

Ethisch-reflexive Kompetenz

Ein Ziel für den modernen Ökonomieunterricht

Patrizia Kühner
University of St. Gallen, Switzerland, patrizia.kuehner@unisg.ch

Dieter Euler
University of St. Gallen, Switzerland, dieter.euler@unisg.ch

Ausgangsfragen

In der Wirtschaftsdidaktik kursiert der Satz: «Wer nur etwas von Ökonomie versteht, versteht auch nichts von Ökonomie!» Diese Aussage spielt darauf an, dass ökonomische Sachverhalte unvermeidbar in gesellschaftliche, politische und kulturelle Kontexte eingebettet sind. Wirtschaftliches Handeln zu verstehen, erfordert daher u. a. das Verständnis der Kontexte, in denen es sich vollzieht. Einer dieser Kontexte stellen die Werte und Normen dar, die dem wirtschaftlichen Handeln von Politik, Unternehmen oder Privaten unterlegt sind. Wir vertreten die Position, dass die Auseinandersetzung mit Werten und Normen im Rahmen des wirtschaftlichen Handelns eine anspruchsvolle, aber sehr wesentliche Komponente des Ökonomieunterrichts darstellt. Zukünftige Wirtschaftsbürger¹ sollen die Kompetenz erwerben, die ethischen Grundlagen von wirtschaftlichen Sachverhalten zu reflektieren und daraus Schlüsse für ihr eigenes Handeln zu ziehen (**ethisch-reflexive Kompetenz**).

Die folgenden Ausführungen gehen den Fragen nach,

- warum die Auseinandersetzung mit den ethischen Dimensionen des wirtschaftlichen Handelns im Rahmen der iconomix-Angebote bedeutsam ist;
- was im Einzelnen unter ethisch-reflexiver Kompetenz verstanden wird und
- wie diese Kompetenzen im Rahmen eines iconomix-Moduls aufgenommen werden können.

Warum ist die Auseinandersetzung mit der ethischen Dimension des wirtschaftlichen Handelns im Rahmen der iconomix-Angebote bedeutsam?

Über die eingangs skizzierte Begründung hinaus kann die Relevanz von ethisch-reflexiven Kompetenzen auch durch Hinweise auf entsprechende Schweizer Reglemente im Bereich der Bildung belegt werden. So gibt das Maturitätsanerkennungsreglement für **Maturitätsschulen** das Ziel vor, eine «Fähigkeit zum selbstständigen Urteilen [...] [sowie] die Sensibilität in ethischen Belangen» zu fördern. Ausserdem sollen Maturanden bereit sein, «Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der

Natur wahrzunehmen.» (Art. 5 EDK-MAR 1995)

Gemäss dem Berufsbildungsgesetz ist Gegenstand der **beruflichen Grundbildung** neben berufsspezifischen Qualifikationen auch der Erwerb von «wirtschaftlichen, ökologischen, sozialen und kulturellen Kenntnissen und Fähigkeiten, welche die Lernenden dazu befähigen, zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen» sowie «der Fähigkeit und der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen sowie zum selbstständigen Urteilen und Entscheiden.» (Art. 15 Bundesgesetz für die Berufsbildung aus dem Jahr 2002; Stand: 1.1.2015)

Das Modul «Allmendegüter» als Illustrationsbeispiel

Aussagen über Ethik können schnell sehr abstrakt werden. Aus diesem Grunde sollen die Ausführungen am Beispiel des bekannten iconomix-Moduls «Allmendegüter» veranschaulicht werden.

