

## Die Illusion der vollständigen Betrachtung

Warum Tafners Forderungen nach einer Neukonzeptionierung der ökonomischen Bildung in die Irre führen

### Korreferat zum Beitrag von Georg Tafner

#### 1. Einführung

Georg Tafner erhebt in seinem Beitrag den Anspruch, die Vermittlung von Ökonomik und Ökonomie an berufs- und allgemeinbildenden Schulen auf eine neue Grundlage zu stellen. Als Defizit identifiziert er eine versteckte und verkürzte Normativität in der gängigen wirtschaftswissenschaftlichen Forschung und Lehre. Den Ausweg aus diesem Defizit sieht er in einer breit gefassten sozioökonomischen Bildung mit moralischem Fundament. Wir versuchen im Folgenden darzulegen, dass dieser Entwurf einer alternativen Wirtschaftspädagogik nicht unproblematisch ist. Wir sehen im Wesentlichen vier Schwierigkeiten: Der Autor nimmt die Ökonomik verschiedentlich als monolithischen Block wahr, in dem es einen klar abgegrenzten Mainstream und einen bzw. mehrere ausgegrenzte Sidestreams gibt (Abschnitt 2). Der Autor nutzt den Beutelsbacher Konsens dafür, eine breitere (sozio)ökonomische Bildung zu fordern, was unserer Meinung nach nicht folgerichtig ist (Abschnitt 3). Der Autor unterliegt dem, was man die ›Illusion der vollständigen Betrachtung‹ nennen könnte (Abschnitt 4). Und: Der Autor vermischt theoretische Erklärungen menschlichen Verhaltens aus der Psychologie mit normativen Forderungen für den (Wirtschafts-)Unterricht (Abschnitt 5).

#### 2. Die Ökonomik ist pluraler als gedacht

Georg Tafner geht davon aus, dass es einen Mainstream innerhalb der wirtschaftswissenschaftlichen Disziplin gebe, der »die Gewinn- und Nutzenmaximierung in den Mittelpunkt« (242) stelle. Dies anerkennt die mittlerweile bestehende

---

\* Dr. Marco Rehm, Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Straße 2a, D-57076 Siegen, Tel.: +49-(0)271-740-2288, E-Mail: marco-rehm@uni-siegen.de, Forschungsschwerpunkte: Implementationsforschung zu Lehrplanreformen, Projektorientiertes Arbeiten im Ökonomieunterricht, Ökonomie-Unterrichtsforschung bei heterogenen Lerngruppen, Soziale Marktwirtschaft vermitteln.

Prof. Dr. Nils Goldschmidt, Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Straße 2a, D-57076 Siegen, Tel.: +49-(0)271-740-3143, E-Mail: nils.goldschmidt@uni-siegen.de, Forschungsschwerpunkte: Ordnungsökonomik, Ökonomische Bildung, Theorie der Sozialpolitik und sozialer Dienstleitungen, Methodologie und Geschichte des ökonomischen Denkens, Wirtschaftsethik und kulturelle Ökonomik.

