

„Sag‘ du mir, was ich machen soll!“ – Reflexive Entscheidungen und Förderung von Entscheidungskompetenzen aus erwägungstheoretischer Sicht

Prof. Dr. Bettina Blanck

Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Zusammenfassung

Versteht man unter „Entscheidungen“ das thematische und bewertende Erwägen von mindestens einer Lösungs-/Antwortmöglichkeit auf eine Problemstellung, dann sind deren Grundlagen Menschen von klein an gegeben. Kinder praktizieren in jungen Jahren auch bereits reflexive Entscheidungen, etwa Entscheidungen, nicht zu entscheiden, wenngleich ihnen dies vielleicht nicht als solches bewusst ist: „Sag du mir, was ich machen soll!“ Entscheidungen könnten in allen Bildungsgängen in demokratischen pluralistischen Gesellschaften thematisch sein. Entscheidungskompetenzen ließen sich von Anfang an fördern. Wie lässt sich aber Wissen so aufbereiten, dass es mit der Förderung von kritisch-reflexiven Entscheidungskompetenzen einhergeht? Das Konzept einer Erwägungsorientierung bietet hierfür einen Vorschlag. Ausgang ist, dass Alternativen zu deskriptiven wie präskriptiven zu vermittelnden Konzepten, die (vorläufige) Antworten/Lösungen auf Problemstellungen sind, zu erwägen sind. Zu vermittelnde Konzepte sind gegenüber zu erwägenden Alternativen zu begründen, wenn man in Bildungszusammenhängen »Stoff« nicht im Vorgabemodus mehr oder weniger überwältigend vermitteln will. Das erfordert allerdings eine umfassende Umorientierung in Bezug auf den Umgang mit Wissen (einschließlich Nicht-Wissen) sowie unserem Verhalten mit (vorläufigen) Positionen. Erwägungsorientierung in Bildungsgängen geht einher mit einer Erweiterung des Beutelsbacher Konsenses und führt außerdem zu einem anderen Umgang mit Nicht-Gelingen (wie z. B. Fehlern). Der Beitrag erörtert auch anhand von Beispielen Grundlagen von Erwägungsorientierung. Dabei zeigt sich, dass im Vergleich zur Komplexität der Problemlage einer erwägungsorientierten Förderung von Entscheidungskompetenzen insgesamt, diese sich relativ einfach umsetzen lässt.

Insofern die Förderung von Entscheidungskompetenzen für wirtschaftsdidaktische Konzepte, wie z. B. das einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik, relevant ist, lassen sich zu diesen grundlegende Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede aufzeigen. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, dies ausführlich zu erörtern. Einige wesentliche Punkte, die vertiefend näher zu diskutieren wären, sollen aber als Ausblick für weitere mögliche Forschungen und Vernetzungen angedacht werden.

Abstract

If we understand “decisions” to mean the thematic and evaluative deliberation of at least one possible solution/answer to a problem, then their basics are given to people from an early age. At a young age, children also practice reflexive decisions, such as decisions not to decide, even if they may not be aware of this as such: “You tell me what to do!” Decisions could be a topic in all educational courses in democratic, pluralistic societies. Decision-making skills could be promoted right from the start. But how can knowledge be prepared in such a way that it goes hand in hand with the promotion of critical-reflective decision-making skills? The concept of deliberative orientation offers a suggestion for this. The starting point is that alternatives to descriptive and prescriptive concepts, which are (provisional) answers/solutions to problems, should be deliberated. Concepts to be conveyed must be justified in relation to alternatives to be deliberated if one does not want to convey »material« in educational contexts in a more or less overwhelming manner. However, this requires a comprehensive reorientation in terms of how we deal with knowledge (including non-knowledge) and our behavior with (provisional) positions. Deliberation orientation in educational programs goes hand in hand with an expansion of the Beutelsbach Consensus and also leads to a different way of dealing with failures (e.g. mistakes). The article also uses examples to discuss the basics of deliberation orientation. It shows that, compared to the complexity of the problem of deliberation-oriented promotion of decision-making skills as a whole, it is relatively easy to implement.

Insofar as the promotion of decision-making skills is relevant for economic didactic concepts, such as reflexive economic didactics, fundamental similarities but also differences can be identified. It would go beyond the scope of this paper to discuss this in detail. However, some key points that should be discussed in more detail should be considered as an outlook for further possible research and networking.

1 Ausgang, Vermutung und Vorhaben

1.1 Ausgang

„Sag‘ du mir, was ich machen soll!“ Viele (nicht nur) Grundschullehrer:innen kennen diese Aufforderung. Auf den ersten Blick scheint es Ausdruck der Unlust und des Bedürfnisses zu sein, sich zu entlasten und eine Entscheidung abzuwälzen. Genauer bedacht lässt sich fragen: Inwiefern findet vielleicht eine *reflexive Entscheidung* statt, *nicht selbst* zu entscheiden, sondern die *Lehrperson entscheiden* zu lassen? Dafür kann es gute Gründe geben, etwa die Erfahrung, dass die Lehrperson bestimmte Erwartungen hat, was wer wählen sollte oder letztlich ihr ein bestimmtes Arbeitsblatt besonders wichtig ist. Wer hier die Lehrperson entscheiden lässt, geht möglicherweise Nachfragen aus dem Weg, wie: „Warum hast du denn dieses Arbeitsblatt genommen? Du kannst doch eigentlich sehr gut das andere hier bearbeiten.“ Ich gebe noch ein Beispiel: Im Rahmen einer Masterarbeit über Möglichkeiten der Partizipation im Unterricht, fragte eine Studentin einen Schüler, der hier keine Möglichkeiten sah, nach, inwiefern er doch aber in der vorangegangenen Stunde die Wahl zwischen verschiedenen Arbeitsblättern einer Stationentheke gehabt hätte. Der Schüler verneinte, hierbei eine Entscheidung getroffen zu haben, denn er müsste ja doch letztlich alle Arbeitsblätter bearbeiten. Deutlich wird hier wieder eine reflexive Frage: Wann ist was für wen eine Entscheidung?

Solche Erfahrungen, wie die skizzierten, mögen dazu führen, dass Schüler:innen die Abgabe von Entscheidungsmöglichkeiten im Kontext Schule und Lernen zur Gewohnheit werden lassen, so dass die reflexive Entscheidung als Entscheidung nicht mehr bewusst getroffen wird, wobei das Ausmaß des Bewusstseins bei solchen Entscheidungen sehr unterschiedlich sein mag.¹

1.2 Vermutung

Warum Schule und Unterricht vielerorts weniger ein Ort von Entscheidungen und Mitbestimmung sein mögen, könnte mit einer starken Gewichtung der Vermittlung von Antworten als Wissen und geringeren Berücksichtigung von Fragen und reflexivem Wissen um Nicht-Wissen (Grenzen jeweiligen Wissens) in Schule und Unterricht zusammenhängen. Betrachtet man aber disjunktiv angelegte Fragen (also »Oder«-Fragen) als Ausgang von Entscheidungen, dann könnte eine insgesamt wenig ausgeprägte Fragekultur sowie geringe Beachtung eines kritisch-reflexiven Umgehens mit Grenzen jeweiligen Wissens auch ein Grund dafür sein, wenn Entscheidungskompetenzen eher wenig gefördert werden. Dafür, dass dies in einer demokratischen Gesellschaft anders aussehen müsste, argumentiert z. B. Roland Reichenbach:

„Demokratische Gesellschaften tradieren Fragezeichen, während anti-demokratische Gesellschaften letzte Antworten anstreben und als verbindlich ausformulieren. Pädagogisch geht es also darum, Fragen hervorzubringen und die Fraglichkeit eigener Antworten anzuerkennen“ (Reichenbach 2018, 237).

Mehr Fragen, die im Unterschied zu bloßen Abfragefragen auf eine Auseinandersetzung mit Problemen zielen, für die es Entscheidungen zu treffen, das heißt Alternativen erwägend zu erschließen und zu bewerten gilt, wären dann in diesem Sinne demokratieförderlich.

1.3 Vorhaben

Im Folgenden wird das Konzept Erwägungsorientierter Bildung vorgestellt, für das ein spezifisches Entscheidungsverständnis grundlegend ist und das auf die Förderung von

¹ Das hier vertretene Entscheidungsverständnis ist ein weit gefasstes Verständnis, das im Folgenden noch erläutert wird. Bezüglich der Frage nach der Bewusstheit bei Entscheidungen wird davon ausgegangen, dass wir auch im Nicht-Bewussten uns mit Problemlagen und möglichen zu erwägenden Alternativen befassen und dass außerdem der Übergang von einer bewussten Entscheidung hin zu einer gewohnheitsmäßigen Handlung, die dann nicht mehr als Entscheidung, sondern als Vorgabe betrachtet wird, als fließend zu betrachten ist. Es gibt z. B. Handlungen, wie das Pflücken von Erdbeeren, die – wenn man noch lernen muss, nur die roten und nicht die halbroten oder grünen Früchte zu pflücken – sich im Übergang von einer vorangehenden Entscheidung (kurzes erwägendes Betrachten und Bewerten einer jeweiligen Frucht, bevor sie ergriffen wird) hin zu einer routinemäßigen Tätigkeit befinden (ausführlich zu diesen und weiteren Merkmalen des hier zugrunde liegenden weit gefassten Entscheidungsverständnisses (vgl. Blanck 2002, insbesondere Kap. II.2). Bei den hier angedeuteten Zusammenhängen zwischen Bewusstheit und Entscheidung ist weiterhin zu bedenken, dass das, was unter „Bewusstsein“, „Bewusstheit“, „Nicht-Bewusstsein“, „Nicht-Bewusstheit“ und verwandten Termini, wie etwa „unbewusst“ verstanden wird, auch verschieden aufgefasst wird (vgl. Blanck 2002, Kap. II., 2.5).

