

Tafner, Georg

## Supranationalität begreifbar machen. Performative Pädagogik im Planspiel

Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013*. Opladen [u.a.] : Verlag Barbara Budrich 2013, S. 113-126. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Tafner, Georg: Supranationalität begreifbar machen. Performative Pädagogik im Planspiel - In: Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013*. Opladen [u.a.] : Verlag Barbara Budrich 2013, S. 113-126 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80682 - DOI: 10.25656/01:8068

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80682>

<https://doi.org/10.25656/01:8068>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed-en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

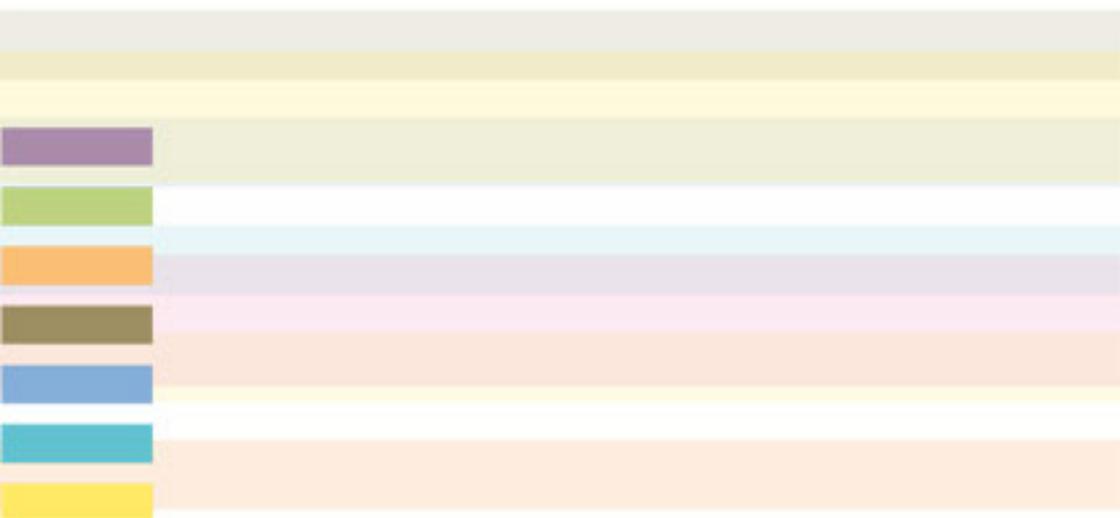
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013

Uwe Faßhauer, Bärbel Fürstenau,  
Eveline Wuttke (Hrsg.)



**DGfE** Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen  
Forschung 2013

Schriftenreihe der Sektion  
Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Uwe Faßhauer  
Bärbel Fürstenau  
Eveline Wuttke (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und  
wirtschaftspädagogischen  
Forschung 2013

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2013

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/978384740127>)  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

**ISBN 978-3-8474-0127-8**  
**DOI 10.3224/978384740127**

Umschlaggestaltung: bettina lehfeldt graphic design, Kleinmachnow  
Typografisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau  
Verlag Barbara Budrich, <http://www.budrich-verlag.de>

Vorwort .....	9
---------------	---

## **Teil I: Lehr-Lernforschung in der beruflichen Bildung**

*Jan Hendrik Stork*

Der Einfluss unterschiedlicher Unterrichtsmodelle auf den Erwerb von mathematischen und kaufmännischen Kompetenzen im beruflichen Unterricht .....	11
--	----

*Mandy Hommel*

„Darf ich um Ihre Aufmerksamkeit bitten?!“ Wege aus dem Aufmerksamkeitsstief .....	23
--	----

*Stephan Schumann, Franz Eberle, Maren Oepke*

Ökonomisches Wissen und Können am Ende der Sekundarstufe II: Effekte der Bildungsgang-, Klassen- und Geschlechtszugehörigkeit .....	35
---	----

*Christine Caroline Jähmig*

Assessing Business Knowledge of Students in German Higher Education .....	47
---	----

*Anja Mindnich, Stefanie Berger, Sabine Fritsch*

Modellierung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens von Lehrkräften im Rechnungswesen – Überlegungen zur Konstruktion eines Testinstruments .....	61
--	----

*Roland Happ, Susanne Schmidt, Olga Zlatkin-Troitschanskaia*

Der Stand des wirtschaftswissenschaftlichen Fachwissens von Bachelorabsolventen der Universität und der Fachhochschule .....	73
--	----

## **Teil II: Didaktik und Methodik beruflichen Lernens**

*Nicole Kimmelmann, Wilhelmine Berg*

Wie viel Deutsch darf's sein? Das Projekt „Deutsch am Arbeitsplatz“ .....	87
---	----

*Claudia Stolp, Jens Siemon*

Wirkung auf Lernerfolg und Motivation durch Debriefing in Unternehmensplanspielen .....	99
---	----

<i>Georg Tafner</i> Supranationalität begreifbar machen. Performative Pädagogik im Planspiel.....	113
<i>Frank Arens</i> Praxisbegleitung in der Pflegeausbildung – ein blinder Fleck der Berufsbildungsforschung? .....	127
<i>Axel Grimm</i> Lehrerhandeln im computerunterstützten Berufsschulunterricht – Handlungsmuster von Berufsschullehrkräften in elektro- und metalltechnischen Lehr-Lernarrangements.....	139

### **Teil III: Hochschuldidaktik und Lehrerbildung**

<i>Gabriela Kugler</i> Grundstrukturen professionellen Lehrerwissens: Wissen zur Lesekompetenzförderung von Berufsschullehrkräften .....	153
<i>Juliana Schlicht</i> Forschendes Lernen im Studium: Ein Ansatz zur Verknüpfung von Forschungs-, Lehr- und Lernprozessen.....	165
<i>Romy Wolff</i> Interaktionsprozesse zur Entscheidungsfindung in virtuellen und face-to-face Gruppen .....	177
<i>Ulrike Weyland, Karin Reiber</i> Lehrer/-innen-Bildung für die berufliche Fachrichtung Pflege in hochschuldidaktischer Perspektive .....	189

### **Teil IV: Berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven**

<i>Wiebke Petersen</i> Prinzipien der Regulierung des Feldes der Berufsbildung – ein Ansatz zum internationalen Vergleich von „ValNIL“ .....	203
--	-----

