen.
Forum/Werkstatt	4	0	0	
Buchbesprechungen/Abstracts/Autorinnen+Aut.	7	0	0	

Nr. 17: ZföB. Zeitschrift für ökonomische Bildung

ZföB – Zeitschrift für ökonomische Bildung (erste Ausgabe im Jahr 2013) http://www.zfoeb.de/				
Heftnummer	Anzahl der Beiträge			Titel der Beiträge mit gesuchtem Stichwort + Dokumentation, inwiefern damit das gesuchte Phänomen verbunden ist
	gesamt	mit gesuchtem Stichwort im Titel	zum gesuchten Phänomen	
2014 (0 Hefte) online geprüft in der KW 11/2015				
Keine Ausgaben				
2013 (2 Hefte) online geprüft in der KW 11/2015				
Ausgabe 2 - 02/2013				
Beiträge	4	0	0	
Rezensionen	3	0	0	
Ausgabe 1 - 01/2013				
Editorial/Beiträge	11	0	0	

Literatur[82]

Aff, Josef: Lehren aus der Finanzmarktkrise – Plädoyer für mehr Aufklärung und Ethik in der ökonomischen Bildung. In: wissenplus 27(2008)2, S. 18.

Aff, Josef: Professionalisierung des ökonomischen Unterrichts durch didaktische Modelle? In: wissenplus 32(2014)5, S. 5-12.

Albers, Hans-Jürgen: Handlungsorientierung. In: May, Hermann/Wiepcke, Claudia (Hg.): Lexikon der ökonomischen Bildung. München 2012 (8. Auflage). S. 299-301.

Albers, Stine/Blanck, Bettina: Philosophisches Erwägen am Beispiel von Begriffsarbeit zum Oder. In: GDSU-Journal (2020)10, S. 93-101.

Altrichter, Herbert/Messner, Elgrid: Gefahr: Entmischung und Polarisierung. Über den Umgang mit Heterogenität in der Lehrerschaft. In: Becker, Gerold/Lenzen, Klaus-Dieter/Stäudel, Lutz/Tillmann, Klaus-Jürgen/Werning, Rolf/Winter, Felix (Hg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft XXII (2004), S. 66-69.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (letzter Zugriff am 29.09.2020).

Arnold, Rolf: Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/ Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 84-85.

Becker, Gary: A Theory of the Allocation of Time. In: The Economic Journal (1965)75, S. 493-517.

Berkemeier, Lisa: Kreativität und Erwägen: Zwischen Verunsicherung und Entfaltung von Subjektivität. Beispiele aus dem Kunstunterricht. Auszug aus einem gemeinsamen Vortrag von Albers, Stine/Berkemeier, Lisa/Blanck, Bettina an der Pädagogischen Hochschule Freiburg zum Thema: Erwägen als Ausgang von Mündigkeit und Merkmal von Kreativität. http://www.kirschkern.info/wp-kk/download/kreativitaet-erwaegen-20191022.pdf (letzter Zugriff am 29.09.2020).

[82] Im Rahmen der angeführten Literatur gibt es auch Quellen, die ausschließlich über Internetseiten aufrufbar sind. Zu deren Nachweis wurden Kopien angefertigt.

Blanck, Bettina: Erwägen von Alternativen und Wissenschaft. In: Benseler, Frank/Blanck, Bettina/Greshoff, Rainer/Loh, Werner (Hg.): Alternativer Umgang mit Alternativen. Aufsätze zu Philosophie und Sozialwissenschaften. Opladen 1994, S. 49-57.

Blanck, Bettina: Zur Bestimmung von Entscheidungsmentalitäten und Förderung biographischer Kompetenz in Erwägungsseminaren. In: Loh, Werner (Hg.): Erwägungsorientierung in Philosophie und Sozialwissenschaften. Stuttgart 2001, S. 5-37.

Blanck, Bettina: Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik. Stuttgart 2002.

Blanck, Bettina: Leitende Ideen und Fragen für erwägungsorientiertes Studieren. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 16(2005a)4, S. 552-553.

Blanck, Bettina: Leitende Ideen und Fragen für erwägungsorientiertes Lernen in der Grundschule. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 16(2005b)4, S. 554-555.

Blanck, Bettina: Umgang mit Vielfalt und Alternativen als Herausforderung für Forschung, Lehre und Praxis. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 16(2005c)4, S. 537-551.

Blanck, Bettina: Erwägungsdidaktik für Politische Bildung. In: Politisches Lernen 24(2006a) 3-4, S. 22-37.

Blanck, Bettina: „Denken in Möglichkeiten“ – Vielfaltskompetenzen fördern von Anfang an. In: Hinz, Renate/Schumacher, Bianca (Hg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden 2006b, S. 117-124.

Blanck, Bettina: Deliberation in education – Bildung und Erwägung. In: Röhner, Charlotte/Henrichwark, Claudia/Hopf, Michaela (Hg.): Europäisierung der Bildung. Wiesbaden 2009, S. 65-69.

Blanck, Bettina: Erwägungsdidaktik und erwägungsorientiertes Lernen und Lehren im Netz. In: Albers, Carsten/Magenheim, Johannes/Meister, Dorothee M. (Hg.): Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven. Wiesbaden 2011, S. 189-220.

Blanck, Bettina: Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten – Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven. Stuttgart 2012a.

