



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Mehrperspektivität und Kontroversität in der
sozioökonomischen Bildung – gezeigt an den Themen
Verteilungs- und Steuergerechtigkeit“

verfasst von / submitted by

Elisabeth Ramberger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Maria Hofmann-Schneller

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe. Außerdem versichere ich, dass ich das Thema meiner Diplomarbeit weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe und dass diese Arbeit mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am 10.10.2018

Danksagung

„Im normalen Leben wird einem oft gar nicht bewusst, dass der Mensch überhaupt unendlich [...] viel mehr empfängt, als er gibt, und dass Dankbarkeit das Leben erst reich macht.“

(BONHOEFFER 2011: 157f.)

Weil mir wohl auch zu wenig bewusst ist, wie viel Grund zur Dankbarkeit ich habe, möchte ich die Tradition aufgreifen und diese Seite meiner Diplomarbeit der Danksagung widmen.

Ganz besonders gilt mein Dank meinem Mann, Andreas, der mich während meines gesamten Studiums in intellektueller, emotionaler, aber auch ganz praktischer Hinsicht unterstützt hat: Danke für dein positives Gemüt, für deine Zeit und für deine ständige Bereitschaft, mir beim Ordnen meiner Gedanken zu helfen.

Außerdem möchte ich meinen Eltern danken, die mir große Vorbilder in ihrer Wertschätzung und ihrer Liebe zu Menschen sind: Danke für euren Rückhalt und euer gleichzeitiges Bestreben, mich Ich-Selbst sein zu lassen. Danke, dass ihr euch immer wieder die Zeit genommen habt, um Teile meiner Diplomarbeit durchzulesen und mir wertvolles Feedback zu geben.

Meinen Brüdern danke ich nicht nur für ihre Liebe, sondern auch für ihren kritischen Blick auf Lehrerinnen und Lehrer: Danke für eure realistisch-humorvolle Sicht, eure hilfreichen Tipps und dass ihr mir immer wieder zeigt, worauf es wirklich ankommt.

Nicht unerwähnt möchte ich meine Freundinnen Ella, Valentina, Aurelia, Dina und Natalie lassen, durch die ich zur Wahl des Themas meiner Diplomarbeit angeregt wurde: Danke für eure treue Freundschaft, die nun schon seit so vielen Jahren und trotz oder vielleicht gerade aufgrund all unserer Differenzen hinsichtlich Interessen, Weltanschauungen und Modegeschmäckern besteht. Danke für alles, was ich durch euch lernen darf.

Dank sei ferner allen Personen ausgesprochen, die mir bei der Korrektur dieser Arbeit geholfen haben: Ihr wart mir eine große Hilfe, Papa, Lilli und Rachel.

Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei meiner Betreuerin, Mag. Dr. Maria Hofmann-Schneller, die mich mit großem Engagement, hoher Sorgfalt und hilfreichen Ratschlägen durch den Schreibprozess begleitet hat: Danke für Ihre umfassende Unterstützung.

Schließlich möchte ich mich bei dem bedanken, der mich zu glauben befähigt, dass Worte Sinn und Frieden stiften können: Ohne diese Hoffnung hätte ich diese Diplomarbeit nicht schreiben können.

Herzlichen Dank!

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund steigender Komplexität sozioökonomischer Themen und der Meinungsvielfalt in einer pluralistischen Gesellschaft ist es das Ziel dieser Diplomarbeit, Kriterien für mehrperspektivisch bzw. kontrovers gestalteten Unterricht im Bereich der sozioökonomischen Bildung zu entwickeln. Dabei wird zunächst die Verankerung der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität in den bildungspolitischen Vorgaben für die sozioökonomische Bildung an österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) herausgearbeitet. Nach einer fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Bestimmung der Begriffe Mehrperspektivität und Kontroversität wird gezeigt, inwiefern das Unterrichten anhand dieser Prinzipien eine Chance für die erfolgreiche Identitätsbildung von Individuen und die Stärkung demokratischer Grundprinzipien darstellt. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse werden Kriterien für die konkrete Bewertung von Unterrichtsmaterialien entwickelt. Schließlich werden mithilfe eines Analyserasters, der sich an der Methode der qualitativen Inhaltsforschung nach Philipp Mayring orientiert, bereits bestehende Materialien zum exemplarischen Thema Verteilungs- und Steuergerechtigkeit dahingehend untersucht, ob diese Kriterien erfüllt werden. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die Darstellung der Kontroverse in den untersuchten Unterrichtsmaterialien sehr knapp ist. Ansichten von verschiedenen Akteur_innen werden kaum ausgeführt und die fachlichen, weltanschaulichen und emotionalen Aspekte einer Kontroverse nur wenig reflektiert. Das Potential des Unterrichts anhand der Prinzipien Kontroversität und Mehrperspektivität wird nicht ausgeschöpft.

Abstract

The present diploma thesis aims to develop criteria for teaching multi-perspective or controversial issues in the field of socio-economic education. This is examined in light of the backgrounds of increasing complexity of socio-economic topics and the challenges of a pluralistic society. In doing so, the principles of multi-perspectivity and controversy are initially anchored in the educational policy requirements for socio-economic education in Austrian high schools (AHS). A didactic and scientific determination of the terms multi-perspectivity and controversy is first undertaken. An evaluation then follows to show the extent in which teaching based on these principles represents an opportunity for the successful formation of an individual's identity and the strengthening of democratic principles. Based on the findings gained, criteria were developed for the concrete analysis of teaching materials. Finally, with the help of an analysis grid based on the method of qualitative content research according to Philipp Mayring, already existing materials on the exemplary topic of "tax and distributive justice" are examined to see whether they fulfil the criteria. The results of the analysis show that the representation of controversy in teaching materials is scarce. Views of different actors are barely presented and the technical, ideological and emotional aspects of controversy are only slightly reflected upon. The potential for teaching based on the principles of controversy and multi-perspectivity has not been exhausted.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Problemstellung: Relevanz der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität für die sozioökonomische Bildung	1
1.2	Stand der Forschung	2
1.3	Fragestellungen und methodisches Vorgehen	3
2	Verankerung der Grundprinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität im GW-Unterricht an österreichischen AHS	4
2.1	Das österreichische Schulorganisationsgesetz	4
2.2	Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung	4
2.3	Der Lehrplan AHS Oberstufe neu	5
2.4	Prinzipien der sozioökonomischen Bildung	8
3	Theoretische Grundlegungen	9
3.1	Bestimmung und Abgrenzung der Begriffe Mehrperspektivität und Kontroversität	9
3.1.1	Kontroversität und Mehrperspektivität als Prinzipien der sozioökonomischen Bildung	9
3.1.2	Kontroversität und Mehrperspektivität als Elemente moderner Gesellschaften	10
3.1.2.1	Arten von wissenschaftlichen Auseinandersetzungen nach Dascal	12
3.1.3	Erkenntnistheoretische Fundierung	16
3.1.4	Implikationen für den Unterricht	20
3.2	Multiperspektivität und Kontroversität unter psychologischen Gesichtspunkten	22
3.2.1	Emotionalität in kontroversen Auseinandersetzungen	22
3.2.2	Entwicklungspsychologische Aspekte: Identitätstheorien	23
3.2.3	Sozialpsychologische Aspekte: Zugehörigkeit und Mainstream	28
3.2.4	Implikationen für den Unterricht	29
3.3	Multiperspektivität und Kontroversität als Bausteine der Demokratie	33
3.3.1	Die Relevanz von Multiperspektivität und Kontroversität für die Demokratieerziehung	33
3.3.2	Implikationen für den Unterricht	34
3.4	Kriterien für die Umsetzung der Grundprinzipien Multiperspektivität und Kontroversität in der sozioökonomischen Bildung	35
3.4.1	Kriterien für die inhaltlich-didaktische Darstellung der Prinzipien	35
3.4.2	Methodisch-didaktische Kriterien für die Anwendung der Prinzipien	38
3.4.3	Grundlegende Kriterien	41
4	Methodisches Vorgehen	43
4.1	Allgemeine Grundlagen für die Analyse von schriftlichem Unterrichtsmaterial	43
4.2	Die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring	45
4.3	Festlegung des Materials – Der Analysekorpus	46