In dem **Modul «Allmendegüter»** treffen die Lernenden in der Rolle von Fischern Entscheidungen darüber, wie viel sie aus einem Fischteich fischen wollen. Das erklärte Ziel ist es am Ende, möglichst viele Fische zu fangen. Die Auswertung der Spielrunden zeigt den Lernenden auf, wie sich das individuelle Handeln letztlich auf den Fischbestand auswirkt, und führt zu Diskussionen über die Angemessenheit des Verhaltens der Einzelnen im wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Sinne. Spätestens sobald es in weiteren Spielrunden auch die Option «Strafen» oder «Konferenzbeschlüsse» gibt, kommt es zu Fragen über gerechte Güterverteilung («Ist das fair?») oder zur Bewertung des Verhaltens Einzelner («Du bist ja egoistisch.», «Nur weil du profitgierig bist, kommt es zum Kollaps des Fischbestands.»). Dadurch wird deutlich, dass wirtschaftliches Handeln auf der Basis von Werten erfolgt.

Die Lernenden können in dem Modul zum einen ökonomische Fachkompetenzen erwerben. Dazu gehören insbesondere:

Fachkompetenz

Wissen	Das Konzept der Allmendegüter und das Auftreten von Allmendedilemmas verstehen.
Fertigkeiten	Lösungsmöglichkeiten für das Allmendedilemma entwickeln.
Einstellungen	Bereitschaft zeigen, sich mit volkswirtschaftlichen Zusammenhängen auseinanderzusetzen.

¹ Aus Gründen des Leseflusses wird hier ausschliesslich die männliche Form angeführt. Die weibliche Form ist damit gleichermassen angesprochen.

Gleichzeitig sind die Lernenden aber auch unmittelbar mit ihrem und dem Verhalten der anderen konfrontiert, welches sie mit den Spielvarianten «Strafe» und «Konferenz» zu beeinflussen suchen. In diesem Rahmen können sich die Lernenden **personale Kompetenzen** (Auseinandersetzung mit eigenem Handeln und seinen Motiven) sowie **soziale Kompetenzen** (die gegenseitige Auseinandersetzung mit dem Problem der Allmende sowie mit den Verhaltensweisen der Mitlernenden) aneignen.

Auch andere Beispiele von Allmendedilemmas (z. B. überfüllte öffentliche Strassen, nicht geputzte Treppenhäuser in Mehrfamilienhäusern oder verschmutzte Luft) führen schnell zu Fragen wie: «Ist das in Ordnung, sich so zu verhalten?», «Ist das moralisch verwerflich?», «Warum ist ein bestimmtes Verhalten gesetzlich verboten?» oder «Wer hat mit seinem Verhalten letztlich recht?». – Dies bildet die Grundlage für eine Auseinandersetzung im Unterricht über gesellschaftliche Normen (z. B. Gesetze), ethische Prinzipien oder individuelle Werthaltungen.

Was wird unter ethisch-reflexiver Kompetenz verstanden?

Im Kontext des Ökonomieunterrichts beschreibt **ethisch-reflexive Kompetenz** eine Kompetenz, die ein «auf Werthaltungen bezogenes reflektiertes wirtschaftliches Entscheiden und Handeln der Lernenden»² ermöglicht. Dabei können die drei folgenden Dimensionen unterschieden werden:

Personale Kompetenz: ethisch-reflexive Kompetenz

Wissen	Werte als Basis für Entscheidungen und Handlungen für einen ökonomischen Sachverhalt erkennen und beschreiben. Folgen einer vertretenen Position abschätzen.
Fertigkeiten	Eigene Werte und Einstellungen bzw. Haltungen aktiv vertreten sowie Wertkonflikte in ökonomischen Fragen austragen und klären.
Einstellungen	Eine Einstellung bzw. Haltung gegenüber ökonomischen Sachverhalten entwickeln, Position in Wertfragen beziehen und wertbasierte Entscheidungen in ökonomischen Fragen treffen.

Werte liegen Einstellungen bzw. Haltungen zugrunde. So sind sie als Stellungnahme einer Person darüber zu verstehen, was diese im Hinblick auf einen (ökonomischen) Sachverhalt bzw. Handlungen von Personen für wertvoll und daher erstrebenswert hält.³ Werte sind dabei vergleichsweise allgemein (z. B. «Unternehmen tragen gesellschaftliche Verantwortung»). Einstellungen (synonym: Haltungen) sind demgegenüber konkreter (z. B. «das Verhalten der Bank xy in der Finanzkrise gegenüber ihren Kunden war rücksichts- und verantwortungslos»).