Pluralität innerhalb des Fachs nicht und nimmt nicht in den Blick, dass der homo oeconomicus als erkenntnistheoretisches Modell nur noch eine begrenzte Rolle spielt.<sup>1</sup> Der Autor tappt damit in die gleiche Falle wie die von ihm Kritisierten, denen er vorwirft, Adam Smith ausschließlich auf die ›unsichtbare Hand‹ zu begrenzen (vgl. 237), indem er implizit die (gelehrte) Ökonomik auf Teile der Grundannahmen der Neoklassik, Stand der 1980er Jahre, reduziert. So schön es ist, dass Tafner den Nestor der katholischen Soziallehre, Oswald von Nell-Breuning, zu Wort kommen lässt, dessen Sorge aber, dass die Neoklassik einer prästabilierten Harmonie im Leibniz'schen Sinne anhänge, war schon in 1970er Jahren eine gewagte These für den Zustand der Wirtschaftswissenschaften. Auch wenn es in der Ökonomik – wie in jeder anderen Disziplin auch – so etwas wie einen Mainstream gibt (dessen Grenzen ohnehin schwierig zu bestimmen sind), so ist dieser breiter und gerade in den vergangenen 30 Jahren deutlich breiter geworden, als dies der Autor mit seiner eigenen, engen Beschreibung des Mainstreams darstellt. Hier kann man beispielhaft die Integration verhaltensökonomischer Ansätze erwähnen, die die Aussagen der Neoklassik über Rationalität stark modifiziert hat und mittlerweile ausweislich einiger Nobelpreise für Verhaltensökonomien im Mainstream angekommen ist. Ähnliches gilt für die Integration von institutionellen Perspektiven, auch aus der Soziologie, Kultur- und Politikwissenschaft, und die Renaissance der Wirtschaftsgeschichte, die in den vergangenen Jahren den Mainstream stark verbreitert haben. Wenn man den Mainstream als das definiert, was unter dem Dach der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten geschieht, dann geht das weit über das hinaus, was der Autor wahrnimmt. Der Vorwurf an die Wirtschaftswissenschaften auf ›monetäre Effizienz‹ (236) zu fokussieren – was immer auch ›monetäre Effizienz‹ sein mag – ist nicht nur nicht richtig, sondern verschließt die Tür, ein konstruktives Gespräch zwischen Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftsdidaktik und Wirtschaftspädagogik zu eröffnen. Die Diskussion um die Pluralität (von Methoden) in den Wirtschaftswissenschaften selbst ist glücklicherweise mittlerweile auch von der Konfrontation in den Diskurs übergegangen (siehe z. B. Decker/Elsner/Flechtner 2019). Ohne Frage bleibt es weiterhin wünschenswert, dass sich die Wirtschaftswissenschaften ihrer Pluralität, gerade auch in der Lehre, verstärkt bewusst werden und sich ihrer sozialen und gesellschaftlichen Verantwortung stellen – ganz im Sinne Tafners: »Es muss daher Aufgabe der universitären ökonomischen Bildung vor allem die Reflexion der eigenen ökonomischen Anschauungen sein, um sich selbst im pluralen Feld verorten zu können und andere Theorien und Modelle zu kennen« (238). Eine pauschale Kritik an *der* Ökonomik oder an *der* wirtschaftswissenschaftlichen Hochschullehre, wie sie bei Tafner manchmal anklingt, ist dafür aber der verkehrte Weg. Zumindest sollte Tafner sorgsamer zwischen seiner Kritik an der ökonomischen Theorie und der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre trennen.

---

1 Dies ist umso überraschender, da Tafner durchaus feststellt, dass »innerhalb der Ökonomik unterschiedliche Theorien und Modelle Verwendung finden und deren Einsatz innerhalb der Scientific Community durchaus kontrovers diskutiert werden« (238).