4.4 Analyseschritte der skalierenden Strukturierung	47
4.4.1 Überlegungen zum Ablauf der Einzelanalysen	48
4.5 Analyseraster.....	50
4.6 Kodierleitfaden	51
5 Analyse.....	54
5.1 Einzelanalysen der Unterrichtsmaterialien	54
5.1.1 Analyse des Materials „Was ist soziale Gerechtigkeit?“ – Die Zeit	54
5.1.2 Analyse des Materials „Steuern und Steuerflucht“ – WEED.....	60
5.1.3 Analyse des Materials „Soziale Gerechtigkeit ” – Bundeszentrale für politische Bildung	66
5.1.4 Analyse des Materials „Steuern – muss das denn sein?“ – Zentrum Polis.....	72
5.1.5 Analyse des Materials „(Um)Verteilung von Einkommen und Vermögen“ – Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule	78
5.1.6 Analyse des Materials „Finanzen & Steuern“ – Stiftung Jugend und Bildung	83
5.2 Vergleich und Zusammenfassung der Ergebnisse	89
6 Resümee und Ausblick.....	94
7 Abbildungsverzeichnis	98
8 Tabellenverzeichnis.....	98
9 Literaturverzeichnis.....	99

1 Einleitung

„Die zentrale Botschaft ist, dass Kontroversen nicht gefürchtet werden sollten, vielmehr sollten sie als natürlicher Teil des Schulalltags angesehen werden, der [...] soziale und pädagogische Vorteile mit sich bringt.“
(Demokratiezentrum 2018: 8)

1.1 Problemstellung: Relevanz der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität für die sozioökonomische Bildung

Die Bedeutung von mehrperspektivischer Betrachtung im Unterricht für die freie Meinungsbildung und die Etablierung einer demokratischen Diskussionskultur wurde in Österreich bereits im Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung seit Ende der 1970er Jahre eingefordert. Dabei wurden wie in Deutschland die im „Beutelsbacher Konsens“ (siehe WEHLING 1977) festgelegten didaktischen Prinzipien der Kontroversität und des Überwältigungsverbots als Maßstab und Referenzebene bei der Durchführung eines politisch bildenden Unterrichts für Lehrer_innen festgelegt. An diesem Unterrichtsprinzip orientierten sich seither alle Lehrpläne für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde (ferner GW) und so auch der mit dem Wintersemester 2017/18 in Kraft getretene neue kompetenzorientierte, semestrierte Lehrplan für die AHS-Oberstufe. In diesem Lehrplan ist das didaktische Grundprinzip der Mehrperspektivität verankert, das dazu dient, die Existenz verschiedener interessen geleiteter Betrachtungsmöglichkeiten und Wirklichkeitszugänge auf unterschiedlichen Ebenen aufzuzeigen, zu vergleichen und kritisch zu hinterfragen.

Vor dem Hintergrund steigender Komplexität sozioökonomischer Themen und der Meinungsvielfalt in pluralistischen Gesellschaften nimmt auch die Zahl von kontrovers diskutierten Themen zu. Der Europarat (bzw. das Demokratiezentrum Wien) hält diesbezüglich in seiner Handreichung für Schulleiter_innen zum Umgang mit Kontroversen fest:

„Obwohl es schon immer Kontroversen im Schulalltag gab, sind die Herausforderungen, kontroverse Themen innerhalb der Schule zu bearbeiten, aus mehreren Gründen größer geworden. Dafür verantwortlich ist unter anderem die rasch wachsende Diversität innerhalb der Schulen, die erhöhte Sensibilität in Bezug auf Fragen der Identität sowie das Aufkommen Sozialer Medien und elektronischer Echtzeit-Kommunikation“ (DEMOKRATIEZENTRUM 2018: 8).

Mehrperspektivische Unterrichtsgestaltung ist unter diesen Auspizien von besonderer Relevanz. Sie leistet einen wichtigen Beitrag zur (Identitäts-)Bildung der einzelnen Individuen und zur Aufrechterhaltung bzw. Stärkung demokratischer Grundprinzipien.

Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich ist sozioökonomische Bildung, die Wirtschaft als „gesellschaftlich eingebettet“ (HEDTKE 2015a: 21f.) und als von jedem Menschen „mitgestaltbar“ (FAMULLA 2014: 406) auffasst. Themen der sozioökonomischen Bildung werden fast immer gesellschaftlich kontrovers diskutiert, weswegen sich hier die mehrperspektivische Aufbereitung für den Unterricht als wichtig erweist. Ziel dieser Diplomarbeit ist es, Kriterien für mehrperspektivisch bzw. kontrovers gestalteten Unterricht im Bereich der sozioökonomischen Bildung auszuarbeiten und bereits bestehende Unterrichtsmaterialien zu den exemplarischen Themen der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit im Kontext der sozialen Gerechtigkeit für die Sekundarstufe II nach diesen Kriterien zu analysieren.

1.2 Stand der Forschung

Zahlreiche Fachdidaktiker_innen haben sich bereits wissenschaftlich mit der Konzeption eines politisch bildenden Unterrichts, der Kontroversität und Mehrperspektivität inkludiert, auseinandergesetzt. In ihren Publikationen werden Wesen und Auftrag der politischen Bildung diskutiert, bestehende Lehrbücher und Unterrichtsmaterial analysiert sowie Unterrichtsentwürfe vorgestellt. Obwohl das „Kontroversitätsgebot“ (BMBF 2015: 4) bzw. das Grundprinzip „Mehrperspektivität“ (FRIDRICH und HOFMANN-SCHNELLER 2017: 56) für die politische Bildung von großer Bedeutung sind, werden sie nur selten in den Fokus der fachdidaktischen Forschung genommen. Einige Autor_innen wie Boensch (1980), Duncker (1995), Sander (2009) Leps (2010) und Oberreuter (2010) beschäftigen sich grundsätzlich mit Konfliktdidaktik, Mehrperspektivität und den Diskussionen um das Kontroversitätsgebot. Bisher gibt es allerdings keine Untersuchungen über die konkrete Umsetzung des Kontroversitätsgebotes (ferner auch Grundprinzip Kontroversität) bzw. des Grundprinzips Mehrperspektivität in der sozioökonomischen Bildung. Die Verankerung von Mehrperspektivität im neuen kompetenzorientierten, semestrierten Oberstufenlehrplan für das Fach GW bietet Anlass, eine solche Untersuchung vorzunehmen, was mit dieser Diplomarbeit erfolgen soll.