Entscheidungskompetenzen von *Klein an* zielt. Hier besteht ein Unterschied zu Konzepten einer Wirtschaftsdidaktik, die ebenfalls die Relevanz von überlegtem Entscheidungsverhalten „über den gesamten Lebenslauf hinweg“ als bedeutsam einschätzen, aber eine Förderung von Fähigkeiten wie „den Umgang mit Entscheidungssituationen reflektieren und zu üben, insbesondere das Erweitern der Perspektiven und Aushalten oft unbequemer Widersprüche“ erst „beginnend im (Wirtschafts-)Unterricht an Schulen, in der beruflichen Ausbildung und in akademischen Studiengängen bis hin zur Fort- und Weiterbildung von Fach- und Führungskräften“ ansetzen (Iberer/Waras 2024, 359). Das hier vorgestellte Konzept einer Erwägungsorientierung passt aber zu grundsätzlichen Vorstellungen kritisch-rationaler Bildungsprozesse als „zentralen Bestandteil ökonomischer Bildung [...], sofern sie in einem kritisch-aufgeklärten Sinne interpretiert wird“ (Weyland et al. 2022, 12).

2 Entscheidung als problemadäquates thematisches und bewertendes Erwägen von mindestens einer Möglichkeit

Im Rahmen eines Forschungsforums mit Expert:innen verschiedener Disziplinen über ihre jeweiligen Verständnisse von „Entscheidung“, verwendet der Psychologe Joachim Funke in seiner vergleichenden Erörterung von verschiedenen Ausgangspositionierungen folgendes Bild:

„Beim Lesen der verschiedenen Ausgangspositionierungen ist mir das Gleichnis der Blinden, die einen Elefanten untersuchen, in den Sinn gekommen: Jeder einzelne sieht von dem großen Elefanten immer nur einen Teil – mir scheint es beim Blick auf das Thema „Entscheiden“ ganz ähnlich. Wir alle stehen an verschiedenen Standpunkten vor dem großen Konzept und „sehen“ jeweils Unterschiedliches, manchmal auch Gemeinsames“ (Funke 2021, 33, Nr. ((1))).

Angesichts der *Vielfalt* unterschiedlicher Entscheidungsverständnisse, die reflexiv umfassend hinsichtlich ihrer Alternativität systematisch zu erschließen wäre (vgl. einen Versuch hierzu Blanck 2002), ist es also grundlegend vor allen Überlegungen zu Entscheidung anzugeben, wie man das Wort begrifflich verwenden will.

Das im Folgenden vertretene Verständnis ist ein *weit gefasstes* und auf den *Prozess* bezogenes Verständnis: „Entscheidung“ wird als das auf eine *disjunktive Fragestellung/Problemstellung* bezogene *adäquate thematische und bewertende Erwägen von mindestens einer Möglichkeit* verstanden. Im Zentrum des hier vertretenen Entscheidungsverständnisses steht also das *Oder (die Disjunktion)*. Eine Entscheidung kann sich danach schon bei nur einer thematischen zu erwägenden Möglichkeit stellen: Möchte man das angebotene Stück Käsekuchen haben oder nicht? Zu erwägen sind eine thematische Möglichkeit (Käsekuchen) mit zwei alternativen Bewertungen (ja oder nein). Reflexiv ist zudem möglich, die Entscheidung zurückzuweisen und jemand anderen zu bitten, die Entscheidung zu treffen, die man dann als

Vorgabe nutzen würde. Im hier vertretenen Verständnis wird nur der *Prozess* des thematischen und bewertenden Erwägens von mindestens einer problemadäquaten Alternative als „Entscheidung“ betrachtet. Die endgültige Lösungsfestlegung und die Lösungsrealisierung, die gelingen mögen oder nicht, werden hiervon begrifflich getrennt. Damit unterscheidet sich das hier vertretende Entscheidungsverständnis von Verständnissen, die entweder den Prozess des thematischen und bewertenden Erwägens *und* der Festlegung auf eine Lösung/Position/ein Ergebnis (statt anderer Saretzki 2021, 20 ((1))) *oder nur* das Festlegen auf eine Lösung/Position/ein Ergebnis als „Entscheidung“ bezeichnen. Für einige Autor:innen ist dabei das Besondere an einer Entscheidung als Festlegung auf eine Lösung/Position/ein Ergebnis, das hierfür gleichsam ein Sprung aus dem immer verbleibenden Nicht-Wissen und der Ungewissheit angesichts der Unvollständigkeit des Erwägens hin zu einer Festlegung auf eine Alternative erfolgt (z. B. Krischer 2021, 42 (34), Funke 2021, 34 (7) oder Bleicher 2021, 22ff. und Reese-Schäfer 2021, 63 (19)). Einige Autor:innen, wie z. B. Hermann Lübbe verwenden wegen dieses Merkmals der Ungewissheit und des Nicht-Wissens in Entscheidungszusammenhängen den Terminus „Dezision“. Lübbe grenzt seine Verwendung der Worte „Entscheidung“ bzw. „Dezision“ von „Entschluß“ bzw. „Entschlossenheit“ ab:

„Entschlossen ist, wer weiß, was er will und entsprechend handelt. Entschieden hat sich, wer angesichts alternativer Möglichkeiten den Graben der Ungewißheit, welche die richtige oder bessere ist, übersprungen und sich festgelegt hat“ (1971, 18f.).

Mit dem Fokus auf dem thematischen und bewertenden Erwägen unterscheidet sich ein erwägungsorientiertes Entscheidungsverständnis von wirtschaftsdidaktischen Konzepten, denen es weniger um das Erschließen von Alternativen als um ihre Bewertung² sowie anschließende Lösungssetzung und Realisierung geht (vgl. dazu z. B. Iberer & Warwas 2024, 339)³.

² Der dritte von insgesamt vier Punkten für einen „wirtschaftlichen Unterricht“ ist für Goldschmidt et al., „dass Ökonomen in Alternativen und deren Bewertung denken“ (2018b, 273). Hier besteht eine große Nähe zum Konzept eines erwägungsorientierten Entscheidungsverständnisses, bei dem die Auseinandersetzung mit zu erwägenden Alternativen auch die Funktion der von Goldschmidt et al. hervorgehobenen „individuellen Positionierung“ hat, die aber umfassender ansetzt als eine „Verortung und Reflexion der eigenen sozialen Position und Betroffenheit im gesellschaftlichen Gefüge“, welche zu einer „Sensibilisierung für gesellschaftliche Problemlagen bei gleichzeitiger Ausbildung von sozialer Verantwortung“ beitragen soll (2018b, 272). Erwägungsorientiertes Entscheiden widmet dem thematischen Erwägen von Alternativen, also dem Erschließen von (denkmöglichen) Alternativen mehr Bedeutung bei. Dabei geht es vor allem darum, jeweils reflexiv einschätzen zu können, inwiefern umfassend zu erwägende Alternativen erschlossen werden konnten oder nicht. Dieses reflexive Wissen um jeweilige Erwägungsstände lässt sich dann heranziehen, um die Güte der Begründungen jeweiliger zu erwägender Alternativen als mögliche Lösungen einzuschätzen.

³ Iberer und Warwas (2024) stellen hier ein Entscheidungsverständnis von Betsch et al. vor, bei dem das „Generieren von Optionen und Informationssuche“ der präselektionalen Phase und *nicht* dem „Kernprozess des Entscheidens“ zugerechnet werden (2024, 339). Dieser zeichne sich durch eine

Dies schließt einen kritisch-reflexiven Umgang mit Entscheidungen nicht aus, folgt man einem Erweiterungsvorschlag für eine reflexive Wirtschaftsdidaktik von Nils Goldschmidt u. a. (2018a, 145, 2018b, 272). Warum für ein erwägungsorientiertes Entscheidungsverständnis das thematische Erwägen besonders relevant ist und Entscheidung auf thematisches und bewertendes Erwägen von problemadäquaten Alternativen beschränkt wird, hat mit der besonderen Bedeutung von problemadäquat erwogenen Alternativen für die Geltung (die Güte der Begründung) jeweiliger Lösungsmöglichkeiten zu tun, wie im Folgenden noch herausgearbeitet wird. Erwägungsalternativen sind insofern nicht als Opportunitätskosten zu verstehen, denn sie haben einen (Begründungs)Wert für die schließlich gewählte Lösung in einem positiven Sinne, der so gesehen als Gewinn zu verbuchen ist.

Der Prozess des thematischen und bewertenden Erwägens kann sehr unterschiedlich verlaufen: z. B. mehr oder weniger ausführlich nach zu erwägenden problemadäquaten Alternativen suchend, mehr oder weniger umfassend die jeweiligen Vor- und Nachteile vergleichend sowie verschiedene Bewertungskriterien nutzend. Auch mag der Prozess mehr oder weniger bewusst oder intuitiv verlaufen. Der Übergang zu einer Gewohnheit oder selbstgesetzten *Regel*, wie etwa: bei jedem zweiten angebotenen Käsekuchen sagt man „Ja“, die selbst nicht mehr erwogen wird, wird sich vermutlich nicht immer ganz genau bestimmen lassen. Gewohnheiten und Vorgaben, wie Traditionen, denen wir folgen, mögen ihrerseits aus Entscheidungen hervorgegangen sein, die wir dann aber nicht mehr in Frage stellen, solange wir ihnen gleichsam automatisch und ohne neue Erwägungen folgen.