Um die ethisch-reflexive Kompetenz im Rahmen des Ökonomieunterrichts fördern zu können, wird sie in nachfolgende Facetten aufgeteilt: Die Lernenden können ...

- Werte klären;
- Folgen einer wertebasierten Entscheidung abschätzen;
- Wertalternativen identifizieren und reflektieren;
- über wertebasiertes Handeln entscheiden;
- Konsequenzen aus getroffenen Entscheidungen erörtern.

Diese Facetten bilden den Ausgangs- und Bezugspunkt für die Entwicklungen von Aufgabenstellungen, mit deren Hilfe die Reflexionen über ökonomische Sachverhalte und Handlungen ausgelöst und die jeweiligen ethisch-reflexiven Teilkompetenzen gefördert werden sollen.



Abb. 1: Facetten zur Gestaltung von Aufgabenstellungen zur Förderung ethisch-reflexiver Kompetenz

² Kühner, P. (2015): Abstract zum Vortrag «Gestaltung von Unterrichtsinteraktion zur Förderung ethisch-reflexiver Kompetenz im Wirtschaftsunterricht» auf der Sektionstagung Berufs- und Wirtschaftspädagogik am 9.9.2015 in Zürich.

³ Euler, D. & Hahn, A. (2014). Wirtschaftsdidaktik. 3. Auflage. Bern: UTB-Haupt. S. 167 ff.

Wie können Aufgabenstellungen zur Förderung ethisch-reflexiver Kompetenz aussehen?

Ökonomischer Situationskontext (vgl. Abb. 1)

Ausgangspunkt für die Entwicklung von Aufgabenstellungen ist ein ökonomischer Situationskontext, der den Rahmen für das Handeln der Lernenden wie auch für eine ethische Reflexion bildet. Im Modul «Allmendegüter» besteht dieser Situationskontext in der Herausforderung, mit einem begrenzten Fischbestand verantwortlich zu wirtschaften. Die Lernenden müssen in der Rolle von Fischern in jeder Spielrunde Entscheidungen treffen, die Auswirkungen auf den Fischbestand haben und im schlechten Fall dazu beitragen, dass es zu einer Überfischung kommt und die Fischer ihre Erwerbsgrundlagen verlieren. Jeder Einzelne handelt auf der Grundlage bestimmter Werte (z. B. individuelle Nutzenmaximierung, Nachhaltigkeit), die es zu klären und zu reflektieren gilt.

Innerhalb dieses Situationskontextes können über konkrete Aufgabenstellungen gezielt bestimmte Herausforderungen eingeführt und dadurch einzelne Facetten angesprochen werden. Die Facetten müssen nicht in der nachfolgenden Reihenfolge bearbeitet werden. Eine Aufgabenstellung kann weiter in der Regel über unterschiedliche Unterrichtsmethoden (z. B. Pro-Kontra-Debatte, Meinungslinie oder Fallarbeit) aufgenommen und bearbeitet werden. Wenn in den nachfolgenden Erläuterungen methodische Überlegungen skizziert werden, dann sind diese als exemplarisch zu verstehen.

Werte klären

Leitfrage: Welche Werte bzw. Einstellungen liegen dem Handeln bestimmter Akteure zugrunde?

Aufgabenstellungen mit dem Ziel einer Wertklärung fragen nach Werten bzw. Einstellungen, die ein bestimmtes Handeln von ökonomisch handelnden Personen leiten. Dabei gilt es, explizit die möglichen Motive für das Handeln zu klären, zu beschreiben und zu begründen. Darüber kann verdeutlicht werden, dass hinter argumentativen Begründungen jeweils auch spezifische Wertvorstellungen stehen (z. B. über Gerechtigkeit, Solidarität, Respekt, Toleranz oder Verantwortung).