1.3 Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Die zentrale Fragestellung dieser Diplomarbeit beschäftigt sich mit Kriterien für die Umsetzung der Grundprinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität im sozioökonomischen Unterricht. Nachdem die Verankerung dieser Prinzipien in den bildungspolitischen Vorgaben für den GW-Unterricht an österreichischen AHS herausgearbeitet wurde, soll deren gesellschaftliche Grundlage in den Blick genommen werden. Daher wird zunächst der Versuch unternommen, eine Definition von Kontroversität und Mehrperspektivität als Elemente (Phänomene) moderner Gesellschaften zu geben (vgl. HEDTKE 2015b: 446). Danach wird die Frage nach der Relevanz, die den Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität in der Identitätsentwicklung von Jugendlichen und in der Demokratieerziehung zukommt, zu klären sein. Ferner werden Kriterien von mir abgeleitet, die die spezifische Rolle dieser Prinzipien für die Umsetzung von Mehrperspektivität und Kontroversität im GW-Unterricht in der AHS-Oberstufe bestimmen. Den Abschluss bildet die Untersuchung ausgewiesener Unterrichtsmaterialien zum Thema Verteilungs- und Steuergerechtigkeit in Bezug auf die Erfüllung der Kriterien eines mehrperspektivisch bzw. kontrovers gestalteten Unterrichts. Das von mir entwickelte Analyseinstrumentarium soll die fachdidaktische Beurteilung von Unterrichtsmaterial hinsichtlich der Beachtung des Prinzips der Mehrperspektivität und des Prinzips der Kontroversität erleichtern und schließlich in Empfehlungen für die Auswahl von Unterrichtsmaterial zu kontroversen Themen in der sozioökonomischen Bildung münden. Die Analyse der Unterrichtsmaterialien orientiert sich dabei methodisch an der qualitativen Inhaltsforschung nach Philipp Mayring (2015).

2 Verankerung der Grundprinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität im GW-Unterricht an österreichischen AHS

„Man verdirbt einen Jüngling am sichersten, wenn man ihn anleitet, den Gleichdenkenden höher zu achten als den Andersdenkenden.“
(NIETZSCHE 1999: 199)

2.1 Das österreichische Schulorganisationsgesetz

Das Schulorganisationsgesetz (kurz SchOG) regelt in Paragraph 2 die Aufgabe der österreichischen Schule. Diese bildet die Grundlage für jedes unterrichtliche Handeln in Österreich und somit auch für die Ausführungen im Rahmen dieser Diplomarbeit. Der § 2 des SchOG stellt die Basis für die politische Bildung dar, indem er festlegt, dass Schüler_innen zu selbstständig denkenden und urteilenden, demokratischen Werten verpflichteten Menschen erzogen werden sollen. Das Prinzip Mehrperspektivität findet sich im SchOG indirekt, indem das Ziel formuliert wird, Aufgeschlossenheit gegenüber politischem und weltanschaulichem Denken von anderen zu fördern. Aufgrund seiner Bedeutsamkeit soll der erste Absatz des § 2 zur Gänze wiedergegeben werden:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken“ (§ 2 || 1 Schulorganisationsgesetz).

2.2 Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung

Seit 1978 gilt in Österreich das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ für alle Schulformen, Schulstufen und Gegenstände. Mit ihm soll ein „bedeutender Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte“ (BMUK 1978: o.S.) geleistet werden. 2015 wurde der

Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip im Sinne einer zeitgemäßen Politikdidaktik angepasst (siehe BMBF 2015).

Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung wird dabei als ein wesentliches Element zur Erfüllung der Aufgaben der österreichischen Schule nach dem bereits zitierten § 2 des SchOG betrachtet (vgl. ebd.: 1). Politische Bildung gilt als Voraussetzung „sowohl für die individuelle Entfaltung wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen. Sie ist ein aktiver Beitrag zur [...] Verwirklichung der Demokratie [...]“ (ebd. 2015: 1).

Explizit wird in Anlehnung an den „Beutelsbacher Konsens“ die Relevanz von Kontroversität im Rahmen der politischen Bildung betont. „Kompetenzorientierte Politische Bildung befähigt damit dazu, sich eine eigene Meinung bilden und artikulieren zu können – aber auch zur Selbstreflexion sowie zu Respekt und Anerkennung kontroverser Ansichten“ (ebd.: 3). Kinder und Jugendliche sollen ein „kritisches Urteilsvermögen gegenüber der Meinung anderer“ (ebd.) erwerben.

An Pädagog_innen erfolgt der direkte Auftrag zur „didaktischen Aufbereitung und dem Abbilden von Kontroversen aus Politik und Gesellschaft“ (ebd.: 4) sowie das „Zulassen und Fördern von Gegenpositionen und deren Begründung (Kontroversitätsgebot)“ (ebd.). „Keinesfalls dürfen Lehrkräfte Politische Bildung zum Anlass einer Werbung für ihre persönlichen politischen Auffassungen oder Einstellungen machen (Überwältigungsverbot) [...]“ (ebd.). Schüler_innen sollen dazu befähigt werden, „ein selbstständiges Urteil“ (Analysefähigkeit) zu gewinnen, eine „kritisch-abwägende Distanz“ aufrechterhalten zu können und „abweichende Stellungnahmen“ nicht zu diskreditieren (ebd.).

2.3 Der Lehrplan AHS Oberstufe neu

Seit 1. September 2017 gelten für die Oberstufe der allgemeinbildenden Schulen in Österreich neue kompetenzorientierte, semestrierte Lehrpläne, in die die Prinzipien Kontroversität und Mehrperspektivität Eingang finden. Unter anderem geschieht dies durch die explizite Bezugnahme auf das Unterrichtsprinzip Politische Bildung:

„Es gilt, die Schülerinnen und Schüler in einer Zeit des Globalen Wandels entscheidungs- und handlungsfähig für die Zukunft zu machen. Große globale Herausforderungen sollen sichtbar gemacht und mögliche Handlungsoptionen entwickelt werden. Entsprechend sind die Analyse der Hintergründe und Folgewirkungen menschlichen Handelns in Gesellschaft, Umwelt(en) und Wirtschaft sowie politisch bildende Lehr- und Lernprozesse zentrale Anliegen des GW-Unterrichts“ (BGBl. II 219/2016: 60).

Es findet sich außerdem die explizite Aufforderung zur Beachtung des Prinzips Mehrperspektivität:

„Die Existenz verschiedener interessengeleiteter Wirklichkeiten von der lokalen bis zur globalen Ebene aufzuzeigen, zu vergleichen, zu bewerten und kritisch zu hinterfragen, ist Ziel eines multiperspektivischen Zugangs zum Unterricht“ (ebd.).

Der Lehrplan beruft sich auf den „Grundsatz, die Schülerinnen und Schüler zu mündiger und aktiver gesellschaftlicher Partizipation im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu befähigen, zu ermutigen und auch anzuhalten“ (ebd.).

Eine große Neuerung im Lehrplan stellt die Einführung sogenannter Basiskonzepte dar. Diese ergänzen die Lernziele des Lehrplans in inhaltlicher und methodischer Sicht. Sie basieren auf dem lerntheoretischen Ansatz der Schwellenkonzepte, der auf Meyer und Land (u.a. 2005) zurückgeht und dem ein konzeptueller Wissensbegriff zugrunde liegt. Dabei wird davon ausgegangen, dass „es in allen wissenschaftlichen Disziplinen kontraintuitive Hürden oder eben Schwellen des Verstehens gibt, die – sobald sie überwunden werden – fachspezifisches Denken zulassen und damit völlig neue Sichtweisen auf die Welt ermöglichen“ (BERGMEISTER 2017: 18). Basiskonzepte verfolgen in diesem Zusammenhang das Ziel, fachliche Zugänge zu bündeln, um „eine unübersichtliche komplexe Welt für Schülerinnen und Schüler lesbar und verhandelbar zu machen“ (BGBl. II 219/2016: 61).