<i>Stefan Wolf</i> Berufsbildung und Migration – kritische Anmerkungen über vernachlässigte Perspektiven .....	217
<i>Markus Linten, Christian Woll</i> Berufsbildungsdiskurs 2010 und 2011: Vergleichende Resonanzanalyse referierter und nicht-referierter Zeitschriftenbeiträge zur Berufsbildungsforschung und -praxis .....	233
<i>Martin Kröll</i> Das Zusammenspiel von Selbst- und Fremdorganisation in lernenden Organisationen .....	245
<i>Gregor Thurnherr, Samuel Schönenberger &amp; Christian Brühwiler</i> Hilfreiche Unterstützung in der Berufsorientierung aus Sicht von Jugendlichen .....	259

# Supranationalität begreifbar machen. Performative Pädagogik im Planspiel

*Georg Tafner*

## **Einleitung**

Der vorliegende Beitrag nimmt Bezug zum Beitrag reflexive Wirtschaftspädagogik in der letzten Ausgabe dieser Reihe (vgl. Tafner 2012, S. 35–46), in dem argumentiert wird, wie Ethik, Neo-Institutionalismus und supranationales Denken neue Akzentuierungen in der Wirtschaftspädagogik ermöglichen könnten. Dieser Aufsatz möchte aufzeigen, wie im Sinne der performativen Pädagogik anhand eines konkreten Planspieles Supranationalität erlebbar und begreifbar gemacht werden kann und sich damit eine reflexive Dekonstruktion des kulturellen Konstrukts Nationalstaat als Voraussetzung für das Erkennen der Besonderheit und Notwendigkeit der Supranationalität im wirtschaftspädagogischen Kontext vollziehen kann.

## **1. Berufs- und wirtschaftspädagogische Verankerung**

Ökonomie und Nationalstaat sind zwei kulturelle Konstrukte, die sozialen und kulturellen Veränderungen unterworfen sind. Mit der EU entstand eine „postnationale Konstellation“ (Habermas 1998), ein supranationaler Staatenverbund, der das Gesetzgebungsmonopol des stark institutionalisierten Konstrukts Nationalstaat in bestimmten Teilen aufbricht (vgl. BVerfG 1993) und damit die einzige supranationale Organisation darstellt, die – so Habermas – der Gegensteuerung der Globalisierung dienen könnte, gleichzeitig kann sie jedoch auch zur Triebfeder der Globalisierung werden, wenn Entscheidungen gefällt werden, die dem Trend der Globalisierung und der damit einhergehenden Ökonomisierung (zu Ökonomisierung und Globalisierung vgl. Zabeck 2004) folgen oder stärken. Da die Europäische Union im Gegensatz zum regulativen, normativen und kulturell-kognitiv institutionalisierten (vgl. Scott 2001) Nationalstaat lediglich auf eine politische Identität zurückgreifen kann (vgl. Habermas 1998, S. 114f.; Meyer 2004, S. 229–233), ist sie zu keiner Selbstverständlichkeit geworden und steht oftmals im Mittelpunkt gerechtfertigter und ungerechtfertigter Kritik. „Somit kritisieren und brandmarken die Bewohner Europas regelmäßig jenes einzige Instrument, das sie

haben, um den abwegigen Entwicklungen einer schrankenlos globalisierten Welt wirksam entgegenzutreten.” (Stadler 2012, S. 275). Was letztendlich mit der EU erreicht werden soll und tatsächlich erreicht werden kann, hängt vom Willen und den Handlungen ihrer Akteure ab. Deren Handlungen wiederum sind wesentlich von Institutionen wie Recht, Moral und Selbstverständlichkeiten gelenkt, aber nicht determiniert. Damit ist die EU in die Gesellschaften und ihre Institutionen eingebettet. Oft erschwert jedoch das nationale, institutionell wesentlich stärker abgesicherte Denken das supranationale Handeln. In der EU ist jede/r Staatsbürger/in eines Mitgliedstaates auch Unionsbürger/in (vgl. Habermas 2011). Das fordert zur reflexiven Deonstruktion der Institutionen auf, die dem Nationalstaat Macht verleihen.

Viele ökonomische Themen lassen sich heute nicht mehr ohne EU-europäischen Kontext erklären. Der Prozess der europäischen Integration und die EU als ihr wesentlichstes Ergebnis sind pädagogisch nicht einfach zu vermitteln. Drei pädagogisch problematische Zugänge sind zu beobachten: Einführungsveranstaltungen zur Europäischen Union sind erstens meist Einführungen ins Europarecht und daher stark rechtlich fokussiert. Zweitens sind solche Einführungen meist einseitig kognitiv – kopflastig – ausgelegt, obwohl Diskussionen zu diesem Thema meist stark emotional geführt werden, was auf die Bedeutung von Werten und Werthaltungen verweist. Damit kommen wiederum Institutionen ins Spiel, denn Werte können rechtlich normiert, moralisch verortet oder kulturelle Selbstverständlichkeiten sein. Drittens sind medienkonjunkturelle Schwankungen in der öffentlichen Berichterstattung zum Thema Europäische Union zu beobachten: Abhängig von politischen Entwicklungen wurde und wird dem Thema mehr oder weniger Beachtung geschenkt. Die aktuelle Finanz- und Schuldenkrise hat die Europäische Union in den Mittelpunkt der Berichterstattung gerückt. Der pädagogische Auftrag muss daher ein dreifacher sein: erstens die sozio-ökonomischen Zusammenhänge interdisziplinär aufzuarbeiten, zweitens das affektive Element stärker einzubringen und drittens das Thema einen fixen Platz in der Wirtschaftspädagogik zuzuordnen. Es ist bemerkenswert, dass dies eben kaum der Fall ist. So analysiert Zabeck (2004, S. 2) in „Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Values“, dass sich die Didaktik der Berufserziehung heute neuen Herausforderungen zu stellen hat, die „im Wesentlichen auf einen säkularen Umbruch der polit-ökonomischen Rahmenbedingungen zurückzuführen“ sind: Die Globalisierung der Märkte, der weltweite liberale Finanzmarkt und die „weltweite Renaissance des Kapitalismus“ führen zu einer sozialen Dynamik, die „auf Dauer angelegte gesellschaftliche Institutionen belastet und damit auch die erzieherische Aufgabe beruflich-sozialer Integration“ (Zabeck 2004, S. 2). Erziehung hat bei Zabeck eine Doppelfunktion: einerseits die Förderung von Kompetenzen für den fachlich qualifizierten und verantwortungsvollen Umgang mit beruflichen Aufgabenstellungen und andererseits die Entwicklung