Die Klärung von Werten kann u. a. über die Klärung von Emotionen (z. B. Wut, Freude, Ohnmacht, Frustration) erfolgen, die im Hinblick auf einen ökonomischen Sachverhalt bestehen. Emotionen werfen häufig die Themen auf, die den Verstand beschäftigen. Methodisch kann dies beispielsweise über die Einnahme einer Rolle eines Akteurs unterstützt werden. Emotionen sind ausserdem meist näher an der

Erfahrungswelt der Lernenden als abstrakte Wertvorstellungen und bieten daher einen besseren Zugang zu den Werten (Bsp.: Wut bei einer Verteilungsfrage als Indiz für den Wert «Gerechtigkeit»).

Die Wertklärung umfasst also die Benennung und Beschreibung von verschiedenen Werten i. S. eines nicht abgeschlossenen Wertekatalogs. Es können individuelle, soziale, ökonomische und ökologische Werte sein. Die folgende Abbildung zeigt eine Auswahl von möglichen Werten, mit der Werte sprachlich «ermittelt» werden können:



Abb. 2: Wertsammlung zur Wertklärung

Die Klärung von Werten kann auch verdeutlichen, dass Entscheidungen aus einer bestimmten Perspektive bzw. für eine bestimmte Interessengruppe getroffen werden und mit der Abschätzung von Folgen einer wertbestimmten Handlung verbunden sind.

Die Wertklärung adressiert so vor allem die Dimension des Wissens: Das Wissen um eigene, fremde wie auch gesellschaftliche Werte kann der Ausgangspunkt dafür sein, um sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Beispiele aus dem Modul Allmendegüter:

Nachdem das Fischteichspiel gespielt wurde, werden die Lernenden danach gefragt, wie sie emotional auf die Entwicklungen im Fischteichspiel reagiert haben. Sie werden ausserdem aufgefordert, diese Emotionen zu beschreiben.

Bsp.: «Ich habe mich geärgert, weil andere sich nicht an Absprachen gehalten haben, die den Fischbestand gesichert hätten.»

In einem Rollenspiel diskutieren die Lernenden die Allmendeproblematik für den Thunfischbestand aus der Sicht unterschiedlicher Betroffener in einem von der Überfischung betroffenen Fischerort in Spanien. Zunächst überlegen sich die Lernenden mithilfe von Rollenbeschreibungen, die Erläuterungen über die Auswirkungen der Überfischung auf einzelne Betroffene beinhalten, wie sich die Personen fühlen. Das ist eine wichtige Vorarbeit zur Ausfüllung der Rolle im Spiel. Dabei kommen genau die Emotionen und zugrunde liegenden Wertvorstellungen zum Vorschein, die mit dem Allmendedilemma verbunden sind und bestimmten Interessengruppen zugeordnet werden können. Beispiel für eine Antwortmöglichkeit in der Rolle des Fischers: «Ich habe Angst um meine Existenz. Der Fisch ist meine einzige Erwerbsquelle. Wenn ich weniger fische oder ich nur eine bestimmte Quote fangen darf, dann verdiene ich nicht genug Geld, um meine Familie zu ernähren. Mein Boot kostet auch Unterhalt. Wovon soll ich das denn bezahlen? – Der Fischbestand ist unsere Existenzgrundlage. Je mehr Fische wir fangen, desto besser geht es uns und unseren Familien.»

Folgen einer wertebasierten Entscheidung abschätzen

Leitfrage: Welche Folgen hat ein ökonomisches Handeln bzw. eine Entscheidung für bestimmte Akteure?