Basiskonzepte können verstanden werden als „die strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe, Theorien und erklärender Modellvorstellungen, die sich aus der Systematik eines Faches zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene historisch als relevant herausgebildet haben“ (DEMUTH et al. 2005: 57).

Wie im weiteren Verlauf der Diplomarbeit dargestellt werden soll, beruhen Kontroversen oftmals auf einem hohen Ausmaß an Komplexität. Basiskonzepte dienen nun dazu, Schüler_innen dabei zu helfen, komplexe Zusammenhänge innerhalb des Faches GW, wie sie besonders in Kontroversen zu tragen kommen, zu verstehen (vgl. RADL 2016: 32). Das Unterrichten anhand von Basiskonzepten lässt sich also sehr gut in Verbindung mit den Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität bringen. Mithilfe von Basiskonzepten lassen sich etwa grundsätzliche Strukturen und Charakteristika von Kontroversen erschließen.

Von besonderer Relevanz für Mehrperspektivität und Kontroversität sind dabei die Basiskonzepte „Wahrnehmung und Darstellung“, „Interessen, Konflikte und Macht“ sowie „Kontingenz“. Im Lehrplan sind jene drei Basiskonzepte wie folgt verankert:

Wahrnehmung und Darstellung:

„Das Basiskonzept Wahrnehmung und Darstellung beschäftigt sich neben der Frage, was Menschen als ‚real‘ erkennen, auch damit, wie sie Bilder und Vorstellungen über die Welt entwickeln und darüber kommunizieren [...]“ (BGBl. II 219/2016: 61f.).

Interessen, Konflikte, Macht:

„Die Analyse unterschiedlicher (Gruppen)Interessen, die Durchsetzung im Rahmen gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse sowie die Auseinandersetzung mit Konflikten, die dabei ausgetragen werden und in der Folge entstehen, ist eine wichtige geographische und ökonomische Fragestellung. Dies entspricht auch einem essentiellen Anliegen der Politischen Bildung [...]“ (ebd.: 62).

Kontingenz:

„Durch die Berücksichtigung des Basiskonzepts der Kontingenz sollen Schülerinnen und Schüler lernen, monokausalen Erklärungsansätzen – in welchen Zusammenhängen sie auch immer auftreten mögen – zu misstrauen. Dies erfordert die Thematisierung der Mehrdeutigkeiten unterrichtsrelevanter Phänomene aus den Bereichen Gesellschaft, Politik, Ökonomie und Ökologie, aber auch den Blick auf vielfältige Lösungsansätze. Mehrperspektivität als Grundprinzip der Betrachtung im GW-Unterricht kann ein tauglicher Einstieg sein, um das Kontingenzprinzip wirksam werden zu lassen“ (ebd.: 63).

Beim Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität steht grundsätzlich die Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler_innen im Vordergrund, die über reine Reproduktion hinausgehen. Abstraktionsvermögen, Reflexions-,

Interpretations- und Analysefähigkeiten sind für das Verständnis von Kontroversen unerlässlich. Dementsprechend folgt der Unterricht anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität den Maximen der Kompetenzorientierung. Basiskonzepte unterstützen dabei die „Handlungs- und Kompetenzorientierung und stellen sicher, dass anwendungsbezogenes Wissen gefördert wird“ (BERGMEISTER 2017: 17).

2.4 Prinzipien der sozioökonomischen Bildung

Ist der Fokus dieser Diplomarbeit zwar speziell auf die Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität gerichtet, müssen diese vor dem breiteren Hintergrund der sozioökonomischen Bildung erschlossen werden, die Wirtschaft, wie bereits festgestellt, als „gesellschaftlich eingebettet“ (HEDTKE 2015a: 21f.) und als von jedem Menschen „mitgestaltbar“ (FAMULLA 2014: 406) auffasst. Mehrperspektivität und Kontroversität sind eng mit weiteren Prinzipien der sozioökonomischen Bildung, wie sie im Positionspapier „Sozioökonomische Bildung“ der Österreichischen Geographischen Gesellschaft (siehe FRIDRICH und HOFMANN-SCHNELLER 2017) formuliert sind, verknüpft und entfalten ihre Wirksamkeit im Unterricht nur in der integrierenden Umsetzung. Starke Interdependenzen ergeben sich etwa mit dem Prinzip der „Wissenschaftsorientierung“ (ebd.: 56). So folgt nach Hedtke aus der Wissenschaftsorientierung das „Doppelgebot von Multiperspektivität und Kontroversität in der Schule“ (HEDTKE 2015b: 445). Mehrperspektivität ist einerseits ein typisches Element moderner Gesellschaften, andererseits aber auch ein Charakteristikum moderner Wissenschaften (vgl. ebd.: 446). Außerdem setzt die Umsetzung der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität „Kompetenz- und Handlungsorientierung“ (FRIDRICH und HOFMANN-SCHNELLER 2017: 56) voraus, wie bereits in Kapitel 2.3 erläutert wurde. Des Weiteren sind Mehrperspektivität und Kontroversität anhand von „aktuellen und zukunftsbezogenen“ (ebd.) Themen umzusetzen, ebenso wie in engen Zusammenhang mit „Schüler_innen- und Lebensweltorientierung“ (ebd.) zu bringen. Für die Thematisierung im Unterricht sind solche Kontroversen geeignet, die sich auf „ökonomisch, politisch, medial und gesellschaftlich geprägte Lebenswelten sowie die Alltagserfahrungen der jungen Menschen“ (ebd.) beziehen. Aufgrund ihrer Relevanz und der engen Verknüpfung mit den Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität finden einige dieser Maximen gesondert Eingang in das Analyseinstrumentarium, wie in Kapitel 3.4 ausgeführt werden wird.

3 Theoretische Grundlagen

3.1 Bestimmung und Abgrenzung der Begriffe Mehrperspektivität und Kontroversität

*„Gut auseinandersetzen hilft zum guten Zusammensetzen.“
(GÖTT 1984: 22)*

3.1.1 Kontroversität und Mehrperspektivität als Prinzipien der sozioökonomischen Bildung

Für die angemessene Umsetzung der Prinzipien Kontroversität und Mehrperspektivität im Unterricht ist es wichtig, die Struktur von gesellschaftlich geführten Kontroversen und mehrperspektivisch geführten Diskursen zu betrachten. Nachdem also das grundlegende fachdidaktische Verständnis der beiden Prinzipien geklärt wurde, soll nach einer Definition von Kontroversität und Mehrperspektivität als Elemente moderner Gesellschaften gefragt werden.

Unter dem Prinzip Mehrperspektivität, das synonym auch als Multiperspektivität oder Perspektivenvielfalt bezeichnet wird, versteht Wolfgang Sander die fachunabhängige Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven auf einen Gegenstand, die nicht notwendigerweise von Kontroversen geprägt sein muss (vgl. SANDER 2009: 241). „Verschiedene Perspektiven können sich auch ergänzen, bereichern, als alternativ zueinander verstehen lassen, Überraschungen auslösen und vieles mehr [...]“ (ebd.). Duncker begreift Mehrperspektivität im Unterricht zunächst als „Prinzip des Zeigens“ (DUNCKER 1995: 424). Anliegen ist es, „Wirklichkeit in ihrem Aspektreichtum sichtbar zu machen“ (ebd.). Zugleich ist Mehrperspektivität ein Prinzip, das sich selbst in den Blick nimmt und mitthematisiert. Mehrperspektivischer Unterricht fragt so nicht nur nach den verschiedenen Blickwinkeln, aus denen ein Thema erschlossen werden kann, sondern auf einer Metaebene auch nach der eigenen gewählten Perspektive (vgl. ebd.: 425) und den Voraussetzungen für das Entstehen verschiedener Perspektiven.