### 3. Was meint der Beutelsbacher Konsens wirklich?

Der Autor begründet seine Forderung nach einer breiteren Aufstellung der Wirtschaftspädagogik mit dem Beutelsbacher Konsens in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Im Beutelsbacher Konsens ist das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot festgeschrieben: Schülerinnen und Schüler dürfen im Unterricht nicht indoktriniert und damit an der selbstständigen Gewinnung eines eigenen Urteils gehindert werden. Des Weiteren muss im Unterricht das als kontrovers erscheinen, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist. Mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens mahnt der Autor an, auch den Sidestream innerhalb der Wissenschaft sowie unterschiedliche gesellschaftliche Interessen im Unterricht zu Wort kommen zu lassen. Dies beantwortet aber nicht die Frage, wo wir es innerhalb der Wissenschaft mit absoluten Randmeinungen zu tun haben, die die Lehrkraft im Sinne der Reduktion auf das Exemplarische eines Gegenstandes auslassen muss. Denn – wie die Politikdidaktikerin Kerstin Pohl anmerkt: »Dass ›unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen‹, wie es im Kontroversitätsgebot heißt, lässt sich in der Praxis politischer Bildung schlicht nicht vermeiden. Zu fast allen politischen Themen gibt es so viele unterschiedliche Standpunkte, dass man nicht alle thematisieren kann« (Pohl 2015). Man hat es also mit Blick auf den Unterricht immer mit einem Auswahlproblem zu tun, übrigens auch weil die Kernlehrpläne in dieser Hinsicht mit Ausnahme der Verbindlichkeit des Beutelsbacher Konsenses wenig Orientierung hinsichtlich ›Mainstream‹ und ›Randpositionen‹ bieten. Bei der didaktischen Reduktion unterscheidet man üblicherweise zwischen quantitativer und qualitativer Reduktion sowie innerhalb der qualitativen Reduktion noch einmal zwischen vertikaler und horizontaler Reduktion. Wenn im Unterricht auf ein Lernziel hingearbeitet werden soll (diese werden in Kernlehrplänen recht abstrakt vorgegeben und von Lehrkräften in Bezug auf einzelne Stunden spezifiziert), dann können Einzelaspekte im Sinne einer Komplexitätsreduktion von der Betrachtung ausgelassen werden. Dies ist die quantitative Reduktion, die bei aller Reduktion auf Kernelemente die Breite der Betrachtung beibehält. Bei der qualitativen Reduktion dagegen wird entweder der Fokus verengt (vertikale Reduktion) oder ein Sachverhalt vereinfacht und auf sein Grundprinzip zurückgeführt (horizontale Reduktion) (vgl. Grüner 1967). In den Kernlehrplänen der allgemeinbildenden Schulen wird ohnehin erst in der gymnasialen Oberstufe von Wissenschaftspropädeutik gesprochen; in der Sekundarstufe I des Gymnasiums wird sie vorbereitet und an anderen Schulformen ist sie gar nicht verankert. Wie auch immer eine Lehrkraft im Unterricht die Unterrichtsinhalte reduziert: es ist klar, dass es im Unterricht nicht möglich und nicht notwendig ist, die Breite und Tiefe eines wissenschaftlichen Diskurses in Gänze abzubilden. Dementsprechend ist es legitim und notwendig, eine Eingrenzung vorzunehmen und den Sidestream auszublenden. Dafür braucht es im Übrigen keine neue Wirtschaftspädagogik oder andere Lehrpläne. Aufgrund der sehr abstrakt gehaltenen Lehrpläne und der darin formulierten Kompetenzerwartungen bieten die Kernlehrpläne schon jetzt die Grundlage für einen Unterricht, der Standpunkte jenseits dessen aufnimmt, was der Autor als ›Mainstream‹ bezeichnet, wenn zum Beispiel

in Nordrhein-Westfalen festgeschrieben ist: Schülerinnen und Schüler »bewerten unterschiedliche Positionen zur Gestaltung und Leistungsfähigkeit der sozialen Marktwirtschaft im Hinblick auf ökonomische Effizienz, soziale Gerechtigkeit und Partizipationsmöglichkeiten« (MSW NRW 2014: 26). Welche Positionen dies sind, entscheidet die Lehrkraft. Dass die Breite der Ausbildung auch innerhalb einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät prinzipiell und damit auch für die Lehramtsstudierenden gegeben ist, wurde oben dargestellt. Fraglos gibt es aber durchaus einen Reformbedarf in der Lehramtsausbildung, der sich aber wohl vor allem in einem Mangel an genuin ökonomischer Bildung zeigt und durch das Studium von Integrationsfächern insbesondere für allgemeinbildende Schulen verschärft wird.

Diese Überlegungen beantworten noch nicht die Frage nach der konkreten Breite der vermittelten ökonomischen Bildung. Es ist klar, dass irgendwo die Grenze dessen verlaufen muss, was eine Lehrkraft im Unterricht unterrichten kann. In Biologie würde niemand auf den Gedanken kommen, im Sinne der Multiperspektivität die Evolutionstheorie gleichrangig mit dem Kreationismus im Unterricht zu behandeln – bzw. den Kreationismus überhaupt zu behandeln. Der Kreationismus ist eine solch esoterische Randmeinung, dass man ihn ähnlich wie Verschwörungstheorien nicht vermitteln würde.