Das Abschätzen von Folgen eines wertebasierten ökonomischen Handelns bzw. einer Entscheidung stellt eine weitere Facette der reflexiven Auseinandersetzung mit Werten dar. Entsprechend zielt die Aufgabenstellung auf die Frage, welche Konsequenzen ein Handeln bzw. die Entscheidung für bestimmte Personen, Gruppen oder Sachverhalte hat. Die Lernenden sollen abschätzen und erläutern, was sich durch die Entscheidung für bestimmte Personen oder Sachverhalte ändert.

Beispiel aus dem Modul Allmendegüter:

Bei der Spielauswertung des Fischteichspiels werden die ökologischen Folgen (Entwicklung des Fischbestands) sowie ihre ökonomischen Folgen für die Fischer (langfristige und kurzfristige Gewinner und Verlierer des Spiels) sichtbar.

Wertalternativen identifizieren und reflektieren

Leitfrage: Welche Alternativen für das Handeln sind möglich und welche Werte werden wiederum mit den Alternativen angesprochen?

In dieser Facette geht es darum, im Rahmen bestehender Situationskontexte alternative Handlungsformen zu identifizieren, die auf anderen als den festgestellten Werten bzw. Einstellungen basieren. Dabei entstehen unweigerlich Wertekonflikte. In diesem Schritt gilt es deshalb, gegensätzliche Wertvorstellungen gegenüberzustellen und so Dilemmasituationen aufzuzeigen.

Die Erweiterung um alternative Werthaltungen erfolgt idealerweise durch die Berücksichtigung mehrerer Perspektiven. Die Reflexion kann dann erneut durch die Frage bzw. Aufgabe ausgelöst werden, was ein Handeln auf der Grundlage alternativer Werte für unterschiedliche betroffene Personen oder Gruppen bedeutet.

Mit dieser Facette werden die Lernenden mit der Bedeutung eines Dilemmas konfrontiert: Es gibt keinen Königsweg, um die unterschiedlichen Ziele und damit verbundene Wertekonflikte aufzulösen. Es kann sogar sein, dass diese Konflikte nicht nur zwischen unterschiedlichen Interessengruppen bestehen, sondern auch innerhalb einer Interessengruppe oder der eigenen Person. Im Spielkontext der Allmende können das z. B. Profit (als ein ökonomischer Wert) und Vertrauen in die gemeinsame Einhaltung von Fangquoten (ein sozialer Wert) sein. In dieser Facette wird also insbesondere die Fertigkeit adressiert, Wertekonflikte auszutragen.

Beispiel aus dem Modul Allmendegüter:

Neben der Erörterung der ökonomischen und ökologischen Folgen für bestimmte Interessengruppen findet hier auch noch der zeitliche Faktor bei der Abschätzung von Folgen eine Berücksichtigung. Damit einher geht auch die Erkenntnis über das Dilemma zwischen kurz- und langfristigem Handeln sowie dem Nutzungsdilemma (der Gewinn wird unmittelbar und von Einzelnen erwirtschaftet; der meist zeitverzögerte Schaden wird dagegen von allen getragen).

Weiter wird bei den Auswertungen zum individuellen Verhalten der Spieler in der Gruppe auch das Dilemma zwischen egoistischem und kooperativem Verhalten sichtbar.

In dem Rollenspiel ist die Auseinandersetzung mit Folgen und alternativen Sichtweisen darin angelegt, dass die Figuren sich in dem fiktiven Forum mit ihrer persönlichen Situation angesichts des drohenden Thunfischkollapses vorstellen und so gegenseitig davon Kenntnis erlangen (Bsp. der Fischer Felip lernt die Sichtweise und Argumente der Naturschützerin Maria kennen). Anschliessend diskutieren sie über eine mögliche Lösung.

Über wertebasiertes Handeln entscheiden sowie

Konsequenzen aus getroffenen Entscheidungen erörtern

Leitfragen: Welche Entscheidung soll in Situationen eines Wertkonflikts getroffen werden? Welche Folgen hat die Entscheidung auf die Situation anderer Betroffener? Wie wird die Entscheidung begründet?