3 Oder-Konstellationen von Klein an⁴

Die Anlage zum (handlungsbezogenen, erkundenden) Erwägen ist bei Menschen von Klein an zunächst durch einen leiblich erfahrbaren (vor allem instinktiven und intuitiven) Zugang gegeben. Erwägen als Umgang mit Oder-Konstellationen in Entscheidungszusammenhängen ist nicht an ein sprachliches „oder“ gebunden. Beim Erkunden ihrer körperlichen Möglichkeiten erfahren schon Babys, was sie alles mit ihrem Körper machen können (z. B. den linken oder/und rechten Arm oder/und das linke/rechte Bein heben). Dabei erleben sie auch, was gleichzeitig und was nicht gleichzeitig realisiert werden kann (z. B. kann man nicht zugleich auf dem Rücken und auf dem Bauch liegen). Diese erfahrenen Möglichkeiten (körperliche

„Bewertung von Konsequenzen und Bilden einer Handlungsintention“ aus; „Handlung und Feedback-Lernen“ werden zur postselektionalen Phase gerechnet (ebd.).

⁴ Der folgende Abschnitt ist hier nur geringfügig verändert aus dem Artikel von Blanck/Möhring (2023c, 96f.) entnommen.

Dispositionen) und ihre Grenzen können in ein Umgehen mit Wahlmöglichkeiten und damit mit Oder-Konstellationen münden, wenn sie mit einem Auswahlgedanken – wie bewusst auch immer –, verbunden werden. Spätestens ab dem Alter von 18 Monaten wird Erwägen als ein Denken in Möglichkeiten (z.B. Alternativen) zunehmend bewusster eingesetzt, insbesondere, wenn Kinder mit symbolischen Als-ob-Spielen beginnen. „Solche Spiele setzen kontrafaktisches Denken voraus – die Vorstellung, dass die Dinge auch anders sein könnten“ (Gopnik 2011, 103). Dies hat erhebliche Konsequenzen für die dominierende Entwicklungspsychologie (Loh 2020), was hier aber nicht weiter vertieft werden kann.

Der Umgang mit Oder-Konstellationen und damit auch einhergehende reflexive Strukturen entfalten sich mit zunehmendem Alter. Zu welchen entfalteten kritisch-reflexiven Überlegungen Grundschüler:innen fähig sind, machen exemplarisch folgende Überlegungen von zwei Drittklässler:innen deutlich. Dieses unterrichtspraktische Beispiel für eine Thematisierung von Entscheidungen im Unterricht lässt sich auch gut nutzen, um den Unterschied zwischen einer gemeinsamen Entscheidung und einer Abstimmung herauszuarbeiten. Die Schüler:innen kamen nach einem Abstimmungsexperiment zunächst zur Erkenntnis, dass sie bei gleicher individueller Stimmvergabe beim Abstimmen mit unterschiedlichen Verfahren (Ranking-Verfahren, paarweises Abstimmen, einfache Mehrheit usw.) zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangten. Das führte zur weiteren Erkenntnis einer Schülerin, dass dann wohl zuerst abgestimmt werden müsste, wie abzustimmen sei. Hierauf folgte aber sogleich die weiterführende Problematisierung eines anderen Schülers: „Das geht dann aber immer so weiter und wir kommen an kein Ende“. Denn auch für die Abstimmung, wie abzustimmen sei, brauche man ja ein Verfahren. Diese Erkenntnis war nicht nur diesen zwei Schüler:innen zugänglich. Die Klasse beschloss, gar nicht mehr abzustimmen, und suchte nach anderen Wegen, wie man sich auf eine Lösung verständigen könnte, die gerechter wäre.

4 Erwägungsorientierung als leitende Orientierung für reflexive Entscheidungen

4.1 Zum philosophischen Konzept einer Erwägungsorientierung

Kernidee des hier vertretenen Konzeptes einer Erwägungsorientierung ist, dass man die zu einem Problem/einer Frage erwogenen Alternativen als Bezug nimmt, um die Güte/Qualität einer Begründung für eine Position/Lösung einzuschätzen. In dieser Begründungsfunktion werden erwogene Alternativen zu einer Geltungsbedingung. Als *Erwägungs-Geltungsbedingung* helfen sie einzuschätzen, warum sich eine bestimmte Position/Lösung besser als andere

vertreten und verantworten lässt. Wenn man alle Wege von A nach B kennt, kann man viel besser *begründen*, warum Weg 4 der kürzeste ist, als wenn man von insgesamt sechs möglichen Wegen nur zwei kennen würde. In ihrer Funktion als *Erwägungs-Geltungsbedingung* sind negativ bewertete erwogene Alternativen zu bewahren. Sie sind damit nicht nur in der Genese und Suche nach einer adäquaten Lösung für ein Problem relevant, sondern bleiben es auch nach der Lösungssetzung und Realisierung. Sie haben einen positiven Wert für die gesetzte und realisierte Lösung. Es wäre genauer zu analysieren, inwiefern diese Funktion die wirtschaftswissenschaftliche negative Bewertung von verworfenen erwogenen Alternativen als „Opportunitäts-“ oder „Alternativkosten“ ersetzen oder ergänzen könnte. Die Angabe erwogener Alternativen zu einer Antwort/Lösung auf ein Problem schafft Transparenz und Nachvollziehbarkeit für andere, was Kritik und Verbesserungen erleichtert und zu einem *Verbesserungseingagement* führen kann, dem zweiten Merkmal von Erwägungsorientierung. Insofern die Angabe erwogener Alternativen auch deutlich macht, was alles *nicht* erwogen werden konnte oder sollte, weist sie auf *Grenzen* jeweiligen thematischen und bewertenden Erwägens hin, was ebenfalls in ein anhaltendes Verbesserungsinteresse münden kann, jedenfalls dann, wenn man eine möglichst gut begründbare Position/Lösung gewinnen möchte. Im Zusatz „wenn man denn möglichst gut begründen können will“ deutet sich das dritte Merkmal von Erwägungsorientierung an. Angesichts dessen, dass man nur wenig umfassend zu erwägen vermag und es häufig auch sinnvoll ist, sich auf bewährte Vorgaben und Gewohnheiten verlassen zu können, ist Erwägungsorientierung vor allem eine leitende Idee des grundsätzlichen Frag-würdig machen und Frag-würdig halten könnens. Erwägungsorientierung hält das Bewusstsein für Offenheit und grundsätzliche Verbesserungspotentiale von jeweiligen Lösungen/Positionen wach und kann damit ein Schutz vor Selbstüberwältigung wie auch vor Überwältigung und z. B. Indoktrination durch andere und von anderen sein. Das dritte Merkmal von Erwägungsorientierung, das *Erwägen des Erwägens*, zielt darauf, dass reflexiv zu erwägen ist, was in welchem Ausmaß erwogen werden sollte und erwogen werden kann und wo Erwägen (vorläufig) keinen Sinn macht. Auch hierzu wird man vielfach schon allein aus zeitlichen Gründen oder auch, weil es nicht als problemrelevant erachtet wird, nicht kommen oder bewusst verzichten. Das Relevante von Erwägungsorientierung ist, hierum zu wissen, nicht immer alles zu erwägen! Es wäre ausführlich vergleichend zu untersuchen, inwiefern die im Folgenden skizzierte durch Erwägungsorientierung ermöglichte kritisch-reflexive Haltung im Umgang mit Entscheidungen eine um ökonomisches Sinn-Verstehen erweiterte reflexive Wirtschaftsdidaktik hinsichtlich einer kritischen Auseinandersetzung mit vorhandenen Alternativen und einem Blick auf mögliche „Ausgestaltung[en] der eigenen Gesellschaft“ (Goldschmidt et

al. 2018a, 149) stärken könnte. Im Rahmen dieser Arbeit können nur erste Hinweise gegeben werden.

4.2 Relevanz für reflexive Entscheidungen: Entwicklung einer Haltung des distanzfähigen Engagements

Der bewahrende Blick auf erwogene Alternativen als Begründungs- und Geltungsbezug auch nach einer Lösungsfindung unterstützt die Entwicklung einer reflexiven Haltung, die (selbst)kritisch *ist* und (selbst)kritisch *bleibt*. Eine scheinbare Gewissheit und Sicherheit, die suggeriert und mit der überwältigt werden kann, wenn Positionen ohne Geltungsbezug z. B. als „*alternativlos*“ angepriesen werden, ist nicht (so leicht) möglich. *Der von einigen Wissenschaftler:innen oben schon beschriebene Sprung aus dem Nicht-Wissen und dem Ungewissen hinaus, wenn eine Entscheidung (im Sinne der Festlegung auf eine mögliche zu erwägende Alternative als Ergebnis/eine Lösung) getroffen wurde, wird durch die Erwägungs-Geltungsbedingung eingefangen und bedeutet keinen Bruch zum reflexivem Wissen um Nicht-Wissen, da dieses bewahrt wird.* Durch die Erwägungs-Geltungsbedingung und ein Bewusstsein für die Iteration von Erwägungen (es ist reflexiv zu erwägen, wann man wie umfassend erwägen will/kann/muss, und wann das nicht der Fall ist und man sich reflexiv sogar gänzlich gegen Erwägen entscheidet (Erwägen des Erwägens)), bleibt ein Bewusstsein für die jeweiligen Grenzen des Erwägbaren und damit jeweiliges Nicht-Wissen erhalten. Nicht-Wissen im Umgang mit zu erwägenden Alternativen gehört eben *nicht* nur zur *Genese* und der Suche nach einer Lösung für ein Problem, sondern bleibt als Geltungs- und Einbettungsbezug jeweiliger Lösungen bestehen. Diese erhalten eine Frag-würdigkeit, die einerseits Verbesserungsengagement motivieren kann, wenn es einem bezüglich einer bestimmten Frage wichtig ist, möglichst die beste begründbare Lösung zu haben. Andererseits macht ein Wissen um die jeweilige Qualität einer Erwägungs-Geltungsbedingung sozial vorsichtiger, anderen eine Lösung vorzuschlagen oder zuzumuten, die man nur wenig gegenüber zu erwägenden Alternativen zu begründen vermag. Wie schon angedeutet, erschwert Erwägungsorientierung sowohl Selbstüberwältigung als auch Überwältigung von anderen oder durch andere, wenn jeweilige Positionen frag-würdig gemacht werden und frag-würdig gehalten werden können. Erwägungsorientierung kann so die Entwicklung einer Haltung des *distanzfähigen Engagements* ermöglichen. Einerseits kann der Bezug auf eine gut ausgearbeitete Erwägungs-Geltungsbedingung genutzt werden, sich für das Verfolgen einer bestimmten erwogenen Lösungsmöglichkeit zu engagieren. Andererseits hilft das Wissen um Nicht-Wissen *trotzdem* korrektur-engagiert zu sein. Der Erhalt der Frag-würdigkeit und das Wissen um die Iterierbarkeit von