Kontroversität als Unterrichtsprinzip lässt sich als eine besondere Form der Mehrperspektivität verstehen, bei der relational-konfliktvolle Formen gesellschaftlicher Diskurse in den Blick genommen werden und Perspektiven „explizit umstritten oder umkämpft sind, oder als gegensätzlich oder unvereinbar gelten“ (HEDTKE 2015b: 446).

Nach dem Europarat bzw. dem Demokratiezentrum erfüllen Kontroversen im Unterricht zwei Funktionen als Instrument der politischen Bildung (vgl. DEMOKRATIEZENTRUM 2018: 10). „Auf der einen Seite bieten sie SchülerInnen die Möglichkeit, ihre Ansichten und Meinungen zu diskutieren. Auf der anderen Seite sind sie eine Lernchance [...], um zu lernen, mit Kontroversen und Unterschieden in der Schule und im Leben generell umzugehen“ (ebd.).

Das Grundprinzip Mehrperspektivität stellt den Rahmen für die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen im Unterricht dar, weshalb Mehrperspektivität und Kontroversität nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Das Kontroversitätsgebot bzw. das Prinzip der Kontroversität ist immer auch als Prinzip der Mehrperspektivität zu denken. Für diese Diplomarbeit ergibt sich allerdings ein spezieller Fokus auf das Unterrichten von kontroversen Themen, da dieses im Hinblick auf die Identitätsentwicklung und Demokratieerziehung von Schüler_innen problematischer ist und deshalb höhere Relevanz hat.

Um Kriterien für die Umsetzung dieser Unterrichtsprinzipien zu ermitteln, soll ferner das gesellschaftliche Phänomen der Kontroversität untersucht werden. Zunächst sollen dabei grundsätzliche Strukturen dargestellt und mit einer philosophischen Theorie von Kontroversität legitimiert werden. Aufgrund der Einbettung des Prinzips der Kontroversität in das Grundprinzip Mehrperspektivität wird letzteres dabei mitberücksichtigt.

3.1.2 Kontroversität und Mehrperspektivität als Elemente moderner Gesellschaften

Im Zentrum von kontroversen Auseinandersetzungen steht meist ein Problem, an das unterschiedliche und einander widersprechende Erklärungen und Lösungen herangetragen werden, die wiederum auf alternativen weltanschaulichen Überzeugungen und/oder Werten beruhen (vgl. EUROPARAT 2015: 14). Der Europarat definiert Kontroversität in seinem Fortbildungspapier wie folgt:

“Kontroverse Themen verkörpern große Konflikte in Bezug auf Werte und Interessen, häufig einhergehend mit strittigen Behauptungen über zugrunde liegende Fakten. Es sind tendenziell komplexe Themen, für die es keine einfachen Antworten gibt. Sie wecken starke Gefühle und weisen die Tendenz auf, Klüfte zwischen Menschen zu schaffen oder zu vertiefen, was zu Misstrauen führt” (ebd.: 9).

Zu beachten ist, dass hier die emotionale Involviertheit der an einer Kontroverse beteiligten Akteur_innen angesprochen wird. Themen werden nicht nur rational verhandelt, sondern gehen mit einer starken Emotionalisierung einher.

Kontroversen sind hochkomplexe soziale Phänomene, die kontradiktorische Elemente vielschichtig vereinen. Im Verständnis dieser Diplomarbeit werden Kontroversen als öffentlich geführte Auseinandersetzungen betrachtet. Nach Martin beinhalten Kontroversen oft Themen, die sowohl wissenschaftliche als auch gesellschaftliche Relevanz haben, weshalb sich Wissenschaftler_innen, Politiker_innen und andere Bürger_innen an ihnen beteiligen (vgl. MARTIN 2014: 21f.). Wissenschaftliche und politische Auseinandersetzungen beeinflussen sich oft gegenseitig und sind stark ineinander verwoben (vgl. ebd.: 22). Kontroversen ereignen sich außerdem über einen längeren Zeitraum (vgl. ebd.: 21).

Propositionales Wissen und wissenschaftliche Theorien fließen ebenso in Kontroversen ein wie Fragen der gesellschaftlichen (politischen) Umsetzung. Die grobe Struktur einer öffentlichen Kontroverse entfaltet sich zum einen anhand von Fakten, Theorien und Modellen und zum anderem anhand von zugrundeliegenden Werten, Interessen, weltanschaulichen Haltungen und Emotionen. Auffallend ist grundsätzlich, dass es verhältnismäßig wenig Literatur außerhalb der Fachdidaktik gibt, die sich mit Kontroversität und Mehrperspektivität beschäftigt. Es finden sich etwa kaum theoretisch detaillierte Untersuchungen darüber, was unter einer gesellschaftlichen Kontroverse verstanden werden kann. Einer der wenigen zeitgenössischen Philosophen und Wissenschaftstheoretiker, der sich mit dem Begriff der Kontroverse auseinandersetzt, ist Marcelo Dascal. Seine Konzeption soll im Folgenden vorgestellt werden und der theoretischen Fundierung der bisherigen Begriffsbestimmung dienen. Sie bildet schließlich einen wichtigen Anhaltspunkt für die Erstellung des Analyseinstrumentariums. Marcelo Dascal fasst Kontroversität als Phänomen auf, in dem Theorie und Praxis ineinander verflochten und gegenseitig voneinander abhängig sind (vgl. DASCAL 2009: 255). Dascal zufolge entfaltet sich eine Kontroverse oft an einem spezifischen Problem, weitet sich dann aber rasch auf zugrundeliegende Annahmen aus und legt weitreichende Unterschiede offen (vgl. DASCAL 2000: o.S.). Diese Unterschiede beziehen sich sowohl auf richtige oder falsche Methoden, Konzepte und Fakten als auch auf grundlegende Haltungen und Präferenzen (vgl. ebd.).

Dascal unterscheidet zwischen verschiedenen Arten von Auseinandersetzungen. Der Begriff Auseinandersetzung (im Englischen „polemics“) dient hier also als Sammelbegriff. Nach Dascal werden Auseinandersetzungen klassischerweise entweder als Diskussionen oder als Dispute geführt (vgl. DASCAL 2006: 24). Er argumentiert (anhand von historischen Beispielen), dass es aber auch Auseinandersetzungen zu geben scheint, die sowohl Elemente des Disputs als auch der Diskussion beinhalten. Solche Mischformen bezeichnet er als Kontroversen (vgl. ebd.).

Dascals Kategorisierungsvorschlag soll im Folgenden besprochen werden. Für die beispielhafte Auseinandersetzung der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit soll gezeigt werden, dass sich diese nach Dascal als Kontroverse verstehen lässt, da sie sowohl Elemente des Disputs als auch der Diskussion beinhaltet.