Blanck, Bettina: Reflexiv-kritischer Umgang mit Vielfalt. In: Kosinár, Julia/Leineweber, Sabine/Hegemann-Fonger, Heike/Carle, Ursula (Hg.): Vielfalt und Anerkennung: Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler 2012b, S. 143-154.

Blanck, Bettina: Erwägungspädagogik. In: Ziemen, Kerstin (Hg.): Inklusion-Lexikon. Köln 2013. http://www.inklusion-lexikon.de/Erwaegungspaedagogik_Blanck.pdf (letzter Zugriff am 29.09.2020).

Blanck, Bettina: »Dissensfähigkeit« und gemeinsames Lernen. In: Kopp, Bärbel/Martschinke, Sabine/Munser-Kiefer, Meike/Haider, Michael/Kirschhock, Eva-Maria/Ranger, Gwendo/Renner, Günter (Hg.): Individuelle Förderung und Lernen in Gemeinschaft. Wiesbaden 2014, S. 162-165.

Blanck, Bettina: Distanzfähiges Engagement: Mit Vielfalt und Unübersichtlichkeit erwägungsorientiert-deliberativ umgehen. In: IDE-Online Journal (International Dialogues on Education: Past and Present) 3(2016a)3, S. 64-69.

Blanck, Bettina: Individualisierte, differenzierte Bildung erwägungsorientiert und deliberativ gestalten. In: Hahn, Heike/Esslinger-Hinz, Ilona/Panagiotopoulou (Hg.): Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Baltmannsweiler 2016b, S. 20-36.

Blanck, Bettina: Nachhaltig Handeln lernen und Erwägungskompetenz. In: Gröger, Martin/Janssen, Mareike/Wiesemann, Jutta (Hg.): Nachhaltig Handeln lernen im Sachunterricht. Siegen 2017a, S. 207-225.

Blanck, Bettina: Grundlagen erwägungsorientierter Bildung. In: Bewegung & Sport. Fachzeitschrift für Aus- und Fortbildung in Kindergärten, Schulen und Vereinen 71(2017b)3, S. 21-24.

Blanck, Bettina: Wie viele Möglichkeiten gibt es eigentlich? Erwägungsorientierung als Grundlage von Friedensfähigkeit. In: Die Grundschulzeitschrift (2018)311, S. 10-13.

Bloemen, André: Lernaufgaben in Schulbüchern der Wirtschaftslehre. Analyse, Konstruktion und Evaluation von Lernaufgaben für die Lernfelder industrieller Geschäftsprozesse. München 2011.

Bokelmann, Hans: Die ökonomisch-sozialethische Bildung. Problem und Entwurf einer didaktischen Theorie für die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg 1964.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg 2006 (4. Auflage).

Brügelmann, Hans: Pädagogik von gestern – in der Welt heute – für ein Leben morgen? Vom Unterricht als Bekehrung und Belehrung zur Schule als Ort der Begegnung und Bereicherung. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 21 (2010)2, S. 3-14 (Hauptartikel, gefolgt von 31 Kritiken (S. 15-90) und einer Replik des Autors (S. 90-106).

Buchstein, Hubertus: Typen moderner Demokratietheorien. Überblick und Sortierungsvorschlag. Wiesbaden 2016.

Büchter, Karin/Gramlinger, Franz/Kremer, Hans-Hugo/Tenberg, Ralf/Tramm, Tade: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 2001-2011: Verortung, Selbstverständnis und Entwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2011) Jubiläumsausgabe. http://www.bwpat.de/10jahre_bwpat/buechter_etal_10jahre-bwpat.pdf (letzter Zugriff am 29.09.2020).

Buddensiek, Wilfried: Entscheidungstraining im Methodenverbund. Didaktische Begründung für die Verbindung von Fallstudie und Simulationsspiel. In: Keim, Helmut (Hg.): Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Köln 1992. S. 9-24.

Burgh, Gilbert/Field, Terri/Freakley, Mark (Ed.): Ethics and the community of inquiry: Education for deliberative democracy. South Melbourne 2006.

Burkhard, Karl-Josef: China verstehen. Mehrperspektivische Zugänge zu Wirtschaft, Politik und Gesellschaft Chinas. In: Unterricht Wirtschaft + Politik (2014)4, S. 7-9.

bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (Hg.): bwp@ stellt andere Zeitschriften vor. Ohne Jahresangabe. http://www.bwpat.de/informativ/zeitschriften (Zugriff am 12.12.2015; beim letzten Zugriff am 29.09.2020 war der Beitrag nicht mehr online).

Caspary, William: On Dewey, Habermas and Deliberative Democracy. In: Journal of Public Deliberation 4(2008)1, S. 1-4 (Artikel 10).

Crittenden, Jack: Democracy´s Midwife. An Education in Deliberation. Lanham 2002.

Daugsch, Britta/Scherkus, Betty: Erwägungsmethoden in der Praxis – Erfahrungsbericht aus einer Seminarsitzung zum Thema »Fehler«verständnisse und »Fehler«kulturen. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 23(2012)1, S. 133-138.

Dear, Kevin M./Garnjost, Fabian/Höcker, Linus Maximilian/Jende, Yvonne Kristin/Matysiak, Barbara/Täschner, Jessica: „Gerechtigkeit“ als Gegenstand erwägungsorientierten Denkens – Ein Seminarbericht. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 26(2015)1, S. 111-126.

Debus, Bernward: Vorwort. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (ZDG) 1(2010)1, S. 3.