Erwägungen bedeutet, dass man davon ausgehen muss, dass *Ungewissheiten eher wahrscheinlich und Gewissheiten eher unwahrscheinlich sind*. Das kann einer Kritikimmunisierung im Sinne von Thomas Kuhn vorbeugen helfen, die sich dann zu entwickeln droht, wenn sich z. B. auch Wissenschaftler:innen so stark mit ihren jeweiligen Positionen, z. B. einer Theorie, identifizieren, dass sie sich nicht mehr auf Kritik und Alternativen einlassen mögen (Kuhn 1978, 283).

Für *soziale* Kontroversen und Auseinandersetzungen mag eine geringere Tendenz zur Kritikimmunisierung sowie Orientierung an der Erwägungs-Geltungsbedingung befriedend in dem Sinne wirken, dass man bei Kontroversen und Konflikten versuchen kann, zwischen einer Erwägungsebene und einer Lösungsebene zu unterscheiden. Das setzt allerdings voraus, dass alle Beteiligten grundsätzlich an begründbaren Positionen/Lösungen im Sinne der Erwägungs-Geltungsbedingung interessiert sind. Während man sich auf der Lösungsebene gegenseitig bekämpfen mag, um eine bestimmte Position durchzusetzen, ist man auf der Erwägungsebene herausgefordert zu versuchen, möglichst alle kontroversen Positionen, die problemadäquate Alternativen sind, zu integrieren, um herauszufinden, welche weiteren Alternativen es geben könnte und welche Bewertungskriterien zu welchen Bewertungen führen würden. Indem Erwägungsorientierung die Identifikation mit einer bestimmten Position/Lösung um die Identifikation mit der zugehörigen Erwägungs-Geltungsbedingung *erweitert*, wäre ein Verlassen einer Position/Lösung aufgrund einer verbesserten Erwägungs-Geltungsbedingung ein Erfolg und keine Niederlage. Die bisher vertretene, nun aufgegebene Position/Lösung wird zudem *nicht* wertlos. Sie trägt nun als zu *erwägende* problemadäquate Alternative mit dazu bei, diejenige Lösungsmöglichkeit, die nun positiv bewertet wird, zu begründen. Insofern es vermutlich häufig auch aufgrund wenig umfassender Erwägungsmöglichkeiten zu Konstellationen kommt, in denen man *nicht* mit hinreichenden Gründen eine zu erwägende Lösungsmöglichkeit anderen vorziehen kann, mag dies zudem zu einer *aufgeklärten Toleranz* in dem Sinne führen, als man aufgrund eines geteilten erwägungsorientierten Begründungsinteresses zur Erkenntnis gelangt, dass man (vorläufig) nicht eine der anderen Position vorziehen und deshalb entweder Raum für beide einräumen sollte oder dezisionär erst einmal nur eine weiter verfolgt. Das Wissen um den dezisionären Charakter lässt die Frage nach den zu erwägenden gleichermaßen bewerteten Alternativen nicht in Vergessenheit geraten, sondern immer wieder prüfen, ob ggf. Korrekturen vorzunehmen sind, sofern eine Revision möglich ist.

Auch bei einer verhaltensökonomisch fundierten Bildung für nachhaltige Entwicklung nimmt die Entwicklung einer kritischen Reflexivität bei Entscheidungen ihren Ausgang von den jeweiligen Subjekten, wenn diese darin unterstützt werden „[to] modify the decision

maker“ (Friebel-Piechotta & Loerwald 2023, 55). Wenn hierfür Debiasing-Strategien eingesetzt werden, wie z. B., eine „Entscheidung später vor einer Gruppe rechtfertigen“ (also begründen können) zu müssen oder konträre Positionen zu erwägen („Consider the opposite“) (a. a. O., 58), so wäre herauszufinden, was es bedeuten würde, hierbei Erwägungsorientierung systematisch einzubeziehen.

5 Entscheidung als (impliziter und expliziter) Gegenstand von Bildungsprozessen, insbesondere in Schule und Unterricht

5.1 Grundlegende Orientierungen

Bisher gibt es keine Traditionen eines erwägungsorientierten Umgangs mit qualitativen Alternativen – auch nicht in den Wissenschaften. Es gibt keine Traditionen, Erwägungsforschungsstände zu jeweiligen (Lösungs-)Forschungsständen zu bewahren und heranzuziehen, um jeweils geltende Lösungen zu begründen. Rainer Greshoff (1989) spricht in einer Auseinandersetzung mit Max Weber sogar von „kampforientierter“ Wissenschaft. Überhaupt findet man Bilder des Kampfes, der Konkurrenz, des siegreichen Paradigmas und unterlegener Gegner:innen in einigen Beschreibungen von Wissenschaft, wobei dies mit einer Annahme einhergehen kann, dass Konkurrenz gut für den Fortschritt sei (statt anderer Lakatos 1982, 62⁵). Alternativen werden in der Genese von Lösungen für Probleme/Fragen usw. als relevant erachtet, nicht aber als Geltungsbezug für ihre Begründung. Zu vermuten ist, dass hier ein weiterer Grund dafür liegt, dass in bisherigen Bildungsgängen der Vermittlungsgedanke von Wissen und weniger dessen Einbettung in zu erwägende Alternativen und Kontroversen sowie offene Fragen und reflexives Wissen um Nicht-Wissen im Mittelpunkt steht. Je stärker sich Ergebnisse eher konkurrenzorientierter Wissenschaften in der Schule dergestalt wiederfinden, dass Lehrer:innen (und Schüler:innen) sich vornehmlich mit den gerade vorherrschenden siegreichen Paradigmen auseinandersetzen und zu ihnen denkbare Alternativen allenfalls als geschichtlich überholte Positionen in der Genese der (vorerst) siegreichen Position kennenlernen, desto stärker erfolgt Lehren und Lernen im Vorgabe- und Übernahmemodus und nicht im Frage-/Problem und Entscheidungsmodus. Eine Konzipierung einer Wissenschaft als

⁵ Hier muss aber hinzugefügt werden, dass Lakatos andererseits es auch für relevant erachtet, dass ein „junges Forschungsprogramm, das sich rational als eine progressive Problemverschiebung rekonstruieren läßt, [...] für eine Weile vor einem mächtigen etablierten Rivalen geschützt“ wird (1982, 70). Außerdem betont Lakatos, dass zu beachten sei, „daß auch ein weit zurückgebliebener Gegner noch immer in Comeback erleben kann“ (1974, 283). Dem Gedanken eines möglichen Comebacks einer zunächst einmal verworfenen Lösungsalternative trägt der Erwägungsgedanke Rechnung durch die Erwägungs-Geltungsbedingung.