der Individuen zu autonomen Personen (vgl. Lempert (2006, S. 108). Die Herausforderung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegt nun darin, dass es erstens durch die Globalisierung zu einer Schwerpunktverschiebung vom Nationalstaat zum Weltmarkt gekommen ist, zweitens das Streben nach maximalen Rekordgewinnen im Sinne des Shareholder Values im Mittelpunkt steht und drittens die Geschäftsvorgänge stärker individuell anstatt institutionell reguliert werden (Lempert 2006, S. 1). In der dualen und anderen beruflichen Ausbildungen spielen nach wie vor der Nationalstaat eine entscheidende Rolle, sowohl institutionell als auch inhaltlich.<sup>1</sup> So springen sowohl Zabeck (2004) als auch Lempert (2006) vom Nationalstaat zum Weltmarkt und überspringen dabei die europäische Supranationalität, die in ihrer Art und Weise weltweit einzigartig ist (vgl. Griller 2005). So geht auch Zabeck (2004) nicht auf die Relevanz und Besonderheit der europäischen Supranationalität im Kontext der Globalisierung ein. Der Sprung von der Nation zur Globalität beinhaltet die Gefahr, sich in einem globalen, kaum zu fassenden, utopischen, Ansatz zu verflüchtigen. Europäische Supranationalität ist hingegen konkret regulativ verortet und hat konkrete, alltägliche Auswirkungen auf die Bürger/innen. Wirtschaftliche Bildung und Erziehung zielen auf sozioökonomisches und staatsbürgerliches Denken und Handeln (vgl. Sloane 2001; Rebmann et al. 2011, S. 100). Die Frage nach der Bedeutung und Funktion der wirtschaftlichen Erziehung und Bildung heute ist daher im Kontext der Ökonomisierung und der Entwicklung der Supranationalität im europäischen Kontext als Antwort auf die Globalisierung zu stellen. Damit werden Wirtschaftsethik und europäische Supranationalität zu wertvollen Inhalten der Wirtschaftspädagogik. Oder anders gesagt: Individuelles Selbstinteresse in Form der reinen ökonomischen Vernunft, die zur Ethik geworden ist (vgl. Tafner 2012, S. 36–40) und kollektives Selbstinteresse in Form des Nationalstaates sollen reflexiv dekonstruiert werden, um neue Formen des ökonomischen Denken und Handelns zu ermöglichen: „Die tiefgreifenden Umbrüche, mit denen wir weltweit konfrontiert sind, stellen auch die Wirtschaftspädagogik vor die Aufgabe einer kritischen Selbstbefragung wie neuartiger Kreativität.“ (Husinga/Lisop 1999, S. 6)

---

<sup>1</sup> Ein Beispiel: Von den insgesamt 336 Artikeln in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik von Band 96/2000 bis Band 108/2012 finden sich nur vier Artikel mit einem Europabezug in den Titeln. Diese beziehen sich auf Standards und Berufsbildungssysteme. Zum Thema Europa im Kontext der Supranationalität gibt es keinen Aufsatz.

## 2. Kultur und Supranationalität

Gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge lassen sich heute in Europa nicht ohne den Prozess der europäischen Integration erklären. Dieser Prozess wiederum kann aber nicht allein ökonomisch begründet werden. Wer über Supranationalität nachdenkt, eröffnet die Reflexion über die Bedeutung der Nationalität und ihren sozioökonomischen Auswirkungen. Es geht also darum, aufzuarbeiten, welche Bedeutung Institutionen für die Konstruktion des Nationalstaates haben und wie dieser das sozioökonomische Denken und Handeln der Menschen lenkt, und dadurch die Vorstellung einer supranationalen und postnationalen Konstruktion erschwert. Die Europäistik (vgl. Gehler/Vietta 2010) versucht, europäische Ideen- und Kulturgeschichte mit dem Prozess der europäischen Integration fruchtbar zu verknüpfen, um kulturelle Zusammenhänge aufzuzeigen. So erarbeitete Vietta (2006) Leitkodierungen, die sich heute in der europäischen Kultur ausfindig machen lassen: einerseits die sogenannte Logos-Kodierung, die zurückreicht in die griechische Philosophie und sich heute in der „Sziento-Technologie“ fortsetzt, und andererseits die christliche Pstis-Kodierung, jene Glaubens-Kodierung, die sich teilweise bereits in der Antike mit dem Logos verbunden hat und damit eine eigene europäische, vom Logos geprägte Religiosität hervorgebracht hat. Religion und Säkularisierung prägen daher Europa mit. Neben der europäischen Vielfalt lassen sich also auch verbindende kulturelle Elemente Europas ausfindig machen, die jedoch nicht als quasi-nationale Kulturen auf europäischer Ebene zu deuten sind, sondern vielmehr Strömungen aufzeigen, die über Herrschaftsgebiete und Staaten hinweg zu beobachten sind (vgl. Vietta 2006, S. 9–11). Diese Leitkodierungen finden sich auch in der Präambel des EU-Vertrages: „SCHÖPFEND aus dem kulturellen, religiösen und humanistischen Erbe Europas, aus dem sich die unverletzlichen und unveräußerlichen Rechte des Menschen sowie Freiheit, Demokratie, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit als universelle Werte entwickelt haben“, wurde die „europäische Integration auf eine neue Stufe [gehoben]“. Mandry (2009) legt dar, wie intensiv um diese Definition gerungen wurde. Auch in europäischen und deutschen Urteilen über das Kopftuch und Religionsfreiheit sind diese Kodierungen wahrnehmbar (Tafner 2010). Die europäische Integration kann nicht alleine ökonomisch erklärt werden, vielmehr vermengen sich in ihr Politik, Recht und Ökonomie durch das Zusammenwirken von Personen, Gesellschaften, Kulturen und Kontingenzen zu einem mehrdimensionalen und komplexen Phänomen.