Decker, Franz: Wirtschaft und Arbeit. Ein entscheidungs- und handlungsorientiertes Lern- und Arbeitsbuch. Paderborn 1980.

Deitelhoff, Nicole: Deliberation. In: Brunkhorst, Hauke/Kreide, Regina/Lafont, Cristina (Hg.): Habermas-Handbuch. Sonderausgabe. Stuttgart/Weimar 2015, S. 301-303.

Der redaktionelle Beirat des European Journal of Vocational Training: Editoral. In: European Journal of Vocational Training (EJVT) 1(1994)1, S. 1-2.

Dewey, John: The Middle Works, 1899-1924. Volume 6: 1910-1911. How We Think. Carbondale 1978.

Dewey, John: Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt am Main 2002.

Dewey, John: The Later Works, 1925-1953. Volume 12: 1938. Logic: The Theory of Inquiry. Carbondale 2008.

Diederich, Helmut: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart 1989 (6. Auflage).

Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek 2016 (10. Auflage).

Dillon, James T. (Ed.): Deliberation in education and society. Westport 1994.

Doherty, Joni: Deliberative Pedagogy: An Education that Matters. In: Barker, Derek/Gilmore Melinda (Hg.): Connections. Educating for Democracy. Dayton 2012, S. 24–27.

Dolzanski, Christoph: Das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung – die fachwissenschaftlichen, didaktischen und fachdidaktischen Grundlagen und Konstruktionsmerkmale zur Formulierung eines fachdidaktischen Prinzips. In: Erziehungswissenschaft und Beruf (EWuB) 62(2012a)4, S. 538-563.

Dolzanski, Christoph: Fachwissenschaftliche, didaktische und fachdidaktische Grundlagen und Konstruktionsmerkmale zur Formulierung des fachdidaktischen Prinzips der Entscheidungsorientierung. In: Wirtschaft und Erziehung (W&E) 64(2012b)7-8, S. 227-232.

Dolzanski, Christoph: Fachwissenschaftliche, didaktische und fachdidaktische Grundlagen und Konstruktionsmerkmale zur Formulierung des fachdidaktischen Prinzips der Entscheidungsorientierung – Teil 2. In: Wirtschaft und Erziehung (W&E) 64(2012c)9, S. 265-273.

Dong, Yucheng/Xu, Jiuping: Consensus Building in Group Decision Making. Searching the Consensus Path with Minimum Adjustments. Singapur 2016.

Döring, Nicola/Bortz, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin/Heidelberg 2016 (5. Auflage).

Dudenredaktion (Hg.): Erwägen. Duden online. Ohne Jahresangabe-a. https://www.duden.de/rechtschreibung/erwaegen (letzter Zugriff am 29.09.2020).

Dudenredaktion (Hg.): Sozio-. Duden online. Ohne Jahresangabe-b. https://www.duden. de/rechtschreibung/sozio (letzter Zugriff am 29.09.2020).

Dudenredaktion (Hg.): Ökonomie. Duden online. Ohne Jahresangabe-c. https://www.duden.de/rechtschreibung/Oekonomie (letzter Zugriff am 29.09.2020).

Dürmeier, Thomas: Wissenschaftlicher Pluralismus als Entdeckungsverfahren und das Monopol der Modellökonomik. Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien. Discussion Paper. Hamburg 2012.

Ebert, Günter: Planspiel – eine aktive und attraktive Lehrmethode. In: Keim, Helmut (Hg.): Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Köln 1992. S. 25-42.

Egtved, Peer. Die Vermittlung der Staatsverschuldung durch Diagramme, Kennziffern und Vergleiche, sowie die Anwendung des didaktischen Prinzips der inhaltlichen Kontroversität. In: Wirtschaft und Erziehung (W&E) 65(2013)2, S. 39-51.

Eisenstadt, Shmuel Noah: Culture and Power – A Comparative Civilizational Analysis. In Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 17(2006)1, S. 3-16 (Hauptartikel, gefolgt von 31 Kritiken und einer Replik des Autors).

Elsenhans, Hartmut: Capitalism and Global History. Some Thoughts on History and Theory. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 25(2014)4, S. 529-542 (Hauptartikel, gefolgt von 25 Kritiken und einer Replik des Autors).

Engartner, Tim: Wie erreicht man sozioökonomische Multiperspektivität und Kontroversität? In: Engartner, Tim/Famulla, Gerd-E./Fischer, Andreas/Fridrich, Christian/Hantke, Harald/Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit/Zurstrassen, Bettina (Hg.): Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt am Main 2019, S. 67-79.

Engartner, Tim/Famulla, Gerd-E./Fischer, Andreas/Fridrich, Christian/Hantke, Harald/Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit/Zurstrassen, Bettina (Hg.): Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt am Main 2019.

Engartner, Tim/Fridrich, Christian/Graupe, Silja/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden 2018.

Engartner,Tim/Krisanthan,Balasundaram: Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungenmuss sozio-ökonomische Bildung genügen? In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn 2014, S. 155-176 (Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung).

Euler, Dieter/Hahn, Angela: Wirtschaftsdidaktik. Berne 2014 (3. Auflage).

Famulla, Gerd-E.: Sozio-ökonomische Bildung versus ökonomische Bildung. In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn 2014, S. 390-410 (Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung).

Famulla, Gerd-E./Fischer, Andreas/Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit/Zurstrassen, Bettina: Bessere ökonomische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2011)12, S. 48-54.

Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina: Annäherungen an eine sozioökonomische Bildung. In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn 2014a, S. 7-31 (Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung).

Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn 2014b. (Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung).

Flaig, Egon: Die Mehrheitsentscheidung – ihre kulturelle Bedeutung. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 25(2014)3, S. 369-381. (Hauptartikel, gefolgt von 48 Kritiken und einer Replik des Autors).

Flick, Uwe: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden 2010; S. 395-407:

Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek 2016 (7. Auflage).

Foerst, Anne: Robots and Theology. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 20(2009)2, S. 181-192. (Hauptartikel, gefolgt von 18 Kritiken und einer Replik der Autorin).

Frederking, Volker: Wer bin ich? Was soll ich tun? In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 18(1996)1, S. 40-50.

Fridrich, Christian/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hg.): Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung. Wiesbaden 2019.

Gagel, Walter: Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis. Eine Bestandsaufnahme. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach 1996. S. 14-28.

Göckede, Britta: Wie würden Sie entscheiden? Entscheidungsaufgaben im Wirtschaftslehre-Unterricht kaufmännischer Schulen – eine fachdidaktische Analyse hinsichtlich selbstgesteuerten Lernens. In: Journal of Social Science Education (JSSE) 3(2004)2, S. 64-81.

Gökbudak, Mahir: Schülerbetriebspraktikum in Deutschland. Eine Studie zu den formalen Bedingungen des Schülerbetriebspraktikums an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Bielefeld 2016.

Gostmann, Peter/Messer, Serena: Kultur erwägen oder Das Seminar als narratives Netzwerk. Eine Bemerkung über open^{s}team und die Didaktik der Soziologie. Bericht aus einem Seminar. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 18(2007)2, S. 313-320.

Grammes, Tilman: Kontroversität. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach 2014. S. 266-274 (4. Auflage; Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung).

Greshoff, Rainer/Loh, Werner: Ideen zur Erhöhung des Theoretisierungsniveaus in den Sozialwissenschaften. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 12(1987)4, S. 31-47.

Griffin, Roger: Fascism's new faces (and new facelessness) in the 'post-fascist' epoch. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 15(2004)2, S. 287-300 (Hauptartikel, gefolgt von 27 Kritiken und einer Replik des Autors).

Grimm, Lisa: Bericht aus einer erwägungsbezogenen Unterrichtseinheit in einer Berufsschule. „Herr Strohmeier, ich lege jetzt auf!“ – Erwägungsbezogener Umgang mit Antwortmöglichkeiten in herausfordernden Patiententelefonaten. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 26(2015)1, S. 127-145.

Grimm, Wolfgang: Simulationsgebundene Unterrichtsformen. In: Lehmann, Jürgen (Hg.): Simulations- und Planspiele in der Schule. Bad Heilbrunn 1977. S. 19-43.

Gröger, Martin/Janssen, Mareike/Wiesemann, Jutta: Vorwort. In: Gröger, Martin/Janssen, Mareike/Wiesemann, Jutta (Hg.): Nachhaltig Handeln lernen im Sachunterricht. Siegen 2017, S. 9-10.

Gropengießer, Harald: Didaktische Rekonstruktion des Sehens. Oldenburg 2007 (2. Auflage).

Große Hüttmann, Martin: Deliberation. In: Große Hüttmann, Martin/Wehling, Hand-Georg (Hg.): Das Europalexikon. Bonn 2013 (2. Auflage), o. S. http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-europalexikon/176777/deliberation (letzter Zugriff am 29.09.2020).

Häder, Michael: Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden 2015 (3. Auflage).

Hedtke, Reinhold: Wirtschaftsdidaktik in Wissensgesellschaften. In: Schlösser, Hans Jürgen (Hg.): Anforderungen der Wissensgesellschaft. Informationstechnologien und Neue Medien als Herausforderungen für die Wirtschaftsdidaktik. Bergisch Gladbach 2004. S. 131-164.

Hedtke, Reinhold: Kontroversität. In Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit (Hg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach 2008a, S. 201-202.

Hedtke, Reinhold: Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung. Multiperspektivität – Alternativen – Grundlagen. Schwalbach 2008b.

Hedtke, Reinhold: Von der Betriebswirtschaftslehre lernen? – Handlungsorientierung und Pluralismus in der ökonomischen Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 59(2010)3, S. 355-366.

Hedtke, Reinhold: Sozio-ökonomische Bildung als integratives Paradigma der Wirtschaftsdidaktik. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (ZDG) 4(2013)1, S. 130-133.

Hedtke, Reinhold: Was ist sozio-ökonomische Bildung? In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn 2014a, S. 81-127 (Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung).

Hedtke, Reinhold: Ökonomisches Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach 2014b. S. 312-320 (4. Auflage; Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung).

Hedtke, Reinhold: Wissenschaftsorientierung und Kontroversität in der ökonomischen Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 64(2015a)4, S. 445-450.

Hedtke, Reinhold (Hg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden 2015b.

Hedtke, Reinhold: Was ist und wozu Sozioökonomie? In: Hedtke, Reinhold (Hg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden 2015c, S. 19-72.

Hedtke, Reinhold: Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. In: GW-Unterricht (2015d)4, S. 18-38.

Hedtke, Reinhold: Das Sozioökonomische Curriculum. Frankfurt am Main 2018.