#### 4. Multiperspektivität und Vollständigkeit

Wir haben oben dargelegt, dass innerhalb einer Unterrichtsstunde oder einer Unterrichtsreihe immer eine Beschränkung im Vergleich zum wissenschaftlichen Diskurs stattfinden muss. Doch auch innerhalb eines ganzen Faches muss notgedrungen eine Beschränkung stattfinden. Der Autor plädiert dagegen für eine Ausweitung der Perspektive innerhalb eines Faches und zwar im Anschluss an Adelheid Biesecker und Stefan Kesting mit dem Gegenstandsbereich »Ökonomie als Markt- und Versorgungsökonomie (ergänzt um Nonprofit-Ökonomie), eingebettet in soziale Lebenswelt und natürlicher Mitwelt« (236). Der Autor unterliegt dabei unserer Meinung nach dem, was man als ›Illusion der *vollständigen* Betrachtung‹ bezeichnen könnte. Eine vollständige Betrachtung eines Gegenstandes ist nicht möglich, da niemand zu bestimmen vermag, wann eine Betrachtung ›vollständig‹ ist und dementsprechend Schulfächer immer nur ausschnittshafte Betrachtungen leisten können. Die Grenzen des Ausschnitts – man könnte sagen die Komplexität eines Faches – sind immer Setzungen. Gleichwohl muss im Unterricht deutlich werden, wo die Grenzen der ausschnittartigen Betrachtung – man könnte auch sagen der fachlichen Perspektive – liegen. Georg Tafner versucht dies mit Rekurs auf Gary Becker am Beispiel der Ehe zu verdeutlichen. Laut Tafner ist eine Betrachtung der Ehe nicht vollständig, wenn sie nur unter ökonomischen Gesichtspunkten betrachtet wird. Welche anderen Perspektiven hinzutreten müssten, damit die Ehe ›verstanden‹ werde (vgl. 235), verschweigt der Autor. Man kann sich vorstellen, dass der Autor an soziologische Perspektiven denkt. Was aber ist mit psychologischen Einsichten? Schließlich bewegt sich die Psychologie

zwischen den Sozial- und Naturwissenschaften. Müsste man, um die Ehe zu verstehen, nicht auch die biochemische Disposition der menschlichen Spezies für monogame Beziehungen thematisieren? Das Beispiel macht deutlich: Wenn man anfängt, über eine vollständige Betrachtung nachzudenken, führt es schnell entweder ins Absurde oder zu einer Breite, die kein Schulfach leisten kann. Von daher findet im Schulunterricht, der immer in Fächern organisiert stattfindet, notgedrungen eine Eingrenzung der Perspektive statt. Wenn im Unterricht wirklich die Ehe unter ökonomischer Perspektive thematisiert würde, wäre vielmehr darauf abzustellen, was diese Perspektive zu erklären vermag und was nicht. Dies ist in den Lehrplänen vieler Bundesländer übrigens explizit verlangt. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise wird von Schülerinnen und Schülern im Grundkurs der Qualifikationsphase erwartet, dass sie »komplexere sozialwissenschaftliche Modelle und Theorien im Hinblick auf Grundannahmen, Elemente, Zusammenhänge und Erklärungsleistung« verstehen (MSW NRW 2014: 30). Doch damit nicht genug: Die Schülerinnen und Schüler »analysieren wissenschaftliche Modelle und Theorien im Hinblick auf die hinter ihnen stehenden Erkenntnis- und Verwertungsinteressen« (ebd.: 32). Dies ist nicht neu, sondern findet sich mindestens seit dem ersten kompetenzorientierten Kernlehrplan von 1999 als Vorgabe an den sozialwissenschaftlichen Unterricht wieder. Was Tafner fordert, ist also seit 20 Jahren zumindest vom Anspruch her Standard in der Schule. Man könnte angesichts dieser Situation kritisieren, dass dies durchaus eine Überfrachtung des Fachs Sozialwissenschaften darstellt – aber das ist eine andere Diskussion.

Die Forderung des Autors nach einer wie auch immer gearteten umfassenderen Betrachtung von Unterrichtsgegenständen ist im Übrigen unabhängig von den Forderungen des Beutelsbacher Konsenses, da dort im Kontroversitätsgebot auf das Umstrittene »in der Wissenschaft« abgehoben wird – zu verstehen auch als das Umstrittene *innerhalb* einer wissenschaftlichen Disziplin und *nicht nur zwischen* den wissenschaftlichen Teildisziplinen, an denen sich Unterrichtsfächer methodisch und inhaltlich orientieren. Der Beutelsbacher Konsens ist also keine Forderung nach einem mehrere wissenschaftliche Ankerdisziplinen umfassenden Integrationsfach.