Es erhebt sich die wirtschaftspädagogische Frage, wie Supranationalität und die Wirkung von regulativen, normativen und kulturell-kognitiven Institutionen didaktisch erarbeitet und erfahrbar gemacht werden können.

### 3. Problemlöseplattform – die EU performativ erleben

Die pädagogische Herausforderung liegt in der Komplexität und Abstraktheit des Themas. Komplexitätsreduktion und Konkretisierung sind daher die didaktischen Antworten. Im Kern kann die Europäische Union als eine Problemlösungsplattform verstanden werden, auf der Wert-, Ziel- und Interessenkonflikte über Kulturen und Nationen hinweg auf Basis regulativer Institutionen diskutiert und einer Lösung zugeführt werden. Im „ordentlichen Gesetzgebungsverfahren“ kommt eine Lösung in Form eines Rechtssetzungsaktes durch den Beschluss des Europäischen Parlaments *und* des Rates zustande (Art 289 AEUV). Das Europäische Parlament vertritt darin die Unionsbürger/innen und der Rat die Mitgliedstaaten, die für die nationalen Staatsbürger/innen stehen. Damit sind die Bürger/innen „an der Konstituierung des höherstufigen Gemeinwesens beteiligt, in ihrer Rolle als künftige Unionsbürger und als Angehörige eines der Staatsvölker“ (Habermas 2011, S. 67). Habermas weist darauf hin, dass diese doppelte Ausprägung nicht nur für die Institutionalisierung selbst, sondern überhaupt für jede/n Unionsbürger/in, der/die zugleich Staatsbürger/in ist, zutreffe (vgl. Habermas 2011, S. 63). Das ist der Kern der Supranationalität – institutionell und individuell. Hier muss pädagogisch angesetzt werden. Das äußerliche Ringen um gemeinsame Problemlösungen wird verinnerlicht und zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit Nationalität und Supranationalität. Damit wird die Abstraktheit zur Konkretheit. Zur Komplexitätsreduktion wird eine institutionell vereinfachte Problemlöseplattform konstruiert, auf der nationale und supranationale Interessen aufeinander treffen und Supranationalität begreifbar und erlebbar wird. Das ist Aufgabe des Planspiels. Die performative Pädagogik ermöglicht den kreativen und individuellen Umgang mit Problemstellungen, die auf der konstruierten nationalen und supranationalen Ebene erlebt und gelöst werden müssen. Die Reflexion führt das Performative über in die rationale Auseinandersetzung.

### 4. Performative Pädagogik

Kulturelle Konstrukte werden von Menschen geschaffen, rezipiert, tradiert und verändert. Mit dem *cultural turn* (vgl. u.a. Assmann 2011, Bachmann-Medick 2009, Moebius 2010) hat sich ein bedeutungs- und wissensorientierter Kulturbegriff ausgeformt, der kein neues Paradigma beschreibt, sondern Methodenpluralismus, Interdisziplinarität und Grenzüberschreitungen und somit Unkonventionelles in die einzelnen Disziplinen einbringt. Die ausdifferenzierte Sicht im Sinne der Systemtheorie wird ausdrücklich abgelehnt, weil

Kultur sich über alle Lebensbereiche des Menschen zieht. Dabei geht es um kollektive und subjektive Sinnzuschreibungen, die sich in kollektiven Sinn-systemen, Codes, Weltbildern, Ideen und Mythen ausformen. Gesellschaftliche Wirklichkeit entsteht durch wiederholte und gleichförmige Handlungsmuster (vgl. Berger/Luckmann 1977, S. 58), wobei die Praktiken eine geistige und materielle Dimension aufweisen: Artefakte, Prozesse und Gedanken transportieren Kultur (vgl. Moebius 2010, S. 77–80 u. S. 123–126). Der *performative turn* als ein Teil des *cultural turn* hat auf die Erziehungswissenschaften gewirkt und neue Perspektiven eröffnet: Nicht nur „das in der Repräsentation Repräsentierte“ ist von pädagogischer Bedeutung, sondern auch der „Umgang mit der Repräsentation bzw. mit den Praktiken des Repräsentierens. [...] Eine performative Sichtweise verwirft eine allgemeine und totale Methode und Lesart von Realität zugunsten einer relativierenden, den Kontexten angepassten Interpretation, die eine Pluralität von ideomatischen Gesten und kontextuierenden Phänomenologien zeitigt“ (Wulf/Zirfas 2007, S. 9). Vor allem vier Gründe sprechen für eine performative Pädagogik (vgl. Wulf/Zirfas 2007, S. 10–12): Erstens gewinnt die inszenierte Selbstentfaltung in modernen Gesellschaften an Bedeutung. Als handlungsorientierte Wissenschaft muss die Pädagogik anschlussfähig bleiben. Damit gewinnen zweitens Methoden wie Phänomenologie und Konstruktivismus an Bedeutung, um sprachliche Handlungen, Rituale und Situationen beschreiben zu können. Drittens kann damit soziales und pädagogisches Handeln nicht nur funktional oder normativ, sondern eben auch performativ beschrieben werden. Dies führt viertens zu einer komplexeren Theorie der Bildung, die auch die eigene Mitwirkung und die Fähigkeit berücksichtigt, dass sich der Mensch seine eigene Form gibt. Zabeck (2004, S. 106–108) sieht darin eine wesentliche Weiterentwicklung der Situations- und Handlungsorientierung, weil diese sich zu stark an pädagogisch vorgegebenen Lösungsstrategien ausrichtet. Die performative Pädagogik kommt der aufgrund der Globalisierung ständig zunehmenden Individualisierung entgegen und lässt genügend Raum für Selbstinszenierung und individuelle Lösungen.