Hedtke, Reinhold/Famulla, Gerd-E./Fischer, Andreas/Weber, Birgit/Zurstrassen, Bettina: Für eine bessere ökonomische Bildung! Bielefeld 2010.

Heimann, Paul: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Reich, Kersten/Thomas, Helga (Hg.): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1976. S. 142-167.

Heinen, Edmund: Industriebetriebslehre als entscheidungsorientierte Unternehmensführung. In: Heinen, Edmund (Hg.): Industriebetriebslehre. Entscheidungen im Industriebetrieb. Wiesbaden 1991 (9. Auflage). S. 1-71.

Herzig, Bardo: Werteerziehung in der Schule. Eine erwägungsorientierte Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. In: Loh, Werner (Hg.): Erwägungsorientierung in Philosophie und Sozialwissenschaften. Stuttgart 2001. S. 79-108.

Hippe, Thorsten: Kampf der Kulturen? Interdisziplinarität im Disput der Politik- und Wirtschaftsdidaktik. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (ZDG) 5(2014)1, S. 40-59.

Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main/New York 1993.

Humboldt, Wilhelm von: Der Königsberger und der Litauische Schulplan [Gumbinnen 1809]. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt 1993, S. 168-195.

Irle, Martin: Die Theorie der kognitiven Dissonanz: Ein Resümee ihrer theoretischen Entwicklung und empirischen Ergebnisse 1957-1976. In: Irle, Martin/Möntmann, Volker (Hg.): Leon Festinger: Theorie der kognitiven Dissonanz. Bern/Stuttgart/Wien 1978, S. 274-365.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin 2002 (14. Auflage).

Kahlert, Joachim/Heimlich, Ulrich: Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, Ulrich/Kahlert, Joachim (Hg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart 2012, S. 153-190.

Kahsnitz, Dietmar: Sozioökonomische Bildung. In Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit (Hg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach. 2008, S. 299-301.

Kaiser, Franz-Josef: Entscheidungstraining. Die Methoden der Entscheidungsfindung. Bad Heilbrunn 1976 (2. Auflage).

Kaminski, Hans/Loerwald, Dirk/Schlösser, Hans-Jürgen/Schröder, Rudolf/Schuhen, Michael: Editoral. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung (ZföB) 1 (2013)1, S. 1-6.

Kammertöns, Annette: Erwägungsorientierte Seminare an Hochschulen – Möglichkeiten und Grenzen. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 23(2012)1, S. 3-19.

Kammertöns, Annette: Bericht über ein Seminar zum Thema „Analyse und Vergleich verschiedener fachdidaktischer Konzeptionen“. Welche Methoden können Erwägen hemmen oder fördern? In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 24(2013)1, S. 93-102.

Kazmierski, Ulrich: Erwägungskultur ohne Erwägen? – Oder: Wie Könige und Weise diskutieren. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 22(2011)1, S. 149-152.

Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1964 (3./4. Auflage).

Klafki, Wolfgang: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim/Basel 1976.

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/Basel 1985.

Klafki, Wolfgang: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer (Hg.): Didaktische Theorien. Hamburg 1989, S. 11-28.

Klafki, Wolfgang: Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule. In: Fiegert, Monika/Kunze, Ingrid (Hg.): Zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung. Münster 2005, S. 181-199.

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel 2007 (6. Auflage).

Köhnlein, Walter/Marquardt-Mau, Brunhilde/Duncker, Ludwig: Vielperspektivität. In: www.widerstreit-sachunterricht.de (2013)19, S. 1-3. www.widerstreit-sachunterricht.de (letzter Zugriff am 29.09.2020).

Kosiol, Erich: Die Behandlung praktischer Fälle im betriebswirtschaftlichen Hochschulunterricht (Case Method). Berlin 1957.

Kruber, Klaus-Peter: Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. In. Gegenwartskunde 49(2000)3, S. 285-295.

Kruber, Klaus-Peter: Wirtschaftspolitische Bildung im Lernfeld politische Bildung. In: sowi-online (2001)2. https://www.sowi-online.de/journal/2001_2/kruber_wirtschaftspolitische_bildung_lernfeld_politische_bildung.html (letzter Zugriff am 29.09.2020).

Kutscha, Günter: Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn 2014, S. 63-80 (Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung).

Laux, Helmut: Entscheidungstheorie I. Grundlagen. Berlin 1982.

Leat, David: Thinking through Geography. Cambridge 1998.

Leps, Horst: Rezension. Reinhold Hedtke. Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung. Multiperspektivität – Alternativen – Grundlagen. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 58(2009)1, S. 160.

Leps, Horst: Lehrstücke im Politikunterricht. Welches ist nun aber die beste Verfassung? Schwalbach 2013.

Liebig, Sabine: Entdeckendes Lernen – wieder entdeckt? In: Aepkers, Michael/Liebig, Sabine: Entdeckendes, Forschendes und Genetisches Lernen. Baltmannsweiler 2002, S. 4-16.

Liening, Andreas: Ökonomische Bildung. Grundlagen und neue synergetische Ansätze. Wiesbaden 2019 (2. Auflage).

Loerwald, Dirk: Kontroversität im Wirtschaftsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. In: Unterricht Wirtschaft + Politik (2012)1, S. 48-50.

Loh, Werner: Die Idealismusfalle und andere Reflexionsfehler. In: Philosophia Naturalis 22(1985)2, S. 157-183.