Am Beispiel der Ehe versucht Tafner auch deutlich zu machen, dass die Gefahr bestehe, dass eine der ökonomischen Perspektive innewohnende Normativität widerspruchlos durch die Schülerinnen und Schüler übernommen wird. Weiter unten führt der Autor nochmals angelehnt an Nell-Breuning aus, dass ein sehr eng als »ökonomischer Aspekt« missverständenes, normatives Ideal des homo oeconomicus in Schulbüchern als »ethische Handlungsanleitung missinterpretiert« werde (235). Zwar formuliert der Autor dies dezidiert als »Gefahr«, baut aber seine weitere Argumentation implizit darauf, dass dies tatsächlich geschieht. Oben wurde gezeigt, dass eine solche Engführung innerhalb der Ökonomik nicht existiert und dass die Kernlehrpläne nicht nur sehr viel Spielraum bieten für eine Berücksichtigung unterschiedlicher Positionen, sondern es sogar fordern, diesen zu nutzen. Die obige Aussage ist aber aus zwei darüber hinausgehenden Gründen aus unserer Sicht problematisch: Zum einen setzt der Autor damit implizit Kern-

lehrpläne und Schulbücher mit Unterricht gleich (vgl. 234) und unterstellt damit, dass das Schulbuch das determiniere, was als Erfahrung bei den Schülerinnen und Schülern ankomme. Dass es vielerlei interpretative Verformungen von Material durch die Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler gibt, lässt der Autor außer Acht. Zum anderen liefert der Autor keine empirischen Belege dafür, dass die von ihm postulierte ›Gefahr‹ real ist. Schulbuchstudien werden nicht zitiert. Ein Blick in die Kernlehrpläne des allgemeinbildenden wie des berufsbildenden Bereiches belegt wiederum, dass sich der durch den Autor als provokante Frage formulierte Zweck seiner sozioökonomischen Bildung: »Geht es nicht vielmehr um einen effizienten, verantwortlichen und sinnvollen Einsatz von Mitteln zur Erreichung sinnvoller und verantwortungsvoller Zwecke?« (242) seit etlichen Jahren dort ohnehin wiederfindet. Der nordrhein-westfälische Kernlehrplan Sozialwissenschaften gibt beispielsweise seit 1999 den Lehrkräften auf: »Was individuell rational ist und zur Nutzen- oder Gewinnmaximierung führt, kann gesamtwirtschaftlich und gesamtgesellschaftlich höchst dysfunktional sein (...). Die Aufdeckung solcher Diskrepanzen in wirtschaftlichen, sozialen und technisch-naturwissenschaftlichen Bezügen mit Hilfe ökonomischer Methoden und Theorieansätze kann zu einer vertieften Ursachenanalyse und damit zu einer Perspektivenerweiterung sowie einer fundierteren Problemlösungskompetenz in anderen Unterrichtsfächern führen (...), um individuell rationales Handeln auch gesamtgesellschaftlich verträglich zu machen« (MSWWF NRW 1999: 15). Die ›didaktisch-methodischen Leitlinien‹ für die Berufsfachschule in NRW formulieren als Ziel eine umfassende Handlungskompetenz, zu der u. a. »ein selbstbestimmtes und gesellschaftlich verantwortliches, demokratisches Handeln bei der Teilhabe am kulturellen, politischen und beruflichen Leben« (MSB NRW 2018: 9) gehört. Auch hier mag man anführen, dass die Lehrpläne nur bedingt die Unterrichtsrealität widerspiegeln, aber auf diese bezieht sich der Autor des Beitrages schließlich ohnehin nicht. Die Forderung des Autors geht also in vielerlei Hinsicht an dem vorbei, was Vorgabe an den Schulen und teilweise auch Praxis des Unterrichts in Deutschland ist. Der Anspruch also, dass die Wirtschaftsdidaktik eine moralische Komponente haben sollte, ist in der Praxis seit mindestens 20 Jahren umgesetzt.

## 5. Soziale Eingebundenheit

Seine eigene Normativität nicht offenlegend, setzt der Autor unserer Ansicht die von Wolfgang Klafki geforderte Fähigkeit zur Solidarität gleich mit der bei Edward L. Deci und Richard M. Ryan als psychologischen Grundbedürfnis postulierten ›social relatedness‹ (auf Deutsch meist als ›soziale Eingebundenheit‹ oder ›soziale Zugehörigkeit‹ übersetzt) (vgl. Deci/Ryan 1993). Er setzt diese psychologischen Grundbedürfnisse sodann gleich mit dem Streben des mündigen Bürgers – dem Zielpunkt jeden Unterrichts also – und schließt vorschnell, dass dies impliziere, dass weder Egoismus noch soziale Zwänge normatives Leitbild für den Unterricht sein dürften. Dies bringt zwei Probleme mit sich. Deci und Ryan definieren ›social relatedness‹ sehr breit als »sich mit anderen Personen in einem