3.1.2.1 Arten von wissenschaftlichen Auseinandersetzungen nach Dascal

Diskussion

Eine Diskussion beschreibt Dascal als ideale wissenschaftliche Auseinandersetzung, bei der beide Parteien von gemeinsamen Voraussetzungen ausgehen (vgl. DASCAL 2006: 27). In den Naturwissenschaften können Diskussionen durch experimentelle oder mathematische Untersuchungen gelöst werden. Vertreter_innen unterschiedlicher Ansichten stimmen darin überein, dass das Problem in einem „Fehler“ wurzelt, der sich auf wichtige Konzepte oder methodische Prozeduren innerhalb eines einheitlich definierten Forschungsfeldes bezieht (vgl. DASCAL 2009: 256, 2000: o.S.). Rationalität, die den Regeln der Logik folgt, und wissenschaftliche Gütekriterien spielen in der Suche der „Lösung“ eine wichtige Rolle. In einer Diskussion, die auch gesellschaftliche bzw. politische Fragestellungen umfasst, gehen die Vertreter_innen je unterschiedlicher Ansichten von einer gemeinsamen („weltanschaulichen“) Basis aus. Es geht jeweils um die Findung der richtigen Methoden und Mittel, um zur „Wahrheit“ oder zur Umsetzung von übereinstimmenden moralischen Werten zu gelangen. Dass „Wahrheit“ erlangt werden kann und welche moralischen Werte verfolgt werden sollen, steht dabei nicht infrage.

Innerhalb der Kontroverse um Verteilungs- und Steuergerechtigkeit können Beteiligte etwa die gleiche weltanschauliche Sichtweise auf Gerechtigkeit und auf den Wert des Menschen haben und sich dennoch uneinig darüber sein, mit welchen Mitteln Gerechtigkeit am besten

zu erreichen ist. Diskussionen scheinen aufgrund der hohen Komplexität des Sachverhaltes oft schwer lösbar zu sein. Ein Grund dafür mag in den Merkmalen von Realwissenschaften liegen. Diese sind empirisch, thematisch-reduktiv und methodisch-abstrakt (vgl. ANZENBACHER 2002: 23). Gegenstand ist ein Teilbereich der Erfahrungswelt, der nur auf bestimmte Gesichtspunkte hin untersucht wird (vgl. ebd.). Methodik und Fragestellungen grenzen den Geltungsbereich des Ergebnisses ein, weshalb auch die Aussagekraft eines spezifischen Forschungsergebnisses begrenzt ist. Realwissenschaft nimmt immer nur einen Teilaspekt der Wirklichkeit in den Blick, worin sowohl ihre Stärke als auch ihre Grenze liegt, „weil viele Fragen, deren Beantwortung dem Menschen ein dringendes Bedürfnis ist, sich der naturwissenschaftlichen Methode [...] entziehen“ (BÜCHEL 1989: 222).

(Natur-)Wissenschaften sind in hohem Ausmaß ausdifferenziert und spezifiziert, wodurch sich einzelne Wissenschaftler_innen nur in ihrem Forschungsgebiet wirklich gut auskennen. Die beispielhafte Frage nach Mitteln der gerechten staatlichen Umverteilung, deren Beantwortung große Relevanz für die politische Umsetzung hat, umfasst allerdings die Verknüpfung verschiedener ökonomischer Forschungsbereiche. Diese Zusammenbringung stellt unter anderem deswegen eine große Herausforderung dar, weil die jeweiligen Expert_innen die Aussagekraft von Ergebnissen aus anderen Forschungsbereichen nur bis zu einem gewissen Grad beurteilen können. Missachten Fachexpert_innen die Grenzen ihrer Forschung und ziehen aus dieser alleine Aussagen, die eigentlich nur aus einer interdisziplinären Zusammenschau resultieren können, ist es möglich, dass es zu Missverständnissen und Diskussionen kommt. Wenn der interdisziplinäre Abgleich gelingt, erhöht sich die Chance, dass sich Diskussionen auflösen und unterschiedliche Zugänge als verschiedene Perspektiven auf ein Thema betrachtet werden können. Möglich ist es aber auch, dass komplexe Fragestellungen noch nicht mit den bisher bekannten wissenschaftlichen Methoden und Instrumenten, selbst unter interdisziplinärer Zusammenarbeit, beantwortet werden können. In solchen Fällen sind Diskussionen vorerst noch nicht endgültig lösbar.

Innerhalb dieser Diplomarbeit sollen Elemente der Diskussion als „fachliche Aspekte“ einer Kontroverse bezeichnet werden.

Disput

Der Disput gründet sich nicht auf einen „Fehler“, der einfach behoben werden könnte, sondern in Unterschieden hinsichtlich persönlicher Haltungen, Gefühle oder Präferenzen, die bestimmte Forschungsinteressen beeinflussen (vgl. DASCAL 2000: o.S.). Dispute sind auf einer viel grundlegenderen Ebene angesiedelt als Diskussionen und umfassen sowohl rationale wie auch emotionale Aspekte, von denen letztere im Kapitel 3.2 gesondert thematisiert werden. Innerhalb eines Disputs werden etwa unterschiedliche unvereinbare Voraussetzungen angenommen, die in einem philosophischen, wissenschaftstheoretischen, weltanschaulichen oder emotionalen Bereich liegen. Zu Disputen kommt es, wenn Vertreter_innen verschiedener Positionen einen Anspruch auf Objektivität stellen. Wenn beispielsweise unterschiedliche unvereinbare Moralverständnisse gegeneinander aufgebracht werden, stellen meist beide Parteien den Anspruch, ihre Sichtweise gelte auch für die jeweils andere Partei. Gerade die moralischen Begriffe „gut“ und „schlecht“ sind aber auch Kategorien, die für gänzlich Subjektives herangezogen werden. „Gut“ kann auch ein „gut für irgendjemanden in einer bestimmten Hinsicht“ (SPAEMANN 1982: 12) bedeuten und so ist es zwar miteinander unvereinbar, aber durchaus gültig, dass eine Person es beispielsweise „gut“ findet, wenn in Gaststätten geraucht werden darf und eine andere nicht. Dispute sind nicht einfach durch die Findung der geeigneten Mittel zu lösen. Sie lassen sich streng genommen gar nicht lösen, sondern nur abbrechen und damit auflösen (vgl. DASCAL 2006: 25). Im Rahmen von politischen Disputen wird zwar meist auf Basis von Mehrheitsentscheidungen eine Position umgesetzt; zu einer Lösung im Sinne einer Einigung auf eine allgemeingültige „Wahrheit“ kann man aber nicht gelangen.

Im Rahmen der Kontroverse um Verteilungs- und Steuergerechtigkeit scheinen Auseinandersetzungen unter anderem über die moralische Definition von Gerechtigkeit als Dispute geführt zu werden. Unterschiedliche Ansichten lassen sich weder in weltanschaulicher noch in emotionaler Hinsicht miteinander versöhnen, sie können nicht miteinander vereinbart werden. Kommunikation zwischen den verschiedenen Parteien ist nur sehr bedingt möglich, da die unterschiedlichen vorausgesetzten weltanschaulichen Konzepte, aber auch gewisse emotionale Positionen die jeweils andere Sicht vollkommen ausschließen und nicht erklären können.

Elemente des Disputs sollen für die Zwecke dieser Diplomarbeit als „weltanschauliche und emotionale Aspekte“ einer Kontroverse bezeichnet werden.

Kontroverse

Wie eingangs bereits dargelegt, beziehen sich die unterschiedlichen Sichtweisen im Rahmen von Kontroversen oft sowohl auf Methoden, Konzepte und Fakten als auch auf grundlegende Haltungen und Präferenzen (vgl. DASCAL 2000: o.S.).