„plurale Disziplin“, wie dies Taiga Brahm, Malte Ring & Michelle Rudeloff für die Wirtschaftswissenschaften und eine reflexive Wirtschaftsdidaktik vorschlagen (2020, 873), verfolgt zwar das Ziel, „durch die Einnahme verschiedener Blickwinkel auf wirtschaftliche Entwicklungen“ zu einer umfassenderen Durchdringung jeweiliger Fragestellungen zu gelangen (a. a. O., 874) und integriert insofern unterschiedliche Ansätze. Diese Integration verschiedener Ansätze, die sich ergänzen mögen, ist als Integration verschiedener Perspektiven in einer Disziplin von einer Verortung und Begründung dieser Disziplin als plurale Disziplin gegenüber zu erwägenden Alternativen zu unterscheiden. Zu einer Erwägungs-Geltungsbedingung würden hier etwa auch Ansätze zählen, die Wirtschaftswissenschaften nicht plural konzipieren. Inwiefern eine plural (vielperspektivisch) verfasste Disziplin ein besonders hilfreicher Ausgang hin zu einer Disziplin mit Erwägungsforschungsstand sein könnte, wäre zu erforschen. In dem Maße, wie verschiedene Ansätze sich bei der Erschließung von jeweiligen Inhalten nicht nur als ergänzende Perspektiven, sondern auch als einander ausschließende (kontroverse) alternative Zugänge verstehen lassen, lägen erwägungsorientierte Aufbereitungsmöglichkeiten vor. Christian Riel hat in seiner Dissertation (2021), in der er den Umgang mit Vielfalt in wirtschaftsdidaktischen Konzepten im deutschsprachigen Raum von 2007-2014 untersucht hat, Vorschläge dafür entwickelt, wie eine wirtschaftsdidaktische Lehre vielfaltsbewusst im Sinne einer Erwägungsorientierung gestaltet werden könnte. Diese könnten mit Blick auf die neueren Entwicklungen in den Wirtschaftswissenschaften weitergedacht werden. Möglicherweise käme bei einem Vergleich entsprechender pluraler und kritisch-reflexiver wirtschaftsdidaktischer Konzepte für die Sekundarstufen an aufwärts mit dem Perspektivrahmen Sachunterricht für die Grundschule heraus, dass letzterer sich insbesondere durch entsprechenden Methodeneinsatz in den Sekundarstufen (Planspiele, Simulationen und Experimente, Mystery-Aufgaben, Dilemmata-Aufgaben) anregen lassen könnte. Denn gleichwohl es auch für den Sachunterricht etliche Vorschläge für den Einsatz solcher Methoden gibt, spielen Auseinandersetzungen mit Alternativen und Treffen von verantwortbaren Entscheidungen für gut begründbare Lösungen bisher kaum eine Rolle im Sachunterricht (Mathis, Siepmann & Duncker 2015, 79; auch Mathis & Duncker 2017, 7). Das mag vielleicht daran liegen, dass Alternativen auf dem Weg der Findung einer Lösung (Genese) bei kontroversen Themen im Sinne des Beutelsbacher Konsenses weniger eine Rolle im Grundschulunterricht spielen. Inwiefern eine erwägungsorientierte Erweiterung des Beutelsbacher Konsenses dies ändern würde, soll im Folgenden skizziert werden.

5.1.1 Kritisch-reflexive erwägungsorientierte Erweiterungen des Beutelsbacher Konsenses⁶

Der Beutelsbacher Konsens ist Ergebnis einer Kontroverse über die Funktion politischer Bildung, nämlich die „Bewusstseinsbildung zum Zwecke der gesellschaftlichen Stabilisierung oder zum Zwecke der politischen Veränderung“ (Buchstein et al., 2016, 102). Im Rahmen einer Tagung von Politikdidaktiker:innen in Beutelsbach wurde für diese Kontroverse nach einer Lösung gesucht. Im Anschluss an die Tagung hielt Georg Wehling drei Prinzipien Politischer Bildung als Minimalkonsens fest:

- „1. Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit ‚an der Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern [...].
2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. [...].
3. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. [...]. (Wehling, 1977, 179f.)

Der Beutelsbacher Konsens zielt auf die Förderung von Entscheidungskompetenzen in Auseinandersetzung mit kontroversen (alternativen) Positionen vor allem dann, wenn es keinen gesellschaftlichen Konsens, sondern Kontroversen gibt. Es handelt sich also um besonders herausfordernde Situationen, in denen die Schüler:innen Entscheidungen treffen sollen. Sie sollen sich in diesen Kontroversen, die auf der Lösungs-/Realisierungsebene ausgetragen werden, mit guten Gründen positionieren, argumentieren und ihre Positionen verteidigen können. Insofern gerät die Erwägungsebene mit ihrer Idee, erst einmal alle problemadäquat zu erwägenden Alternativen auf einer Erwägungsebene zu integrieren, eher in den Hintergrund. Damit spielen aber auch weitere kritisch-reflexive Fragen, wie z. B. nach Vollständigkeit und Angemessenheit der Erwägungen und der Bewertungskriterien sowie zum Umgang mit offenen Fragen und Grenzen jeweiligen Wissens, keine besondere Rolle.

Aus erwägungstheoretischer Sicht stellt sich die Frage, inwiefern das Problem der Überwältigung nicht eine viel größere Gefahr darstellt bei Themen, die als nicht kontrovers gelten und wo Lehrer:innen den jeweiligen Konsens vermitteln sollen. Ist die Gefahr einer Überwältigung mit Konsensuellem, das nicht kontrovers in der Gesellschaft diskutiert wird, nicht weitaus größer als bei einem kontroversen Thema, zu dem Schüler:innen außerhalb der Schule etwas über alternative kontroverse Positionen erfahren können? Bedenkt man, dass Schule und Unterricht geprägt sind von ungleichen Machtverhältnissen (Schulpflicht!), insbesondere

⁶ Die folgenden Überlegungen wurden erstmal veröffentlicht in Blanck 2023b und 2024a. Vgl. weiterhin Blanck 2024b.

zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen, so ist aus erwägungsorientierter Sicht zu fragen, ob es gerade für eine nicht überwältigende Vermittlung eines Konsenses guter Begründungen bedarf, warum solcher Konsens gegenüber zu erwägenden Alternativen vorzuziehen ist. In diese Richtung gehen Überlegungen der Autorengruppe Fachdidaktik:

„Das Beutelsbacher Minimum reicht für Mündigkeit nicht aus. 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“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017, 16).

Reflexive Entscheidungskompetenzen zu fördern, müsste so gesehen eine Grundorientierung bei der Gestaltung von Schule und Unterricht sein. Hierfür wäre es wichtig, die Fragwürdigkeit allen bisherigen Wissens der Idee nach gegenwärtig zu halten und die Güte jeweiliger Positionen und jeweiligen Wissens daraufhin befragen zu können, inwiefern es sich gegenüber alternativen kontroversen zu erwägenden Positionen und Konzepten vertreten lässt.

Entscheidungssituationen wären so gesehen keine Ausnahme und vielleicht von Schüler:innen auch leichter zu bewältigen, wenn ein kritisch-reflexiver Umgang mit Entscheidungen einschließlich reflexiver Entscheidungen, nicht zu entscheiden und Vorgaben zu übernehmen, weil etwa die Zeit fehlt, zum normalen Schulalltag gehören würden und Bestandteil aller Vermittlungsprozesse wäre.

5.1.2 Aufbereitung des Wissens (Gegenstand/Sache/Inhalt)

Was würde es bedeuten, wenn deskriptives und präskriptives Wissen erwägungsorientiert aufbereitet würde?

Entscheidungs- und Vorgabezusammenhänge sichtbar machen: Insofern Schule vor allem ein Ort der Tradierung und Vermittlung vorhandener Wissensstände ist und Menschen auf Vorgaben und Traditionen angewiesen sind, denn ohne sie wären sie für kreative Erschließungen von Neuem nicht hinreichend entlastet, sind Vorgaben unerlässlich. Es gibt reflexiv gesehen also gute Gründe zu entscheiden – wenn man da nicht reflexiv auch bereits einer Gewohnheit folgt –, nicht alles entscheiden zu wollen, weil man dann vermutlich vor lauter Nachdenken über mögliche Alternativen gar nicht aus dem Bett käme. Es macht jedoch einen Unterschied, inwiefern der Idee nach jeder Zeit befragbar ist und bleibt, ob jeweilige vorgegebene Wissenskonzepte auf nachvollziehbaren Entscheidungen beruhen oder nicht. So gesehen spielt die Fähigkeit, eigene Entscheidungen und Vorgaben sowie Entscheidungen und Vorgaben von anderen hinsichtlich erwogener Alternativen befragbar zu machen, um sie in ihrer Begründungsgüte einzuschätzen, aus erwägungstheoretischer Sicht eine zentrale Rolle.

Lehrer:innen können diese Zusammenhänge immer wieder in ihren Unterricht einfließen lassen und thematisieren, etwa: „Wir müssen die derzeit geltenden Straßenregeln kennen und befolgen können, sie sind eine Vorgabe, an die sich nicht zu halten, lebensgefährlich wäre. Aber: wir können durchaus darüber nachdenken, welche weiteren Regeln vielleicht sinnvoll sein könnten oder, wenn wir eine historische Perspektive einnehmen, uns fragen, ab wann eigentlich Regeln erforderlich wurden und ob dies so bleiben müsste oder zukünftig auch anderes denkbar wäre.“ Letztlich geht es darum, sich bewusst zu halten, dass Vorgaben als Vorgaben auch eine Entstehungsgeschichte (Genese) haben mögen, in der Entscheidungen eine Rolle spielten, in denen mehr oder weniger umfassend problemadäquate Alternativen erwogen wurden, wofür es jeweils gute Gründe gegeben haben mag oder nicht. Hierdurch bleiben zu vermittelnde Konzepte als Vorgaben der Idee nach befragbar.

Erhalt von Fragwürdigkeit: Wissen (deskriptive und präskriptive Konzepte) im Horizont von Fragen und reflexivem Wissen um Nicht-Wissen und Grenzen des Wissens einbetten: Die Fragwürdigkeit von Wissen zu *erhalten* ist etwas anderes als etwas fragwürdig machen und kritisieren zu können. Dem kritischen Hinterfragen und Befragen von Positionen liegt meistens ein konkreter Anlass vor, wie eben auch in Situationen, die vom Beutelsbacher Konsens in den Blick genommen werden, wenn es Kontroversen zu einer Frage gibt. *Auch* aus erwägungstheoretischer Perspektive ist das frag-würdig *machen* können wichtig. Darüberhinausgehend spielt aber, wie oben dargelegt wurde, ein reflexives Wissen um Grenzen jeweiligen Erwägens und Begründens von Positionen eine große Rolle. Hierfür ist die Erwägungs-Geltungsbedingung als Bezug hilfreich, um Begründungen von Positionen einschätzen zu können. Darauf bezogenes reflexives Wissen um Nicht-Wissen führt dazu, jeweilige Positionen und jeweiliges Wissen frag-würdig *halten* zu können. Ein Erhalt der Frag-würdigkeit von jeweiligen Vermittlungsständen würde für Schule und Unterricht eine ausgeprägte Fragekultur im Sinne der eingangs skizzierten Überlegungen bedeuten. Sie eröffnet demokratieförderliche Räume des Selber-, Weiter- und Nachdenkens, die bei einer hauptsächlichen Vermittlung von Wissen im Antwort- und Vorgabemodus nicht möglich sind.