sozialen Milieu verbunden fühlen« (ebd.: 229) – wie der Autor übrigens selbst zitiert. Dass dieses Gefühl der Verbundenheit mit genereller Solidarität gleichgesetzt werden kann und eigennutzorientiertes Verhalten damit komplett disqualifiziert wird, erscheint jedoch fragwürdig. Eine Sichtweise, die sich bei Deci und Ryan so nicht findet, die der Autor aber postuliert. So ist es im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan durchaus denkbar, dass eine Person sozial in einem ›Milieu‹ eingebunden selbstbestimmt und kompetent handelt. Beispielsweise dann, wenn die Mitglieder einer jugendlichen Peer Group sich selbstbestimmt das Ziel setzen, eigennutzgeleitet die Äpfel eines Nachbarn zu stehlen, dafür rational vorgehen und im Erfolgsfall eine Erfahrung der eigenen Kompetenz im Stehlen von Äpfeln machen. Dieses Vorgehen mag man als moralisch verwerflich betrachten. Deci und Ryan geht es aber um motivierte, also zielgerichtete, mit Energie versehene Handlungen und deren Ursachen, nicht um eine moralische Bewertung dieser Handlungen. Von daher ist die Ableitung von normativen, moralischen Forderungen aus der deskriptiven Theorie motivierten Handelns bei Deci und Ryan nicht schlüssig. Insofern können aus der Selbstbestimmungstheorie zwar Forderungen über die methodische und die Sozialform betreffende, nicht aber über die inhaltliche Unterrichtsgestaltung abgeleitet werden.

## 6. Fazit

Es ist für die Wirtschaftspädagogik wie auch für die Wirtschaftsdidaktik wichtig, sich ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Eingebundenheit und sozialen Bedeutung bewusst zu sein. Auch bedarf es eines Gespürs für (wirtschafts-)ethische Herausforderungen. Hierin ist Tafner und vielen anderen vor ihm zuzustimmen. Hierzu gehört ohne Frage auch – für Lehrende und Lernende – ein hohes Maß an Reflexivität (vgl. Goldschmidt/Keipke/Lenger 2020). Doch vergibt die ökonomische Bildung als wissenschaftliche Disziplin eine Chance, wenn sie nicht zunächst die gelebte Praxis in der Schule wie in den Wirtschaftswissenschaften angemessen reflektiert. So braucht das Verstehen von Sinnzusammenhängen, vulgo Hermeneutik, vorgängig ein angemessenes Verstehen und ein umfassendes Verständnis von Praxis.

## Literaturverzeichnis

- Deci, L. D./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39/H. 2, 223–238.
- Decker, S./Elsner, W./Flechtner, S. (2019) (Eds.): Principles and Pluralist Approaches in Teaching Economics: Towards a Transformative Science, London: Routledge.
- Goldschmidt, N./Keipke, Y./Lenger, A. (2020) (Hrsg.): Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung. Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Grüner, G. (1967): Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik, in: Die deutsche Schule, Jg. 59/H.7–8, 414–430.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2018): Bildungsplan für die zweijährigen Bildungsgänge der Berufsfachschule, die berufliche

Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie den schulischen Teil der Fachhochschulreife vermitteln (Bildungsgänge der Anlage C APO BK). Fachbereich: Wirtschaft und Verwaltung. Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen. Link: [https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/\\_lehrplaene/c/wirtschaft\\_und\\_verwaltung/bfsc\\_wuv\\_bwl.pdf](https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/c/wirtschaft_und_verwaltung/bfsc_wuv_bwl.pdf) (zuletzt abgerufen am 10.08.2020).

*Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung* (MSWWF NRW) (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sozialwissenschaften. Link: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gymnasium\\_os/4717.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_os/4717.pdf) (zuletzt abgerufen am 10.08.2020).

*Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (MSW NRW) (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft. Link: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/sw/KLP\\_GOSt\\_SoWi.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/sw/KLP_GOSt_SoWi.pdf) (zuletzt abgerufen am 10.08.2020).

*Pohl, K.* (2015): Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? Link: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193225/kontroversitaet> (zuletzt abgerufen am 10.08.2020).