„Die Kontroverse unterscheidet sich vom Disput dadurch, dass kein Teilnehmer a priori davon ausgeht, dass sein Gegner falsch liegt und er selbst richtig. Es gibt also immer die Möglichkeit, den jeweils anderen zu überreden und seine Meinung zu verändern. Auf der anderen Seite unterscheidet sich die Kontroverse von der Diskussion, indem sie sich nicht auf Gegensätze beschränkt, die von allgemeinen Voraussetzungen abhängen, die von beiden akzeptiert werden. Große durchgreifende Uneinigkeiten sind deshalb möglich“ (DASCAL 2006: 27).

Weiters gibt es in Kontroversen nach Dascal immer Interpretationsschwierigkeiten zwischen den verschiedenen Parteien (vgl. ebd.: 29). Aufgrund der Erweiter- und Wandelbarkeit von Kontroversen enden diese meist nicht mit dem Finden der „einen richtigen“ Lösung (vgl. ebd.). Obwohl Kontroversen in gewisser Hinsicht „offen“ sind, liegt ihnen eine geordnete argumentative Struktur zugrunde, bei der Argumente und Gegenargumente meist nach Relevanzkriterien abgewogen werden (vgl. ebd.). Martin betont, dass Kontroversen oftmals auch von Vorurteilen geprägt sind (vgl. MARTIN 2014: 47ff.). Vorurteile können etwa gegenüber wissenschaftlichen Ergebnissen, aber auch gegenüber Haltungen und Werten eingenommen werden.

Die Kontroverse um Verteilungs- und Steuergerechtigkeit scheint diese Definition zu bestätigen, da sie sowohl Elemente der Diskussion als auch des Disputs beinhaltet. Unterschiedliche Überzeugungen, die fachliche, weltanschauliche und emotionale Aspekte umfassen, werden im Rahmen der Kontroverse auf eigentümliche und oft unüberschaubare Weise gegeneinander aufgewogen. Die Frage nach Definitionen von Gerechtigkeit etwa wird trotz ihres disputhaften und daher unlösbaren Charakters als sinnvoll empfunden, was unter anderem daran zu liegen scheint, dass alle Parteien grundsätzlich davon ausgehen, dass Gerechtigkeit erreicht werden soll und kann.

Folgende Grafik soll das Klassifikationsschema Dascals zusammenfassend veranschaulichen:

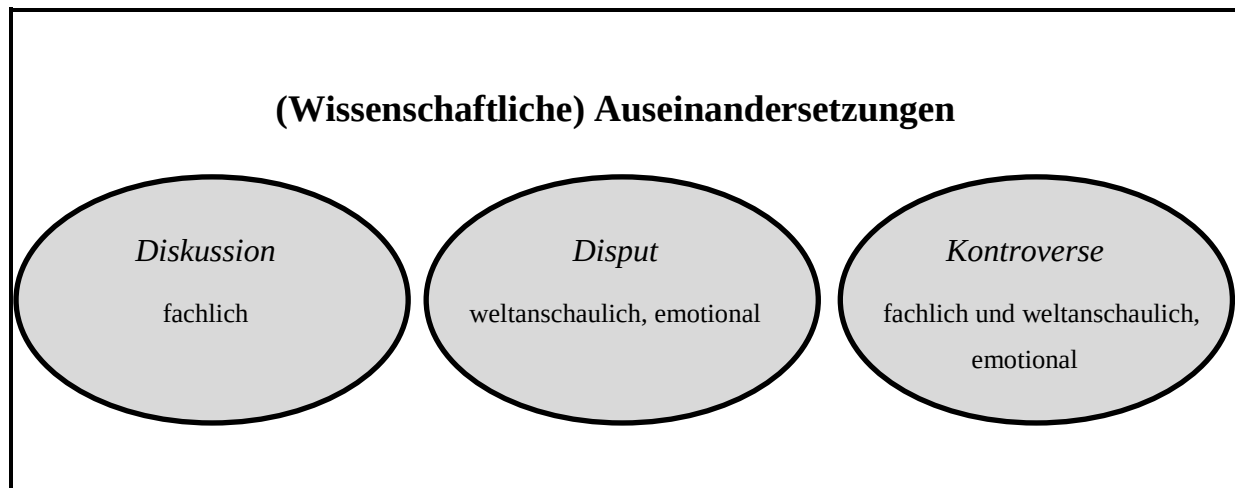


Abbildung 1: Arten von (wissenschaftlichen) Auseinandersetzungen nach Dascal (vgl. DASCAL 2006, eigene Darstellung)

3.1.3 Erkenntnistheoretische Fundierung

Im Folgenden soll eine knappe erkenntnistheoretische Fundierung für den „Kontroversitätsbegriff“ nach Dascal gegeben werden. Aus der fachdidaktischen Diskussion ist der Konstruktivismus nicht mehr wegzudenken, da er die erkenntnistheoretische Legitimation für viele Argumentationen bietet. Der im Rahmen dieser Diplomarbeit oft zitierte Wolfgang Sander etwa hält den Konstruktivismus für die einzige Position, die Unterricht nach den Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität ermöglicht (vgl. SANDER 2009: 245). Dabei hat der Begriff Konstruktivismus erst in jüngerer Zeit Einzug in die erkenntnistheoretische Auseinandersetzung gehalten. Im Verlauf des 20. Jahrhunderts kam der Begriff in verschiedenen Disziplinen und mit unterschiedlichen Bedeutungsnuancen auf, wenngleich er Bezug auf ältere antirealistische philosophische Strömungen nimmt. Aufgrund der unterschiedlichen Verwendung ist es schwer, von dem Konstruktivismus als einer einheitlichen Theorie zu sprechen (vgl. COLLIN 2008: 7). Für eine angemessene Einordnung des Konstruktivismus sind in dieser Arbeit vor allem seine erkenntnistheoretischen Implikationen von Bedeutung. Diese nehmen Anleihe aus prinzipiell idealistischen, also antirealistischen Positionen der Philosophiegeschichte (vgl. ebd.: 12).

Erkenntnis wird immer als subjektiver, theoriegeladener Prozess erachtet. Die pragmatische Wahrheitstheorie bietet eine Grundlage für den erkenntnistheoretischen radikalen Konstruktivismus (vgl. GLASERSFELD 1998: 12), wobei der Begriff „Wahrheit“ von einigen Vertretern, wie von Glasersfeld selbst, durch das Konzept der „Viabilität“ ersetzt

wird (vgl. GLASERSFELD 1998: 30). Collin differenziert zwischen verschiedenen Spielarten des gesellschaftswissenschaftlichen Konstruktivismus (vgl. COLLIN 2008: 25). Die radikalsten Formen werden als ontologischer Konstruktivismus bezeichnet und folgen weitgehend den erkenntnistheoretischen Annahmen Glasersfelds (vgl. ebd.). Darin sind gesellschaftliche und/oder physische Wirklichkeiten (soziale) Konstrukte (vgl. ebd.). Epistemische Spielarten des Konstruktivismus bezeichnen nur das (wissenschaftliche) Wissen über physische und/oder gesellschaftliche Wirklichkeit als Konstrukt (vgl. ebd.). Bestimmte Ansichten innerhalb des Konstruktivismus beinhalten also bis zu einem gewissen Grad insofern realistische Annahmen, als zumindest die Existenz einer objektiven Außenwelt nicht geleugnet wird.