## **5. Das Planspiel „Demokratie-Bausteine“**

Das Planspiel „Demokratie-Bausteine. Mein Land. Dein Land. Unsere Union.“ wurde im Rahmen eines EU-Projektes von 16 Jugendlichen im Alter von 14–16 Jahren aus der Steiermark und Schleswig-Holstein im Schuljahr 2009/10 unter wissenschaftlicher Begleitung des Autors entwickelt und zur Produktionsreife geführt. Im Planspiel sind die teilnehmenden Personen Bürger/innen sowie Regierungsmitglieder vier fiktiver verschiedener demokratischer Staaten. Gespielt wird in vier Gruppen, die je einen Staat auf dem er-

fundenen Planeten XY repräsentiert. Diese Staaten sind Mitglieder der neu gegründeten „Erlebten Union“. Ziel des Spieles ist es, das bestmögliche Lebensumfeld auf nationaler und Unionsebene unter Knappheitsbedingungen zu schaffen sowie Demokratie-Bausteine für die Länder und die Union durch gemeinsame Beschlüsse zu sammeln. Die Spielenden gestalten ihre eigenen Länder und ihre eigene Kultur. Die Kraft dieser Kulturen beginnt zu wirken und erschwert die supranationale Kooperation. Dabei werden Kompetenzen zur Lösung von Ziel-, Interessen- und Wertekonflikten gefordert und gefördert. Damit zielt das Spiel auf mehrstufige demokratische Entscheidungsabläufe ab und simuliert supranationale Strukturen. Wer einmal eine solche Entscheidungssituation miterlebt hat – inner- oder außerhalb des Planspiels – hat Demokratie erfahren und weiß daher im prozeduralen Sinne mehr darüber als jene, die sich ausschließlich deklaratives Wissen aufgebaut haben.

Ein gelungenes Planspiel folgt drei Phasen (vgl. Rebmann 2001, S. 21–23; Seeber 2007, S. 163): Einführung, Vorbereitung und Rollenvergabe erfolgen in der Einführungsphase. Darauf folgt die Spielphase, die meist in mehreren Runden läuft. Das gegenständliche Planspiel setzt in dieser Phase mit einem Identifikationsteil ein, in dem die Spielenden ihr Land kreativ auf einem Plakat formen, ihre Flagge gestalten und sich selbst ihre Kultur, Religion und Geschichte geben. Jede/r Teilnehmer/in erhält eine Ministerrolle. Diese Phase wird mit der Feier des Gründungstages der Erlebten Union abgeschlossen, die stark performativ ausgelegt ist. Im zweiten Teil der Spielphase werden Ereigniskarten gespielt, die Probleme beschreiben, welche für Land und Union relevant sind, persönliche Betroffenheit auslösen und Auswirkungen auf die Nachbarstaaten und nachfolgende Ereignisse haben. Insgesamt stehen 12 Ereigniskarten zur Verfügung. Es handelt sich um Themen, die Ziel-, Interessen- und Wertkonflikte aufbrechen lassen, wobei die kollektiven Identitäten der Staaten für zusätzliche Spannung sorgen. Um der Idee der Supranationalität Rechnung zu tragen, müssen zuerst Lösungen in den einzelnen Staaten ausverhandelt werden, die danach von den Vertreter/innen im Rat eingebracht werden, um eine Lösung für die Union herbeizuführen. Die Abstimmung über Lösungsvorschläge kann einstimmig oder mehrheitlich erfolgen. Bei Einstimmigkeit erhalten die Ratsmitglieder je drei Demokratie-Bausteine in der Farbe ihres Staates, bei Mehrstimmigkeit einen – auch jener Staat, der dagegen gestimmt hat. Die Ratsmitglieder kehren mit den Bausteinen an ihre Tische bzw. Staaten zurück und diskutieren nun, ob sie diese(n) Baustein(e) aufgrund ihres Einsatzes für ihren Staat oder für die EU erhalten haben. Auf einem dafür vorgesehen Blatt werden die Steine entweder dem „Landes-Interesse“ oder dem „EU-Interesse“ zugeordnet. Runde für Runde stapeln sich die Türme und es ist ersichtlich, welchem Interesse sie gelten.

Die Reflexionsphase ist die letzte Phase und der wichtigste Teil, weil hier die Sicherung des Lernerfolgs ermöglicht werden soll (vgl. Seeber 2007,

S. 163). Bevor die Reflexion startet, wird die Spielphase, nicht jedoch das Planspiel beendet. Diese Phase beginnt mit einem Vergleich der Türme aus Demokratie-Bausteinen. Jede Gruppe erklärt, warum sie welche Steine welchem Interesse zugeordnet hat. Danach werden die Türme aller Staaten getrennt nach Landes- und EU-Interesse übereinandergestapelt und die Gesamtverteilung diskutiert. Für die Reflexion müssen die Gruppenmitglieder in einem Brainstorming alles niederschreiben, was einerseits hilfreich und andererseits störend für die Kooperation und Entscheidungsfindung war. Aus diesen Punkten müssen sie die zwei wichtigsten auswählen und im Plenum darlegen. In der Großgruppe werden danach die acht störendsten und hilfreichsten Faktoren auf einem Flipchart gesammelt und diskutiert. Es folgt eine Reflexion, die sich mit dem Ablauf, der Performanz und den Ergebnissen des Planspiels im Hinblick auf die erarbeiteten Faktoren auseinandersetzt und versucht, eine Generalisierung im Sinne des Erfahrungslernens herbeizuführen.