Loh, Werner: Erwägende Vernunft. In: Benseler, Frank/Blanck, Bettina/Greshoff, Rainer/Loh, Werner (Hg.): Alternativer Umgang mit Alternativen. Aufsätze zu Philosophie und Sozialwissenschaften. Opladen 1994, S. 189-214.

Loh, Werner: Erwägungsorientierte Hermeneutik am Beispiel der Kritischen Philosophie Kants. In: Schönecker, Dieter/Zwenger, Thomas (Hg.): Kant verstehen. Understanding Kant. Über die Interpretation philosophischer Texte. Darmstadt 2001, S. 106-131.

Loh, Werner: Deliberative Integrative Humanwissenschaft. Ein programmatischer Entwurf. In: Jüttemann, Gerd (Hg.): Entwicklungen der Menschheit. Humanwissenschaften in der Perspektive der Integration. Lengerich 2014, S. 83-92.

Loh, Werner: Deliberationstheorie mentaler Evolution. In: Galliker, Mark/Wolfradt, Uwe (Hg.): Kompendium psychologischer Theorien. Berlin 2015, S. 79-82.

Loh, Werner: Zur historisch-logischen Positionierung der Entwicklungspsychologie. In: Psychologische Rundschau 71(2020)1, S. 43-44.

Longo, Nicholas: Deliberative Pedagogy in the Community: Connecting Deliberative Dialogue, Community Engagement, and Democratic Education. In: Journal of Public Deliberation 9(2013)2, S. 1-18 (Artikel 16).

Lubenow, Jorge Adriano: Public Sphere and Deliberative Democracy in Jürgen Habermas: Theoretical Model and Critical Discourses. In: American Journal of Sociological Research 2(2012)4, S. 58-71.

Makaiau, Amber Strong: A citizen's education: the Philosophy for Children Hawai´i approach to deliberative pedagogy. In: Gregory, Maughn Rollins/Haynes, Joanna/Murris, Karin (Hg.): The Routledge International Handbook of Philosophy for Children. London/New York 2017, S. 19-26.

Martin, Michael: Chancen und Risiken der Globalisierung aus ökonomischer, sozialer und ökologischer Perspektive simuliert als Planspiel in der Eingangsklasse. In: Erziehungswissenschaft und Beruf (EWuB) 61(2013)4, S. 456-476.

Mattes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht. Paderborn 2011.

May, Hermann: Didaktik der ökonomischen Bildung. München 2010 (8. Auflage).

Mayring, Philipp: Design. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden 2010, S. 225-237.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 2015 (12. Auflage).

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel 2016 (6. Auflage).

Meyer, Meinert A./Meyer, Hilbert: Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim/Basel 2007.

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen. Gymnasium. Fachliche Konkretionen Wirtschaft/Politik. Kiel 2008.

Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): Lehrplan für die Berufsschule (BS) für das Fach Wirtschaft/Politik. Gymnasium. Kiel 2014.

Opwis, Klaus: Reflexionen über eigenes und fremdes Wissen. In: Klix, Friedhart/Spada, Hans (Hg.): Wissen. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich: Theorie und Forschung, Serie II: Kognition, Band 6. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1998, S. 369-401.

Oris, Michel/Burgnard, Sylvie: Ein Modell sozioökonomischer Studiengänge. Der Studiengang in Sozioökonomie der Universität Genf. In: Hedtke, Reinhold (Hg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden 2015, S. 371-390.

Oser, Fritz/Spychiger, Maria: Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim/Basel 2005.

Ötsch, Walter: Wirtschaftskrise und Wirtschaftstheorie. In: WISO 32(2009)3, S. 67-79.

Pahl, Jörg-Peter: Berufsdidaktische Perspektiven der Lern- und Arbeitsaufgaben. In: Holz, Heinz/Koch, Johannes/Schemme, Dorothea/Witzgall, Elmar (Hg.). Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Bielefeld 1998. S. 13-30.

Pennekamp, Johannes: „Intellektuelle Monokultur". Wirtschaftsstudenten prangern einseitige Lehre an. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 06.05.2014. http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/wirtschaftsstudenten-wollen-theorienvielfalt-statt-einseitigkeit-der-lehre-12924579.html (letzter Zugriff am 29.09.2020).

Pilz, Roland (Hg.): Entscheidungsorientierte Unterrichtsgestaltung in der Wirtschaftslehre. Paderborn 1974a.

Pilz, Roland: Vorwort. In: Pilz, Roland (Hg.). Entscheidungsorientierte Unterrichtsgestaltung in der Wirtschaftslehre. Paderborn 1974b, S. 9-10.

Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden 2006 (3. Auflage).

Quaas, Friedrun/Quaas, Georg: Erwägen zwischen Skylla und Charybdis. Ein (weiterer) Erfahrungsbericht aus den Leipziger Erwägungsseminaren. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 26(2015)1, S. 146-154.

Quaas, Georg: Erwägen in der Ökonomik – Frieden stiften in einer Kampfzone? In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 26(2015)3, S. 438-441.

Rauter, Gundl: Ist das (noch) Unterricht? Inter- und transdisziplinäres Bewegungshandeln als Ergebnis von Selbstorganisation. In: Burger, Eva/Rauter, Gundl (Hg.): Kompetent im Unterricht. Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz. Eisenstadt 2017, S. 191-206.

Rebmann, Karin/Tenfelde, Walter/Schlömer, Tobias: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. Wiesbaden 2011 (4. Auflage).

Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied 1996.

Reichertz, Jo: Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 18(2007)2, S. 195-207 (Hauptartikel, gefolgt von 30 Kritiken und einer Replik des Autors).

Reinhardt, Sibylle: Politikdidaktik. Berlin 2016 (6. Auflage).

Retzmann, Thomas: Fallmethode. In: May, Hermann/Wiepcke, Claudia (Hg.): Lexikon der ökonomischen Bildung. München 2012a (8. Auflage). S. 237-239.

Retzmann, Thomas: Rollenspiel. In: May, Hermann/Wiepcke, Claudia (Hg.): Lexikon der ökonomischen Bildung. München 2012b (8. Auflage). S. 526-528.

Retzmann, Thomas: Planspiel. In: May, Hermann/Wiepcke, Claudia (Hg.): Lexikon der ökonomischen Bildung. München 2012c (8. Auflage). S. 472-473.

Retzmann, Thomas/Seeber, Günther/Remmele, Bernd/Jongenbloed, Hans-Carl: Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards für Lehrerbildung. Im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft. Essen/Lahr/Kiel 2010.

Riese, Hajo: Geld – die unverstandene Kategorie der Nationalökonomie. In: Ethik und Sozialwissenschaften – Streitforum für Erwägungskultur (EuS) 11(2000)7, S. 487-497 (Hauptartikel, gefolgt von 18 Kritiken und einer Replik des Autors).

Sander, Wolfgang: Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz. In: Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 21-32.

Sander, Wolfgang. Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach 2007 (2. Auflage).

Sander, Wolfgang: Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 20(2009)2, S. 239-248 (Hauptartikel, gefolgt von 33 Kritiken und einer Replik des Autors).

Sander, Wolfgang: Geschichte der politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach 2014 (4. Auflage).

Sander, Wolfgang: Zurück zur Bildung? Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer nach der Kompetenzorientierung. In. zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg) 10(2019)2, S. 93-111.

Sander, Wolfgang/Reinhardt, Sibylle/Petrik, Andreas/Lange, Dirk/Henkenborg, Peter/Hedtke, Reinhold/Grammes, Tilman/Besand, Anja: Was ist gute politische Bildung? Schwalbach 2017 (2. Auflage).

Schäfer, Wolf: The New Global History: Toward a Narrative for Pangaea Two. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 14(2003)1, S. 75-88 (Hauptartikel, gefolgt von 21 Kritiken und einer Replik des Autors).

Schalek, Yvonne: Die Integration handlungsorientierter Gestaltungsmerkmale in Schulbüchern. Hamburg 2007.

Schiele, Siegfried: Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach 1996. S. 1-13.

Schirmeister, Raimund: Ökonomische Entscheidungstheorie. In: May, Hermann/Wiepcke, Claudia (Hg.): Lexikon der ökonomischen Bildung. München 2012 (8. Auflage). S. 443-445.

Schmidt, Christiane: Erfahrungen mit der Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion bei der Konstruktion von Interviewleitfäden im Rahmen der Einführung in qualitative Forschung. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 18(2007)2, S. 327-334.

Schmidt, Christiane: Erwägungsorientierte Pyramidendiskussion. Eine Methode für die Auswertung qualitativer Interviews im Team. In: Friebertshäuser, Barbara/Seichter, Sabine (Hg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim/Basel 2013, S. 176-188.

Schmidt, Christiane: Das Projekt „Erwägungsorientierte qualitative Forschung“. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 26(2015)2, S. 287-312.

Scholz, Lothar: Methoden-Kiste. Bonn 2016 (7. Auflage; Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung).

Schröder, Hermann-Dieter: Zeitschrift. In: Hans-Bredow-Institut (Hg.): Medien von A bis Z. Wiesbaden 2006, S. 395-398.

Schuler, Stephan: Mysterys als Lernmethode für globales Denken. Ein Beispiel zum Thema „Weltmarkt für Zucker“. In: Praxis Geographie 35(2005)4; S. 22-27.

Schuler, Stephan: Denken lernen mit Mystery-Aufgaben. In: Haß, Sylke (Hg.): Mystery. Geographische Fallbeispiele entschlüsseln. Braunschweig 2012, S. 4-7.

Schurz, Gerhard: Grenzen rationaler Ethikbegründung. Das Sein-Sollen-Problem aus moderner Sicht. In: Ethik und Sozialwissenschaften – Streitforum für Erwägungskultur (EuS) 6(1995)2, S. 163-177 (Hauptartikel, gefolgt von 25 Kritiken und einer Replik des Autors).

Seeber, Günther: Entscheidungskompetenz. In: Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit (Hg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach 2008a, S. 99-100.

Seeber, Günther: Urteilskompetenz. In: Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit (Hg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach 2008b, S. 323-324.

Sender, Till: Wirtschaftsdidaktische Lerndiagnostik und Komplexität. Lokalisierung liminaler Unsicherheitsphasen im Hinblick auf Schwellenübergänge. Wiesbaden 2017.

Siebert, Horst: Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt am Main 2002.

Silver, Steven: Decision Making Groups and Teams. An Information Exchange Perspective. New York 2014.

Speth, Hermann/Berner, Steffen: Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine Fachdidaktik. Rinteln 2016 (11. Auflage).

Spieker, Michael: Einleitung. In: Spieker, Michael (Hg.): Ökonomische Bildung. Zwischen Pluralismus und Lobbyismus. Schwalbach 2015, S. 9-17.