Im Vordergrund dieser beiden Facetten steht zunächst, in Situationen eines Wertkonflikts eine begründete Entscheidung zu treffen. Die Entscheidung sollte die absehbaren Folgen auf die Situation anderer Betroffener berücksichtigen und sie in die Begründung einbeziehen. Die sich anschliessende Abschätzung der Konsequenzen und die Begründung der Entscheidung bilden letztlich die Grundlage für eine persönliche Verantwortung der Entscheidung.

Die Begründung sollte wertbezogen erfolgen (z. B. «Ich schöpfe die maximale Fischmenge ab, weil ich das Spiel gewinnen möchte. Hierfür nehme ich in Kauf, dass mein Verhalten, das sich am kurzfristigen Gewinn orientiert, dazu führen kann, dass der Fischbestand kollabiert und ich danach selbst auch keine Fische mehr fangen kann.» Oder: «Ich schöpfe nur so viel ab, wie ich brauche, weil es mir wichtig ist, dass alle Fischer überleben können. Ich möchte nicht in einer Gemeinschaft leben, wo jeder nur nach seinen eigenen Vorteilen schaut. Damit nehme ich in Kauf, dass ich vielleicht auch einmal etwas sparen muss.»). Jede Entscheidung hat dabei ihre prinzipielle Berechtigung.

Diese Facette adressiert hier insbesondere die Fertigkeiten, Wertkonflikte zu lösen und eine eigene Entscheidung wertbezogen nach aussen zu vertreten. Die Lernenden sollen eine Haltung gegenüber gegebenen ökonomischen Sachverhalten entwickeln, eine Position in Wertfragen beziehen und Entscheidungen in wertbasierten ökonomischen Fragen treffen.

Dieser letzte Schritt hängt in seiner Umsetzung unmittelbar an der Aufgabenstellung. Sie muss die Lernenden herausfordern, tatsächlich eine Entscheidung treffen zu müssen (z. B. eine betriebliche Situation, in der über die Standortwahl für eine neue Verkaufsstelle entschieden werden muss), sonst ist die vorangegangene Erörterung von Argumenten und Werthaltungen nicht anschlussfähig an ein tatsächliches Handeln. Wenn der ökonomische Situationskontext für die Lernenden zu weit von der eigenen Erfahrungsbasis entfernt ist, dann können entsprechende Situationen mit Rollenvergaben verbunden werden (z. B. der Lernende als Manager in einem Bauunternehmen).

Beispiel aus dem Modul Allmendegüter:

Beim Fischteichspiel kann das Treffen von Wertentscheidung und die Erörterung der Konsequenzen durch eine neue Spielrunde sichtbar gemacht und analysiert werden. – Die Lernenden würden hier konkret verbalisieren, welche werthaltigen Einsichten aus der ersten zu einem bestimmten Verhalten in der zweiten Spielrunde geführt haben.

Im Rollenspiel wird das Treffen von Wertentscheidungen erstmalig in den konkreten Massnahmenvorschlägen der Beteiligten sichtbar.

Bsp. für mögliche Massnahmen des Fischers Felip:

«Es ist möglich, dass wir in bestimmten Monaten keinen Thunfisch fangen und uns in dieser Zeit auf andere Arten wie z. B. Garnelen fokussieren. Auch hier müsste man aber wieder eine Lösung finden, in dieser Zeit die Überfischung anderer Arten zu vermeiden.

Ich könnte mir vorstellen, dass ich mich an bestimmte Fangzeiten am Tag halten muss. Aber es müssen sich dann schon alle daran halten, damit jeder die gleichen Chancen hat. Auch über den Ort hinaus müssten sich alle daran halten. Es bringt ja nichts, wenn wir zu bestimmten Zeiten nicht rausfahren, aber andere Fischer aus Frankreich oder Italien dann zu dieser Zeit in unseren Fischgründen fangen.»

Ausserdem sind die Lernenden in ihren zugeteilten Rollen dann aufgefordert, ein gemeinsames Vorgehen festzulegen. Hierfür werden sie angeleitet, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Massnahmen zu erörtern und gemeinsam zu beurteilen.