Rebmann (2001, S. 1) führt aus, dass im Unterricht im schulischen oder innerbetrieblichen Kontext, Lernsituationen fehlen, die versuchen, die komplexe Wirklichkeit widerzuspiegeln. Auch wenn keine Methode letztlich die Berufs- und Wirtschaftswelt in die Lernwelt integrieren kann (vgl. Slepcevic-Zach/Tafner 2011), ist das Planspiel mit seinen spielerischen, pädagogischen und der Berufs- und Wirtschaftswelt entnommenen Elementen eine Methode, in der Ziel-, Interessen- und Wertekonflikte erzeugt und bearbeitet werden können. Obwohl das Planspiel die Welt des Spieles eröffnet, bleibt sie doch Bestandteil der Lebenswelt, „die den Kommunikationsteilnehmern im Rücken bleibt [...]. Es ist ein implizites Wissen, das nicht in endlich vielen Propositionen dargestellt werden kann; es ist ein holistisch strukturiertes Wissen, dessen Elemente aufeinander verweisen; und es ist ein Wissen, das uns insofern nicht zur Disposition steht, als wir es nicht nach Wunsch bewusst machen und in Zweifel ziehen können“ (Habermas 1987a, S. 449 u. 451). Die Lebenswelt besteht aus der Kultur, der Gesellschaft und den Personen. Sie stellt den „Raum“ dar, in dem wir uns befinden, aus dem wir unser Wissen und unsere Normen und Werte „entnehmen“. Die Lebenswelt können wir deshalb nie verlassen (vgl. Habermas 1987b, S. 209) – auch nicht im Spiel. Das Spiel ist immer Teil der Wirklichkeit. Aus diesem Grunde kommen kognitive, affektive und soziale Elemente zum Einsatz, die sowohl innerhalb als auch außerhalb des Spiels relevant sind. Jede/r Teilnehmer/in wird nun auf der Folie der Lebenswelt aktiv und inszeniert die zugewiesene Rolle. Damit wird Performanz sichtbar – die individuelle Ausgestaltung der Rolle im gegebenen Kontext. Die Spielenden werden im Sinne des Erfahrungslernens mit konkreten Aufgabenstellungen konfrontiert (vgl. Kolb 1984), die gelöst werden müssen (vgl. Seeber 2007, S. 155). Dadurch wird Lernen als die Veränderung von Verhaltensdispositionen durch Erfahrung möglich (vgl. Gudjons 2003, S. 214) und Performanz sichtbar. Dazu kommen

noch die weithin bekannten Vorteile des Planspiels, die im Neuheitseffekt, in der Wettbewerbssituation, der Eigenaktivität und der Zielgerichtetheit sowie im Aneignen von neuem Wissen und – nicht zu unterschätzen – im Spaßfaktor zu finden sind. (vgl. Rebmann 2001, S. 30f.).

## 6. Performative Wirkung des Planspiels

Im Schuljahr 2011/12 wurde das Planspiel in 12 Schulen (acht Handelsakademien und vier allgemeinbildende höhere Schulen) an 16 Spielterminen im Rahmen eines vom Land Steiermark finanzierten Kooperationsprojektes der Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik, hinsichtlich der Funktionalität und Wirksamkeit von insgesamt 291 Schülerinnen und Schüler im Alter von 16 bis 18 Jahren unter der Leitung von zwei ausgebildeten Personen gespielt und evaluiert (vgl. Tafner 2013). Folgende Fragen standen im Mittelpunkt der Evaluierung: Erstens die Frage, ob das Planspiel funktioniert und unter welchen Voraussetzungen es für Schulen angeboten werden kann. Gerade an diesem Punkt sollte sich zeigen, ob die Idee der Problemlösungsplattform greift. Zweitens sollte gezeigt werden, wie das Planspiel auf die Teilnehmenden und die Klassengemeinschaft im Spiel, direkt nach dem Spiel sowie einige Monate danach wirkt. Drittens sollte auch untersucht werden, ob sich das Spiel für den kompetenzorientierten Unterricht eignet. Im Sinne des *cultural turns* wurde ein Mix-Methods-Ansatz mit vor allem qualitativen Erhebungen und Triangulation gewählt. Nicht das Erklären, sondern das Verstehen stand im Mittelpunkt der Auswertung. Hier werden ausgewählte Ergebnisse prägnant wiedergegeben, die im Zusammenhang mit der performativen Pädagogik und der Supranationalität stehen (vgl. Tafner 2013). Die teilnehmenden Lehrkräfte waren mehrheitlich weiblich (9 von 14), an einer Handelsakademie tätig (10 von 14), mehr als fünf Jahre im Schuldienst (13 von 14) und haben Planspiele im Unterricht (9 von 14) eingesetzt. Die Lehrpersonen unterrichteten verschiedene Fächer, nur drei waren Wirtschaftspädagog/inn/en. Die Lehrpersonen sind der EU gegenüber positiv eingestellt (es wurden ausgewählte Eurobarometer-Fragen gestellt) und setzen im Unterricht verschiedene Medien und Methoden ein. Ein Planspiel wurde von einer Person zur Vermittlung EU-europäischer Inhalte eingesetzt. Das Planspiel wird von allen als eine gute Möglichkeit kompetenzorientierten Unterrichtes bewertet (M 1,3, SD 0,47; sechsteilige Likert-Skala). Allerdings wird sie als eine sehr aufwändige Methode bezeichnet, die deshalb selten zum Einsatz kommt – was den Ergebnissen Rebmanns (2001) entspricht.

Die Ergebnisse der Reflexionsphase des Planspiels wurden für eine qualitative Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorisierung (Mayring 2010) herangezogen. 24,1% der Antworten auf die Frage „Was war hilfreich?“ konnte

unter der „Kategorie Kompromisse und Kooperation eingehen mit Offenheit für andere Meinungen und Interessen“ zusammengefasst werden. Als störende Faktoren konnten Statements der Kategorie „Kompromisslosigkeit, Sturheit und Eigensinn“ als die häufigste Ausprägung (18,5%) zusammengefasst werden. Die Schüler/innen erkennen also selbst, dass für Performanz Kompetenzen notwendig sind.

Die beim Planspiel anwesenden Lehrpersonen und die Spielleitung, die zwar nur aus zwei Personen bestand, jedoch 16 Spiele mit 291 Teilnehmer/innen sahen, hatten die Aufgabe, ihre Beobachtungen auf einer Seite zusammenzufassen. Sie erhielten keinerlei Vorgaben darüber, was und wie sie beobachten und berichten sollten. Die Auswertungen erfolgten mittels MaxQDA und mit der bereits oben erwähnten qualitativen Methode. Übereinstimmend beobachteten sowohl die Lehrpersonen als auch die Leiterinnen den Eifer, das Engagement und die Konzentration der Spielenden (dies wurde auch von den Spielenden in einem Fragebogen, der direkt nach dem Spiel erhoben wurde, bestätigt). Vor allem die Identifikationsphase wurde herausgehoben: Das Basteln und Gestalten des eigenen Landes, das Erfinden der eigenen Geschichte, des eigenen Brauchtums und der Religion sind konstitutiv für das Entstehen einer eigenen Identität. Eine Lehrperson schreibt: „Anfangs eher belustigte Mienen, besonders über die Namen der Länder, die sie vertreten sollen, dann aber konzentrierte Gesichter, als man sich mit seiner Rolle zu identifizieren beginnt.“ Von den Spielleiterinnen wurden die allgemeinbildenden Schulen „kreativer“ und „intellektueller“ wahrgenommen. So kamen z.B. Außerirdische ins Spiel, die Verwaltung und Kontrolle des Budgets wurde ausführlich diskutiert. Eine Spielleiterin schreibt: „Es gab Rückgriffe auf eine gemeinsame [erfundene] Geschichte“ [...], [die] „das Handeln im Rat beeinflusst hat[ten]“. In den Handelsakademien wurde das „Verhalten eingeschränkter“ und „reglementiert und strukturiert“ wahrgenommen. Fragen, wie „darf ich das?“ oder „ist das überhaupt möglich“ wurden wesentlich häufiger gestellt.