5.1.3 Schüler:innenorientierung bei der Erschließung von Wissen: Förderung einer Haltung des distanzfähigen Engagements

Indem Wissen und der Umgang mit Wissen eingebettet ist in reflexives Wissen um Nicht-Wissen und Grenzen des Wissens und nicht *bloß* frag-würdig *machen*, sondern auch frag-würdig *halten* können, als relevant erachtet wird, kann sich wie oben beschrieben eine Haltung des distanzfähigen Engagements mit eigenen (vorläufigen) Fragen und Positionen entwickeln.

Auf diese soll nun noch etwas näher eingegangen und skizziert werden, was dies für Schule und Unterricht als Orientierung bedeutet.

Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität ermöglichender Subjektivität: Erwägen nimmt seinen Ausgang von Subjekten, die erwägen. Insofern ist erwägungsorientierte Bildung immer schüler:innenorientiert. Auch wenn man sich mit Erwägungen anderer auseinandersetzt, geschieht dies wiederum aus einer subjektiven Haltung heraus. Aus erwägungstheoretischer Sicht geht es in Bildungsprozessen *nicht* darum, diese subjektiven Vorstellungen zu überwinden und zu korrigieren, sondern darum, sie hin zu Intersubjektivität ermöglichender Subjektivität zu entfalten. Es gilt ein Denken in Möglichkeiten zu fördern, das seinen Ausgang von Fragen nimmt, wie z. B.: Wie sehe ich das? Wie könnte ich das noch sehen? Hieran anschließende die subjektive Sicht immer weiter erweiternde Fragen können sein: Wie siehst du das? Wie könntest du das noch sehen? Wie seht ihr das, z. B. alle anwesenden Anderen? Wie könntet ihr das noch sehen? Wie könnten das abwesende Andere sehen? Die Fragenkette endet mit reflexiven Fragen: Kann ich bzw. können wir wissen, ob ich bzw. wir alle möglichen Sichtweisen/alle Positionen erschlossen haben? Und wenn dies nicht der Fall ist: Wie will/kann/soll ich bzw. wie wollen/können/sollen wir damit umgehen?

Durch die Auseinandersetzung mit problemadäquaten zu erwägenden Alternativen für eine Frage/ein Problem soll die Möglichkeit geschaffen werden, die bisherige Position in einen intersubjektiv erweiterten Erwägungshorizont zu stellen, bei dem das nun mögliche thematische und bewertende Erwägen zu einer anderen Positionierung als bisher führen kann. Diese Korrektur bedeutet aber – wie oben dargelegt – *nicht*, dass die bisher vertretene Position wertlos wird. Diese trägt als Bestandteil der Erwägungs-Geltungsbedingung mit dazu bei, die neue Position zu begründen.

Lernförderlicher Umgang mit Nicht-Gelingen und Fehlern⁷: Die Wertschätzung von erwogenen Alternativen als Lösungsmöglichkeiten für die Geltung und Begründung einer Position führt auch zu einem anderen Umgang mit Nicht-Gelingen (z. B. Fehlern). Denn das, was negativ (etwa als falsch oder nicht adäquat) bewertet wird, behält eine Funktion, indem es zum Begründen der positiv eingeschätzten Lösung beiträgt (ausführlich Blanck 2006). Das macht es viel leichter und selbstverständlicher, sich (auch vor anderen) zu korrigieren, denn Korrekturen werden nicht mit einem »Gesichtsverlust« oder »Umfallen« assoziiert, sondern mit einer

⁷ Dieser Abschnitt ist eine nur geringfügig veränderte und stark gekürzte Übernahme aus Blanck (2024a).

verbesserten Begründungslage. Das Verschieben einer ehemaligen Lösung auf die Erwägungsebene mag man als dekonstruktive Tätigkeit verstehen, die zugleich aber wiederum konstruktives Potenzial hat, weil sie bewahrt wird und später vielleicht einmal hilfreich sein kann. Um zu einer neuen adäquaten Lösung zu gelangen, mag die bisherige Erwägungsgeltungsbedingung nicht ausreichend sein. Von daher lebt ein erwägungsorientiertes Denken in Alternativen davon, den Suchraum selbst zu verändern – sei es durch Vergrößerung oder Verkleinerung des Suchraums mit seiner Fragestellung oder durch eine Infragestellung der Fragestellung insgesamt.

In diesem Sinne ist aus erwägungsorientierter Perspektive im Umgang mit Nicht-Gelingen auch zu klären, wann ein Nicht-Gelingen als Fehler verstanden werden sollte. Denn das, was für die Einen ein »Fehler« ist, muss es für Andere nicht sein (Blanck 2006; 2019). Und wer bestimmt, wann was ein »Fehler« ist, und wer bestimmt die Bestimmer:innen, die bestimmen dürfen oder müssen, was »richtig« und was »falsch« ist? Dies als Problemlage zu erfassen, ist keineswegs zu abstrakt für Grundschüler:innen (vgl. Blanck 2019, 127f.).

Beispielbezogene Begriffsarbeit: An der Frage, wann eigentlich für wen was ein Fehler ist und wann vielleicht eine andere Art des Nicht-Gelingens vorliegt, wenn man denn „Nicht-Gelingen“ als sprachlichen Ausdruck auch für Fehler nutzen würde, lässt sich eine weitere grundlegende Orientierung für eine erwägungsorientierte, Entscheidungskompetenzen fördernde Bildung festmachen. Will man nicht aneinander vorbeireden und sich etwa über Scheinalternativen streiten, die eigentlich miteinander vereinbar sind, oder umgekehrt denken, man sei einer Meinung, weil man die gleichen Worte nutzt, obwohl man echte zu erwägende kontroverse Alternativen vertritt, so ist es erforderlich, an möglichst konkreten Beispielen verdeutlichen zu können, wie man welche Worte, z. B. „Fehler“, verwendet und von welchen alternativen Verständnissen man sich abgrenzt. Bei einer erwägungsorientierten beispielebezogenen Begriffsarbeit wäre darauf zu achten, inwiefern jeweilige Bestimmungen und Abgrenzungen echte Alternativen bestimmen lassen, was sich insofern vorteilhaft für Entscheidungen erweisen kann, weil dadurch jeweilige Verständnisse nachvollziehbar und in ihrer Unterschiedlichkeit zu möglichen anderen Verständnissen klarer abgrenzbar sind, so dass man sich etwa mit einem besseren Begründungswissen für eine bestimmte Kultur des Umgehens mit Nicht-Gelingen und Fehlern einsetzen kann. Aus erwägungstheoretischer Sicht ist Begriffsarbeit eine Grundlage dafür, verantwortbare Entscheidungen treffen zu können. Insofern im Grundschulunterricht (etwa im Sachunterricht) der Begriffsarbeit eine zentrale Rolle zukommt (Köhnlein 2012, 331ff.), gäbe es gute Anknüpfungen diese Arbeit in Verbindung mit einer Förderung von (reflexiven) Entscheidungskompetenzen zu bringen.

5.1.4 Lehrer:innenprofessionalität

Aus den vorangegangenen Punkten folgen Ideen für eine entsprechende Lehrer:innenprofessionalität.

Erwägungsorientierte Aufbereitung von Inhalten und Begriffsklärungsarbeit: Zum einen gehört zu dieser eine erwägungsorientierte Aufbereitung von Inhalten und eigenständige Begriffsklärungsarbeit. Wenn Lehrer:innen angemessen auf die Vielfalt von Schüler:innenäußerungen, etwa Vermutungen und mögliche Lösungsvorschläge zu einem Problem, reagieren können wollen, müssen sie einen Horizont von möglichen Verständnissen der Worte und des jeweiligen Sachgegenstands zur Orientierung haben. Dieser ist Ausgang zur Identifizierung individuellen Denkens wie auch Bezugspunkt für ein Entfalten der jeweiligen Subjektivitäten hin zu Intersubjektivität ermöglichender Subjektivität.

Frag-würdig halten und frag-würdig machen können: Eine erwägungsorientierte Begriffsarbeit und Aufbereitung von Inhalten stößt angesichts dessen, dass es bislang keine Traditionen für Erwägungsforschungsstände gibt, schnell an Grenzen, weshalb eine kritisch-reflexive Einbettung in Grenzen jeweiligen Wissens besonders relevant ist. Wie oben dargelegt, gilt es, die Dinge nicht nur frag-würdig machen, sondern auch im Sinne der Entwicklung einer forschenden Mentalität frag-würdig halten zu können und sich darauf einzulassen, Wissenschaft vom Kinde aus zu konzipieren. Das heißt, dass Lehrer:innen trotz ihres Auftrags, deskriptive und präskriptive Wissensstände zu vermitteln, in der Lage sein sollten, sich über diese Fragen der Schüler:innen zu wundern und in dieser Hinsicht neu zu durchdenken. Am Ende einer Unterrichtseinheit mögen dann nicht nur einige Antworten auf ein Problem/eine Frage gefunden sein, sondern es können neue und weiterführende Fragen sich ergeben haben, die deutlich machen, dass die Problemlage zwar ein vorläufiges Ende gefunden hat, es aber weiterer Klärungen bedarf, wenn man sie weiterverfolgen wollte und könnte. Eine solche Gestaltung von Unterricht bietet damit einen Fundus für vielfältige Differenzierungsaufgaben.