Übernahme von Perspektiven

Leitfrage: Aus welcher Perspektive wird eine wertbasierte Entscheidung erörtert?

Eine den fünf Facetten übergeordnete Teilkompetenz stellt die Übernahme von Perspektiven dar (vgl. Perspektiven A–D in Abb. 2). Grundlegend ist dabei die Gestaltung von Aufgabenstellungen, durch die ökonomische Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven betrachtet bzw. Wertkonflikte deutlich herausgearbeitet werden können. – Auch wenn durch die Heterogenität der Lernenden in einer Klasse bereits auch ohne konkrete Anleitung unterschiedliche Perspektiven zur Sprache kommen, so können Rollenbeschreibungen Perspektiven einführen, die ausserhalb der Erfahrungswelt der Lernenden liegen (bspw. ein Investor, ein Arbeitsloser, ...). In solchen Rollen können die Lernenden neue Wertvorstellungen und -haltungen ergründen. Ausserdem ermöglicht die Einnahme einer Rolle auch eine emotionale Ansprache der

Lernenden, veranschaulicht eine sachliche Erörterung und erleichtert damit den Zugang zur Wertdiskussion (vgl. Erläuterung unter «Wertklärung»).

Typische Rollen können zudem ein schnelleres Hineinversetzen wie auch eine Einordnung der ersten Ideen vereinfachen (z. B. Naturschützer für die ökologischen, ein Betriebswirt für die ökonomischen oder ein Sozialpolitiker für die sozialen Werthaltungen). Eine möglichst präzise Beschreibung oder gar Überspitzung der Perspektiven ermöglicht eine deutlichere Kontroverse und zeigt so besser die Zielkonflikte auf, die der Lernende für sich persönlich für eine gegebene Situation auflösen muss (z. B. Nutzung von Klischees, wie ein Hippie als Naturschützer oder ein karikiert korrekter konservativer Unternehmer als Betriebswirt).

Durch die Übernahme von Perspektiven kann zum einen verdeutlicht werden, dass Entscheidungen wertbasiert und entsprechend von den Motiven und Werthaltungen bestimmter Interessengruppen bestimmt sind. Zum anderen werden die Lernenden dazu angeregt, ihre persönlichen Werthaltungen mit anderen in Beziehung zu setzen und damit zu reflektieren. Dieser Rückschluss zur eigenen Person und damit eine Antwort auf die Frage «Was hat das Problem mit mir und meinen Entscheiden zu tun?» unterstützt die Kompetenzentwicklung.

Beispiel aus dem Modul Allmendegüter:

Im Fall des Moduls Allmendegüter spielen die Lernenden in der Rolle nicht näher definierter Fischer die Runden. Im Anschluss an das Spiel kann die Tragik der Allmende auch für Situationen diskutiert werden, die die Lernenden unmittelbar betreffen (z. B. Luftverschmutzung durch CO₂-Emissionen).

Im Fall des Rollenspiels versetzen sich die Lernenden mithilfe von Rollenbeschreibungen in die Lage eines vom drohenden Kollaps direkt oder indirekt Betroffenen (Bsp.: Fischer, Geschäftsführerin eines Fischverarbeitungsunternehmens, Bürgermeister der Ortschaft oder Meeresbiologin). Dadurch werden die unterschiedlichen Perspektiven greifbar und können diskutiert werden. Als Ausstieg aus dem Rollenspiel sollen die Lernenden dann ausserdem eine persönliche Botschaft aus dem Forum heraus für das Handeln von jemandem formulieren, der wenig(er) von der Fisch-Allmende tangiert wird. Bsp.: «Kein Blauflossenthun aus dem Mittelmeer!» – Die Bestände im Mittelmeer sind besonders bedroht. Beim Kauf sollte man immer auch auf die Herkunft des Fisches achten!