In der Spielphase wurden die Schüler/innen in den Prozessen „selbst Teil komplexer demokratischer Entscheidungsprozesse“ und kamen damit in den „Zwang einer gemeinsamen Lösung“. Ein Zwang, der nicht für jede/n Schüler/in einfach zu bewältigen war. „Mit fortgesetzter Diskussion stieg die emotionale Beteiligung“ und die verschiedenen Kulturen sowie Ziel- und Interessenkonflikte machten sich bemerkbar. Die heftigen Diskussionen führten mitunter auch dazu, dass persönliche Angriffe erfolgten. „Als Beobachterin fand ich dieses Planspiel sehr brauchbar für die Schüler/innen, da sie die Problematik der Konsensfindung in der Gruppe, im ‚eigenen‘ Land, in einem Größeren am eigenen Leib erfahren konnten und dadurch erkannten, wie kompliziert die Entscheidungsfindung zwischen 27 Mitgliedsstaaten abläuft, in denen einerseits zugunsten der jeweiligen Länder als auch zugunsten der EU als Gemeinschaft gefällt werden müssen.“ Das Aufwerfen der eigenen

Ideen im eigenen Land und das darauf folgende Einbringen des internen Länderkonsenses auf die supranationale Ebene auf der Folie einer selbst kreierten Kultur ist ein Beispiel performativer Pädagogik, die auf Kopf, Herz und Hand abzielt (vgl. Tafner 2012, S. 43). Performanz braucht nicht nur Kompetenz, sondern auch Struktur. Deshalb übernimmt die Spielleitung eine große Verantwortung für das Gelingen des Planspiels, wie sowohl die Spielleitung selbst als auch die Lehrpersonen einhellig beschreiben. Die Spielleitung sieht, dass es den beobachtenden Lehrpersonen nicht immer einfach fällt, sich aus dem Spiel herauszuhalten – wie auch eine Lehrperson selbstkritisch beschreibt. Obwohl den Schülerinnen vor Beginn des Spiels mitgeteilt wurde, dass sie nicht benotet werden, nahmen die Spielleiterinnen einen Präsentations- und Leistungsdruck wahr.

In etwa ein halbes Jahr nach dem Planspiel wurden die Schüler/innen zweier Klassen gebeten, auf drei offene Fragen per E-Mail zu antworten. Die erste Frage lautete: „Wenn Sie an das Planspiel zurückdenken, welche Situation oder welches Bild fällt Ihnen dazu ein? Beschreiben Sie dieses Bild bzw. diese Situation.“ Die Erinnerungen an den demokratischen Diskurs standen dabei im Mittelpunkt. Eine teilnehmende Person schreibt: „Mir fallen die sehr intensiven Diskussionsrunden in der Mitte der Klasse ein, da ich diese sehr amüsant und bildend gefunden habe. Ich persönlich war Umweltminister und da ich mich auch im wirklichen Leben sehr für die Umwelt interessiere, habe ich mich auch entsprechend hineingesteigert und meine Meinung gut vertreten und auch umgesetzt! Hat viel Spaß gemacht!“ Eine andere Person schreibt: „Ich denke daran, dass ich sehr viel Spaß dabei hatte. Vor allem habe ich das Bild vor Augen, als die Minister zusammen an einem Tisch saßen und diskutiert haben. Dadurch habe ich die Situation, in der sich diese Politiker befinden, viel besser verstanden. Vor allem die Problematik, es allen recht machen zu wollen. Ich glaube, dass es in der EU selbst noch viel komplizierter ist, weil schließlich das Wohlbefinden vieler Menschen davon abhängt.“ Wie stark die Identifikation ist, dokumentiert die folgende Aussage: „Wir sitzen am Tisch und es wird sehr lebhaft diskutiert. Man könnte denken, wir würden wirklich unser Land vertreten und eine falsche Entscheidung hätte tief greifende Folgen.“

Die zweite Frage lautet: „Wenn Sie an die Schule, zu Hause oder an Gesprächen mit Freundinnen und Freunden denken, gab es da Situationen, in denen Sie an das Planspiel denken mussten oder Erfahrungen (oder Wissen) anwandten, die (das) Sie im Planspiel gemacht haben? Wenn Sie eine solche Situation erlebt haben, beschreiben Sie sie.“ 16 von 21 Schüler/innen gaben an, solche Erfahrungen gemacht zu haben. Themenkomplexe, die angesprochen wurden, waren Politik und demokratische Entscheidungen sowie die EU. Schüler/innen beschrieben auch, dass Vorurteile korrigiert wurden und sie einen neuen Blick auf die Politik erhalten haben. Es entstand eine Diskussionskultur im Freundeskreis und eine Selbstreflexion, die sich mit der

Frage beschäftigt, wie es „in Wirklichkeit“ sein könnte. Insgesamt gaben die Schüler/innen an, dass sie nunmehr mehr Interesse an Politik hätten. Eine Person beschreibt eine Szene in ihrer Familie: „Meine Familie hatte zuhause in den Nachrichten gehört, dass ein EU-Beschluss erneut verzögert worden war. Meine Eltern meinten, dass die Politiker zu inkompetent wären, um einen Beschluss zu fällen. Ich warf daraufhin ein, dass es schon uns als Klasse schwer gefallen war, sich zu einigen, und dass es dann für Politiker, die oft nicht einmal die gleiche Sprache sprechen, noch viel schwerer sein müsse, schwerwiegende Entscheidungen zu fällen.“