5.2 Unterrichtspraktische Beispiele für direktes und indirektes Nachdenken über Entscheidungen

5.2.1 Woher wissen wir, ob wir alle Möglichkeiten gefunden haben? Vergleichende Betrachtungen zu unterschiedlichen Umgangsweisen mit zu erwägenden Alternativen – Aufbau eines reflexiven Wissens um Erwägungs-Geltungsbedingungen⁸

Im Grundschulunterricht bieten sich zahlreiche Möglichkeiten an, über unterschiedliche Qualitäten von Lösungsfindungen über Entscheidungen nachzudenken. Hierfür ist es relevant, auf die Art und Weise, das *heuristische* Vorgehen, beim thematischen und bewertenden Erwägen von problemrelevanten Alternativen zu achten. Es macht einen Unterschied, ob man eine kombinatorische Regel angeben kann, nach der sich alle denkbaren Alternativen erschließen lassen, oder ob man mehr oder weniger intuitiv zu erwägende Alternativen zusammenstellt und sich dabei z. B. nur auf vorfindbare bereits irgendwo auch realisierte Lösungsmöglichkeiten bezieht oder Denkmögliches einschließt.

Ich gebe ein Beispiel, in dem die Beachtung des Kontextes jeweiliger Entscheidungen herausgearbeitet wurde. In einer zweiten Grundschulklasse sitzen Schüler:innen vor einem Tisch mit einer großen Vielfalt an Obst- und Gemüsesorten. Wie könnte man diese sortieren und das Ganze etwas übersichtlicher gestalten, so dass man sich besser/leichter/schneller zurechtfindet? Die Schüler:innen machen sich an die Arbeit und entwickeln sehr unterschiedliche Vorschläge: Es wird nach Form, Farben, Rollbarkeit, Empfindlichkeit, Größe unterschieden oder auch danach, ob man es kennt oder nicht, weiterhin auch danach:

- mag ich – mag ich nicht; bei einigen kommt hinzu: mag ich (manchmal)
- kann man ganz essen – kann man nur essen, wenn das Äußere (die Schale) weggenommen wird – kann man bis auf das Innere (Kern) essen (hierbei wieder differenziert: mit essbare Kerne und nicht mitessbare Kerne)
- ist teuer und können wir nur selten essen – ist günstig
- ...

Deutlich wird: Es gibt verschiedene Sortierungsmöglichkeiten und man kann nicht wissen, wie viele weitere Möglichkeiten es gibt. Für viele gibt es gute Gründe, so dass hier insofern eine dezisionäre Konstellation vorliegt und es keinen Grund zu geben scheint, warum nicht jede:r die ihm:ihr liebste Sortierungsmöglichkeit realisieren sollte. Warum aber sieht, wenn man auf den Markt oder in eine Gemüse- und Obstabteilung geht, die Sortierung ähnlich aus? Welche Gründe könnte es dafür geben? Was wäre, wenn das anders wäre und jede:r Gemüse-

⁸ Dieser Abschnitt ist eine nur geringfügig veränderte Übernahme aus Blanck (2024a).

/Obstverkäufer:in die Produkte nach ihrer:seiner Ordnung auslegen würde? Usw. Hier können die weiteren Gedankenfäden, die sich ergeben, nicht ausgeführt und nur noch zwei Möglichkeiten angedeutet werden: Gleiche Sortierungen, die alle kennen, helfen, sich schneller zurechtzufinden. Aber warum ist es wichtig, sich schnell zurechtzufinden? Mit der letzten Frage würde sich der Kreis zur Einstiegsfrage schließen und deren Sinnhaftigkeit kritisch reflektieren lassen.

5.2.2 Auf das Oder kommt es an – über die Vielfalt von Disjunktionen nachdenken

Wie die vorangehenden Darlegungen deutlich gemacht haben, steht im Mittelpunkt eines erwägungsorientierten Entscheidungsverständnisses ein kritisch-reflexiver Umgang mit den jeweiligen Disjunktionen, den Oder-Konstellationen. Achtet man auf die Qualität der Zusammenstellung der zu erwägenden Alternativen, so können zahlreiche Fragen und Entdeckungen gemacht werden. Exemplarisch seien nur fünf mögliche Erkenntnisse genannt (ausführlicher Albers & Blanck 2020):

- Eine Frage, auf die ich mit „ja“ oder „nein“ antworten kann, ist auch eine kleine Oder-Bewertungs-Konstellation (vermutlich die Kleinste, die es gibt).
- Eine Oder-Konstellation kann auch vorliegen, ohne dass das Wort „Oder“ vorkommt (nonverbale Oder-Konstellation).
- Die Bewertung einer Oder-Konstellation kann leichtfallen, weil eine Alternative eindeutig bevorzugt sowie das Alternativenspektrum insgesamt als problemadäquat und ausreichend eingeschätzt wird.
- Die Bewertung einer Oder-Konstellation kann schwerfallen (und zur Qual werden), wenn zwischen verschiedenen Alternativen keine eindeutige Entscheidung getroffen werden kann, aber muss, sowie das Alternativenspektrum als einschränkend und nicht ausreichend empfunden wird.
- Bei manchen Oder-Konstellationen muss man sich schnell entscheiden, sonst ist es zu spät.
- Eine Oder-Konstellation kann echt und ernst gemeint sein (echte Alternativen) oder es gibt nur scheinbar eine Wahlmöglichkeit (Pseudo-Alternativen). Die Alternativen einer Oder-Konstellation können auf gleichen und ungleichen (verschiedenen) Abstraktionsniveaus (Konkretionsniveaus) liegen.

*Kasper und das kleine Oder*⁹: Das folgende Projekt, das abschließend kurz skizziert wird, ist eines von mehreren Projekten, die Studierende in einem Seminar entwickelt haben (ausführlich Blanck & Möhring 2023c). Es wird bewusst ein Projekt vorgestellt, das sich an Kinder im Elementarbereich richtet und Wege aufzeigt, wie man bereits mit jungen Menschen über Entscheidungen nachdenken kann. Annika Häfner und Nele Uxa haben eine Geschichte über den Kasper und das Kleine ODER entwickelt, die in Form eines Puppenspiels umgesetzt wird.

⁹ Die folgende Projektskizze ist geringfügig verändert übernommen aus Blanck & Möhring 2023.

In der Geschichte muss der Kasper auf seinem Weg zum Geburtstagsfest des Dinos immer wieder Entscheidungen treffen, bei denen das Kleine ODER Alternativen vorstellt und die Kinder als Zuschauer:innen den Kasper beraten, weitere Alternativen vorschlagen und ihn bei seinen Entscheidungen unterstützen. Das Kleine ODER hat dabei außerdem die Aufgabe, auf mögliche Konsequenzen oder weiterführende Überlegungen hinzuweisen, falls diese nicht von den Kindern selbst eingebracht werden. Im Anschluss an das Theater basteln die Kinder ihr eigenes Kleines ODER.

Was steckt dahinter? Worin bestehen Potenziale dieser Projektidee?

- Häufig gibt es mehr als zwei Alternativen. Wenn jemand eine Oder-Konstellation vorschlägt, kann es gut sein zu prüfen, ob es nicht noch weitere Alternativen gibt. (Der Räuber sagt: Ich gebe dir den Weg frei, wenn du mir das Geld für das Geschenk für den Dino gibst, oder du gehst den Umweg und kommst zu spät zum Dino -> neue Alternative: Der Räuber kommt mit zum Geburtstag und kriegt etwas vom Kuchen ab.)
- Es ist wichtig, dass Ziel im Auge zu behalten. Wer zu viele Möglichkeiten durchdenkt, verliert auch Zeit oder gerät auf Abwege, die vom eigentlichen Ziel wegführen – etwa, wenn der Kasper an einem schönen See vorbeikäme und überlegen würde, ob er nicht erst einmal schwimmen sollte, bevor er seinen Weg fortsetzt. Andererseits ist ein Einschlagen von Abwegen vielleicht manchmal auch wichtig, um Neues zu entdecken.
- Umgekehrt kann es aber auch ein Thema werden, nicht vor lauter Zielfixiertheit zu schnell etwas zu entscheiden, ohne die Folgen für das Ziel zu bedenken, etwa, wenn der Kasper ohne größeres Nachdenken und Erwägen von Alternativen dem Räuber das Geld gibt, damit er den kürzesten Weg zum Dino nehmen kann und dabei vergisst, dass er das Geld doch braucht, um dem Dino ein Geschenk zu kaufen.

6 Fazit und Ausblick: Demokratisierungen brauchen Entscheidungskompetenzen von Anfang an

Angesichts dessen, dass Menschen von Klein an die Voraussetzungen zum Treffen von Entscheidungen mit sich bringen und individuelle wie gemeinsame Entscheidungskompetenzen konstitutiv für Demokratisierungen sind, ist es wohl erforderlich, den vornehmlichen Vorgabe- und Übernahmemodus des Bildungswesens hin zu einem stärkeren Entscheidungsmodus zu transformieren. Insofern wir auf Vorgaben angewiesen bleiben, geht es dabei vor allem auch um die Förderung kritisch-reflexiver Entscheidungskompetenzen, die sensibel machen für die Qualität jeweiliger Begründungen für Vorgaben und Entscheidungen, seien dies nun eigene oder die anderer. Es gilt dementsprechende Haltungen und Identitätsentwicklungen zu ermöglichen, die zu einem distanzfähigen Engagement befähigen, dass sich gleichermaßen im begründeten Positionieren wie kritischem Überdenken und Korrigieren von Positionen zeigt und darin, sich die Dinge nicht nur frag-würdig *machen*, sondern auch frag-würdig *halten* zu können. In diesem Sinne wären Schule und Unterricht neu zu denken und entsprechende

Lehrer:innenprofessionalisierungen bereits im Studium durch forschendes Studieren zu unterstützen. Dabei ließen sich auch mit Blick auf zukünftige Schul- und Unterrichtspraxis exemplarisch entsprechende Projekte für Schüler:innen entwickeln, wie sie hier auch beispielhaft angedeutet wurden.