Steinke, Ines: Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim 1999.

Steinke. Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2015 (11. Auflage), S. 319-331.

Stojanov, Krassimir: Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 25(2014)2, S. 203-212 (Hauptartikel, gefolgt von 56 Kritiken und einer Replik des Autors).

Störig, Hans Joachim: Wirtschaft ein Entscheidungsbereich. München 1973 (7. Auflage).

Tenorth, Heinz-Elmar: Erziehungswissenschaft. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 341-382.

Terhart, Ewald: Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16(2002)2, S. 77-86.

Theile, Charlotte: Kritische Wirtschaftsstudenten. „Wer sagt, dass wir immer mehr Wachstum brauchen?“ In: Süddeutsche Zeitung vom 26.05.2014. http://www.sueddeutsche.de/bildung/kritik-an-wirtschaftswissenschaften-wer-sagt-dass-wir-immer-mehr-wachstum-brauchen-1.1973726 (letzter Zugriff am 29.09.2020).

Thieme, Sebastian: Betreff Reaktionen auf meinen Leserbrief. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 23(2012)1, S. 143-149.

Thieme, Sebastian: Erwägungskultur in der Ökonomik? Essay zur jüngeren Pluralismusbewegung in der Ökonomik, zur Erwägungsorientierung und zum Dogmatismus. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 26(2015)2, S. 313-324.

Thomas, Nancy L. (Ed.): Educating for deliverative democracy. San Francisco 2010.

Thommen, Jean-Paul/Achleitner, Ann-Kristin. Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Wiesbaden 2009 (6. Auflage).

Thommen, Jean-Paul/Achleitner, Ann-Kristin/Gilbert, Dirk Ulrich/Hachmeister, Dirk/Kaiser, Gernot: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Wiesbaden 2017 (8. Auflage).

Vankan, Leon/Rohwer Gertrude/Schuler, Stephan (Hg.): Diercke Methoden. Denken lernen mit Geographie. Braunschweig 2007.

Velasco, Juan Carlos: Deliberation/deliberative Demokratie. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hg.): Enzyklopädie Philosophie. Band 1 A-H (2. Auflage). Hamburg 2010, S. 360-364.

Weber, Birgit: Didaktische Prinzipien. In: Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit (Hg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach 2008, S. 263-265.

Weber, Birgit: Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. In: Seeber, Günther (Hg.): Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen – Gegenstandsbereiche – Methoden. Schwalbach 2009, S. 13-27.

Weber, Birgit: Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Bildung. In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn 2014, S. 128-154 (Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung).

Weber, Birgit: Ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I. Eine curriculare Analyse ihrer Bedeutung, Inhalte und Kompetenzerwartungen. Frankfurt am Main 2018.

Weber, Birgit: Welche Lehr-Lern-Methoden eignen sich für den sozioökonomischen Unterricht? In: Autorengruppe Sozioökonomische Bildung (Hg.): Was ist gute ökonomische Bildung? Frankfurt am Main 2019, S. 92-102.

Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, S. 173-184.

Weise, Peter: Wirtschaftswissenschaften als Sozialwissenschaft von Entscheidungen. In: Ethik und Sozialwissenschaften – Streitforum für Erwägungskultur (EuS) 5(1994)2, S. 281-293 (Hauptartikel, gefolgt von 25 Kritiken und einer Replik des Autors).

Weißeno, Georg: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden.“ Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach 1996. S. 107-127.

Wenger, Etienne: Artificial intelligence and tutoring systems. Computational and cognitive approaches to the communication of knowledge. Weinheim 1987.

Wigger, Lothar: Didaktik. In: Brenner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 244-278.

Wilbers, Karl: Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. Berlin 2014 (2. Auflage).

Wöhe, Günter/Döring, Ulrich/Brösel, Gerrit: Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. München 2016 (26. Auflage).

Woll, Helmut: Rezension. Reinhold Hedtke. Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung. Multiperspektivität – Alternativen – Grundlagen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2009)3. http://www.bwpat.de/rezensionen/rezension_3-2009_hedtke.pdf (letzter Zugriff am 29.09.2020).

Nachwort

Für die Unterstützung beim Anfertigen der vorliegenden Dissertation danke ich insbesondere meiner Betreuerin und Erstgutachterin Frau Prof'in Dr. Bettina Blanck, meinem Zweitgutachter Herrn Prof. em. Dr. Reinhold Hedtke, Herrn Dr. Werner Loh, mit dem ich v. a. das Erwägungskonzept intensiv diskutieren konnte, sowie meiner Ehefrau Christina Riel.

Daneben danke ich auch jenen Hochschullehrenden, die sich bereit erklärt haben, Teil »meines« Prüfungsausschusses zu sein. In diesem Zusammenhang will ich auch die Verwaltung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg ausdrücklich hervorheben, welche mir einen reibungslosen Ablauf des gesamten Promotionsverfahrens ermöglicht hat. Zu guter Letzt gilt mein Dank den vielen befreundeten Helfer*innen, die mir u. a. beim Proben der Disputation konstruktives Feedback gegeben haben.

Bei aller Anstrengung waren die Jahre bis zum erfolgreichen Abschluss der Promotion eine tolle Zeit – nun ist es aber auch gut, dass sie vorüber ist und neue spannende Projekte in Aussicht stehen.

Neumarkt, im Sommer 2021 Christian Riel