Die dritte Frage lautete: „Wenn Sie eine Schülerin oder ein Schüler aus einer anderen Klasse fragen würde, was das Planspiel war und was man dabei gelernt hat, was würden Sie antworten?“ Sie würden davon sprechen, dass sie ein besseres Verständnis für schwierige demokratische Entscheidungen erhalten haben und ihr Interesse an Politik gestiegen ist. Die Funktionsweise der EU wurde klarer. Darüber hinaus hat es Spaß gemacht und die Kreativität wurde gefördert. Eine Person schreibt: „Ich fand das Planspiel toll und es hat mir richtig Spaß gemacht, obwohl ich mich eigentlich nicht für Politik interessiere. Ich habe gelernt, die Situation und Problematik zu verstehen.“ Eine andere Person führt aus: „Ich würde sagen, dass es interessant war, über solche Themen zu reden, zu diskutieren und zu arbeiten. Viele sind bei uns ja bereits wahlberechtigt, haben aber keine Veranlassung, sich mit Politik herumzuschlagen. Das Planspiel hat bei einigen das Interesse dafür geweckt. Gelernt haben wir vor allem, dass es schwer ist, bei solchen Diskussionen private Ansichten rauszuhalten und unparteiisch zu bleiben.“

Wird Lernen als Veränderung von Verhaltensdispositionen durch Erfahrung verstanden (vgl. Gudjons 2003), so zeigen die obigen Ausführungen, dass das abstrakte und komplexe Thema Supranationalität über die Idee der Problemlösungsplattform durch performative Konkretisierung individualisiert werden kann und tatsächlich Lerneffekte ausgelöst werden können. Oder anders gesagt: Das Abstrakte und Entfernte wird verinnerlicht, performativ bearbeitet und reflexiv externalisiert.

## Literatur

- Berger, P. L./Luckmann, T. (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.
- BVerfG (1993): „Maastricht-Urteil“ vom 12.10.1993. Online verfügbar unter [http://www.europarl.europa.eu/brussels/website/media/Basis/Vertraege/Pdf/Maastricht\\_Urteil\\_1993.pdf](http://www.europarl.europa.eu/brussels/website/media/Basis/Vertraege/Pdf/Maastricht_Urteil_1993.pdf), zuletzt geprüft am 30.03.2012.

- Gehler, M./Vietta, S. (2010): Europa – Europäisierung – Europäistik. Einführende Überlegungen. In: Europa – Europäisierung – Europäistik. Wien [u.a.]: Böhlau, S. 9–36.
- Griller, S. (2005): Die Europäische Union. Ein staatsrechtliches Monstrum? In: Schuppert, G. F./Pernice, I./Haltern, U. (Hrsg.): Europawissenschaft, S. 201–272.
- Gudjons, Herbert (2003): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 8., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Habermas, J. (2011): Zur Verfassung Europas. Ein Essay. Berlin: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1998): Die postnationale Konstellation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1987a): Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Band 1. 4. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1987b): Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Band 2. 4. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Huisinga, R./Lisop, I. (1999): Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München: Vahlen.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New York: Prentice Hall.
- Lempert, W. (2006): Wirtschaftsberufliche Erziehung angesichts des real expandierenden Kapitalismus. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102 (1), S. 108–133.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. vollst. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mandry, C. (2009): Europa als Wertegemeinschaft. Eine theologisch-ethische Studie zum politischen Selbstverständnis der Europäischen Union. Baden-Baden: Nomos.
- Meyer, T. (2004): Die Identität Europas. Der EU eine Seele? Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Moebius, Stephan (2010): *Kultur*. 2. Aufl. Bielefeld: Transcript.
- Rebmann, K./Tenfelde, W./Schlömer, T. (2011): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe*. 4. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Rebmann, K. (2001): *Planspiel und Planspieleinsatz. Theoretische und empirische Explorationen zu einer konstruktivistischen Planspieldidaktik*. Hamburg: Kovač.
- Scott, W. R. (2001): *Institutions and organizations*. 2. Aufl. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Seeber, G.(2007): *Planspiele im Ökonomieunterricht*. In: Retzmann, T. (Hg.): *Methodentraining für den Ökonomieunterricht*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, S. 155–16.
- Slepcevic, P./Tafner, G. (2011): „Nicht für die Schule lernen wir...“ – aber kein System kann die Umwelt integrieren. Über offene Fragen, die sich aus der Komplexität der Kompetenzmessung ergeben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 107 (2), S. 174–189.
- Sloane, P. F. E. (2001): *Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung*. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97, S. 161–183.
- Stadler, Christian (2010): Europäische Identität und ihre geistig-philosophischen Grundlagen. In: Gehler, M./Vietta, S. (Hg.): Europa – Europäisierung – Europäistik. Wien u.a.: Böhlau, S. 271–285.

- Tafner, G. (2013): Das Planspiel. Pädagogisch-didaktischer Hintergrund und Evaluation. In: *beteiligung.st* (Hg.): Demokratie-Bausteine. Supranationalität im Planspiel performativ erleben. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik, S. 47–168.
- Tafner, G. (2012): Reflexive Wirtschaftspädagogik: Wie Ethik, Neo-Institutionalismus und Europapädagogik neue Perspektiven eröffnen könnten. In: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 35–46.
- Tafner, G. (2011): Verhandlungs-, Kooperations- und interkulturelle Kompetenz im Planspiel fördern. In: Kriz, W. C. (Hrsg.): Planspiele in der Personalentwicklung. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag, S. 125–148.
- Tafner, G. (2010): Das islamische Kopftuch: Brennpunkt des verschleierte Kampfes um die europäische Identität. Eine europapädagogische Kurzbetrachtung. In: Österreichisches Archiv für Recht und Religion, S. 98–119.
- Vietta, S. (2007): Europäische Kulturgeschichte. Eine Einführung. Paderborn: Fink.
- Wulf, C./Zirfas, J. (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- Zabeck, J. (2004): Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value. Paderborn: Eusl.
- Zabeck, J. (2002): Moral im Dienste betrieblicher Zwecke? Anmerkungen zu Klaus Becks Grundlegung einer kaufmännischen Moralerziehung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98 (4), S. 485–503.