Literaturverzeichnis

- Albers, S. & Blanck, B. (2022): Kritische Reflexivität als Ausgang für Entfaltung von Subjektivität im Grundschullehramtsstudium. In: Gläser, E. u.a. (Hg.): Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule, Bad Heilbrunn, 295–300.
- Blanck, B. (2002): Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik. Stuttgart.
- Blanck, B. (2006): Entwicklung einer Fehleraufsuchdidaktik und Erwägungsorientierung – unter Berücksichtigung von Beispielen aus dem Grundschulunterricht. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28, 1, 63–86.
- Blanck, B. (2019): Kann ein Fehler kein Fehler sein? »Forschendes Lernen« mit vielperspektivischen erwägungsorientiert aufbereiteten Fehlerknobelfällen. In: Knörzer, M., Förster, L., Franz, U., Hartinger, A. (Hg.): Forschendes Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 122–129.
- Blanck, B. (2023a): Wer die Wahl hat, hat ein »Oder« – Mit Grundschüler*innen über logische Grundlagen des Erwägens philosophieren. In: May-Krämer, S. u.a. (Hg.): Philosophieren im Sachunterricht, Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht, Bad Heilbrunn, 33–44.
- Blanck, B. (2023b): Vom Beutelsbacher Konsens zur erwägungsorientierten Kontroversität: für einen demokratieförderlichen Sachunterricht. In: Schmeinck, D. u.a. (Hg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht, Bad Heilbrunn, 134–141.
- Blanck, B. (2024a): Dekonstruktionen und (Re)Konstruktionen im Spannungsfeld von Genese und Geltung aus Sicht erwägungsorientierter Bildung. In: Böhme, A. & Leitner, S. (Hg.): Decolonise Lehrer*innenbildung! Hegemoniekritische Perspektiven auf schulische Bildungsprozesse, Wiesbaden, 13–34.
- Blanck, B. (2024b): Auch Konsens ist nicht alternativlos! Frag-würdig machen und Frag-würdig halten als Grundorientierung politischer Bildung und demokratieförderlicher Bildungsgänge. In: Becher, A., Gläser, E. & Kallweit, N. (Hg.): Politische Bildung im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 60–68.
- Blanck, B. & Möhring, L. M. (2023c): Entscheidungen unter dem ODER-Lupenblick – Erwägen als reflexiver Gegenstand eines Philosophierens mit Grundschüler:innen. In: Kümin, B. u.a. (Hg.): Philosophieren und Ethik – Aktuelle Perspektiven zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, München, 87–100. Eine Langfassung gibt es auch als Download: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/phlb/hochschule/fakultaet1/sozialwissenschaften/politik/Personen/Bettina_Blanck/Blanck_Moehring_2022_Auf_das_Oder_kommt_es_an_finale_LANGFASSUNG_mit_Veroeffentlichungshinweis_und_Seitenzahlen.pdf.
- Bleicher, A. (2021): Nichtwissen in Entscheidungen. In: Bleicher, A. u.a.: Forschungsforum »Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bildung: Entscheidung«. Itdb Inter- Und transdisziplinäre Bildung, 1, 22–26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5012120>.

- Brahm, T., Ring, M. & Rudeloff, M. (2020): Mögliche Ausgestaltung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik für die Lehrer*innenbildung an allgemeinbildenden Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (6), 873–893.
- Buchstein, H., Frech, S. & Pohl, K. (2016): Beutelsbacher Konsens – Neue Grundlage der politischen Bildung. In: Dies. (Hg.): Beutelsbacher Konsens und politische Kultur. Schwalbach im Taunus, 102–129.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Publikationsversand der Bundesregierung. Online: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf> (17.06.23)
- Friebel-Piechotta, S. & Loerwald, D. (2023): Ansatzpunkte für eine verhaltensökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Birke, F. et al. (Hg.): Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. Wiesbaden, 51–69.
- Funke, J. (2021): Entscheiden und Entscheidung: Die Sicht der Psychologie – Kommentare zu den Ausgangspositionierungen. In: Bleicher, A. u.a.: Forschungsforum «Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bildung: Entscheidung». Itdb Inter- Und transdisziplinäre Bildung, 1, 33–36. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5012120>.
- Goldschmidt, N., Keipke, Y., Lenger, A. & Macha, K. (2018a): Reflexive Wirtschaftsdidaktik: Ökonomische Handlungskompetenz, wirtschaftliches Sinn-Verstehen und moralische Urteile. In: Gesellschaft . Wirtschaft . Politik – Sozialwissenschaften für politische Bildung 67 (1), 143–152.
- Goldschmidt, N., Keipke, Y., Lenger, A. & Macha, K. (2018b): Reflexive Wirtschaftsdidaktik: Praktische Folgen für das Schulfach Wirtschaft und die Lehramtsausbildung. In: Gesellschaft . Wirtschaft . Politik – Sozialwissenschaften für politische Bildung 67 (2), 271–276.
- Gopnik, A. (2011): Kleine Philosophen, Was wir von unseren Kindern über Liebe, Wahrheit und den Sinn des Lebens lernen können, Berlin.
- Greshoff, R. (1989): Kampf- oder erwägungsorientierte Wissenschaft? Max Webers Umgang mit »deskriptiver« und »präskriptiver« Vielfalt. In: Bienfait, A. & Wagner, G. (Hg.): Verantwortliches Handeln in gesellschaftlichen Ordnungen, Beiträge zu Wolfgang Schluchters »Religion und Lebensführung«, Frankfurt a. M., 225–269.
- Iberer, U. & Warwas, J. (2024): Die Kunst des Entscheidens: Modelle und Methoden für Führungskräfte in pädagogischen Organisationen. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung 13, 336–367.
- Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn.
- Krischer, A. J. (2021): Entscheiden und Entscheidungen als soziale Konstruktionen. In: Bleicher, A. u.a.: Forschungsforum «Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bildung: Entscheidung». Itdb Inter- Und transdisziplinäre Bildung, 1, 36–45. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5012120>.
- Kuhn, T. S. (1978): Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt am Main.
- Lakatos, I. (1974): Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekonstruktionen. In: ders. Musgrave, Alan (Hg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt, Braunschweig 271–311. (Der Artikel ist auch in Lakatos 1982, 108–148, abgedruckt.)

- Lakatos, I. (1982): Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In: ders.: Die Methodologie der wissenschaftlichen Forschungsprogramme. Braunschweig/Wiesbaden, 7–107. (Der Artikel ist auch in Lakatos/Musgrave (Hg.) 1974, 89–189.)
- Loh, W. (1989): Wahn, Vorurteil und Wissenschaft. In: *Conceptus*, 23 (59), 31–48.
- Loh, W. (2020): Zur historisch-logischen Positionierung der Entwicklungspsychologie. In: *Psychologische Rundschau*, 71 (1), 43–44.
- Lübbe, H. (1971): *Theorie und Entscheidung*. Freiburg.
- Mathis, C., Siepman, K. & Duncker, L. (2015): Anregungen zum Perspektivenwechsel – Eine Pilotstudie zur Unterrichtsqualität. In: Fischer, H.-J., Giest, H. & Michalik, K. (Hg.): *Bildung im und durch Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, 73–80.
- Mathis, Christian & Duncker, Ludwig (2017): Perspektivenwechsel als didaktische Kategorie. Zur Qualität von Lehrwerken für den Sachunterricht. In: Giest, H., Hartinger, A. & Tänzer, S. (Hg.): *Vielperspektivität im Sachunterricht*, Bad Heilbrunn, S. 66–73.
- Pant, H. A. (2016): Einführung in den Bildungsplan 2016, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRVEUNG> (23.02.2022).
- Reese-Schäfer, (2021): Entscheiden in der Zeitdimension. In: Bleicher, A. u.a.: *Forschungsforum «Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bildung: Entscheidung»*. Itdb Inter- Und transdisziplinäre Bildung, 1, 57–64. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5012120>.
- Reichenbach, R. (2001): *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt, Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*, Münster/München/Berlin.
- Reichenbach, R. (2018): *Ethik der Bildung und Erziehung*, Paderborn.
- Riel, C. (2021): *In Alternativen denken. Vielfaltsbewusste Lehre am Beispiel der Wirtschaftsdidaktik*. Dissertation Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/776>
- Saretzi, T. (2021): Entscheidungen in politischen Prozessen. In: Bleicher, A. u.a.: *Forschungsforum «Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bildung: Entscheidung»*. Itdb Inter- Und transdisziplinäre Bildung, 1, 20–22. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5012120>
- Wehling, H.-G. (1977): *Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch*. In Schiele, S. & Schneider, H. (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart, 173–184.
- Weyland, M., Brahm, T., Kärner, T. & Iberer, U. (2022): *Ökonomische Bildung und ökonomisches Denken – eine Einordnung*. In: Brahm, T. et al. (Hrsg.): *Ökonomisches Denken lehren und lernen*. Bielefeld, 7–23.