Der Konstruktivismus stellt für Wolfgang Sander deshalb den einzigen Referenzrahmen für den Unterricht nach den Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität dar, weil sich die Tatsache von Mehrperspektivität und Kontroversität seiner Ansicht nach erst daraus ergibt, dass der Zugang zur Wirklichkeit immer ein perspektivischer ist und somit in subjektiven Annahmen mündet (vgl. SANDER 2009: 241ff.). Anhand des Versuchs der Bestimmung des Begriffs Konstruktivismus wird deutlich, dass im Zentrum der erkenntnistheoretischen Fragestellung immer die Dichotomie zwischen objektiven und subjektiven Ansprüchen verschiedener Theorien steht. Die seit Beginn der Aufzeichnungen über Philosophie andauernde Kontroverse scheint darauf hinzuweisen, dass es ein grundsätzliches Problem mit der Beantwortung von Fragen dieser Art gibt und somit auch ein Problem in der Entwicklung einer einheitlichen Theorie von Kontroversität.

Es scheinen hier grundsätzliche Grenzen menschlicher Erkenntnis erreicht, die in der Subjekt-Objekt-Spaltung, wie sie Karls Jaspers beschrieben hat, liegen (vgl. JASPERS 1953). Weder realistische noch antirealistische Positionen scheinen die Tatsache, dass Menschen als Subjekte über sich selbst als Objekte reflektieren können, angemessen zu berücksichtigen. Als Subjekt kann ein Mensch sich selbst bzw. das Menschsein und damit einhergehende Fragen der Erkenntnis und der Moral zum Objekt seiner Betrachtung machen. Der Philosoph Thomas Nagel stellt fest, dass sich die Schwierigkeit, subjektive und objektive Perspektiven miteinander zu vereinbaren, im Hinblick auf fast alle Bereiche in der Philosophie stellt (vgl. NAGEL 1991: 115). „Das Individuum untersucht sich selbst und seine Wechselwirkungen mit der Welt. Zu diesem Zweck ist es aber auf Komponenten seiner selbst angewiesen, die ihm besonders geeignet erscheinen“ (ebd.: 119f.). Bei

konsequenter Betrachtung kann aus einer realistischen Sicht die Subjektivität nicht geklärt werden, da „die objektive Sichtweise auf ein sich subjektiv offenbarendes Phänomen trifft, das sie nicht in den Griff bekommen kann“ (NAGEL 1991: 122). Aus einer konsequent antirealistischen, subjektivistischen Position muss allerdings die Existenz und Erkennbarkeit einer Außenwelt (zu der auch andere Subjekte zählen) verneint werden, bzw. zumindest Fragen, die mit dem Streben nach Objektivität einhergehen, als obsolet erachtet werden.

Ludwig Wittgenstein beschreibt das Problem, dass die Fähigkeit der Selbstreflexion nicht selbst von einem objektiven Standpunkt aus analysiert werden kann, anhand der Unmöglichkeit, Logik mit etwas anderem zu erklären als Logik (vgl. WITTGENSTEIN 2008). In diesen Zusammenhang ist sein berühmtes Zitat zu sehen: „Die Grenzen meiner Sprache, sind die Grenzen meiner Welt“ (ebd. Satz 5.6).

Die einzige Möglichkeit, diese Problematik, die für eine Theorie der Kontroverse erhebliche Relevanz hat, zu lösen, sieht Dascal in einer Entdichotomisierung von Antirealismus (in seinen Ausführungen: Konstruktivismus) und Realismus (vgl. DASCAL 2006: 32ff.). In Bezug auf fachliche Aspekte einer Kontroverse (Dascal: Diskussion) ist eine Art des Realismus unentbehrlich. Anhand von weltanschaulichen Aspekten (Dascal: Disput) zeigt sich aber die Unmöglichkeit einer letztgültigen Objektivierbarkeit aus der Perspektive individueller Subjekte. Kontroversen scheinen auf eigentümliche Weise dennoch beide Ebenen zu vereinen.

Öffentliche Kontroversen, die, wie eingangs beschrieben, sowohl wissenschaftlich als auch gesellschaftlich (politisch) geführt werden, betreffen nie einfache propositionale Aussagen, die eindeutig wahr/falsch oder gut/schlecht sein können. Sowohl in realistischen als auch antirealistischen Positionen stellt sich in besonderer Weise die Frage, wie sich wissenschaftliche Theorien, die komplexe zusammenhängende, durch bestimmte Methoden gewonnene Erkenntnisse miteinander verbinden, zur Wirklichkeit verhalten. In beiden, wenn auch in unterschiedlichen Nuancen, werden Theorien prinzipiell als „Konstruktionen“ von Menschen gesehen, deren Wahrheitsanspruch, sofern die Korrespondenztheorie der Wahrheit vorausgesetzt wird, niemals vollkommen gesichert gerechtfertigt sein kann. Wie bereits dargelegt, sind Konstruktivisten der Auffassung, „dass nicht nur Theorien konstruiert werden, sondern dass auch ihre Gegenstände und die Tatsachen konstruiert werden, die durch die Theorien erklärt werden sollen“ (DASCAL 2006: 31f.). Die Annahme einer

Konstruktion von wissenschaftlichem Wissen impliziert dabei aber nach Dascal nicht die Annahmen eines radikalen erkenntnistheoretischen Konstruktivismus (vgl. DASCAL 2006: 31f.).

Dascal schreibt Kontroversen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle in der Konstruktion von wissenschaftlichem Wissen zu und argumentiert, dass die Dichotomie zwischen realistischen und konstruktivistischen (antirealistischen) Positionen eine „falsche“ ist, da sie keine Erklärung für diese Tatsache gibt (vgl. ebd.). Falsche Dichotomien kennzeichnen sich dadurch, dass sie polare Strukturen, also nur zwei mögliche Alternativen annehmen, wo tatsächlich ein Kontinuum von Möglichkeiten vorhanden ist, „oder zumindest eine Skala, die zwischen den beiden Polen auch andere Alternativen enthält, die viel plausibler als die Pole sein können“ (ebd.: 32).

Eine Argumentationslinie der Entdichotomisierung bezieht sich darauf, dass die beiden Pole der Dichotomie nicht umfassend genug sind, weil sie nicht alle Phänomene beschreiben. Es kommt zu einer Entschärfung des Gegensatzes (vgl. ebd.: 33). Zwischen den Polen gibt es prinzipiell genug Raum für eine Zwischenposition, die die Phänomene erklären kann, die von den Polen nicht berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Außerdem werden die Pole veränderbar und ihr Umfang erweiterbar (vgl. ebd.). Ein ebensolches weder vom Realismus noch vom Konstruktivismus berücksichtigtes Phänomen stellt, wie bereits erwähnt, Kontroversität an sich dar (vgl. ebd.). Die Entdichotomisierung von Realismus und Konstruktivismus macht den Einschluss des Phänomens Kontroversität überhaupt erst möglich (vgl. ebd.).

„Diese wichtigen, vielleicht wichtigsten Phänomene, die jede wissenschaftliche Theorie sowohl untersuchen, als auch erklären muss, werden immer noch völlig beiseite gelegt, vielleicht sogar ignoriert [...]. Genau der dialektische Charakter der wissenschaftlichen Diskussion und der kollektiven Konstruktion des wissenschaftlichen Wissens erlaubt uns, die falsche Dichotomie abzulegen, weil der Weg zu einer anderen Alternative auf diese Weise gezeigt wird“ (ebd.).

Die jeweiligen Denkrichtungen stellen sich nicht als konsequent kontradiktorisch dar, sondern in gewisser Weise als unterschiedliche Perspektiven, die aufgrund ihrer jeweiligen Erklärungslücken Platz für Zwischenpositionen lassen (vgl. ebd.: 33). Ohne ontologische Vorannahmen (eine in irgendeiner Form realistische Position), die im Kern der

Korrespondenztheorie der Wahrheit folgen, scheint sich Kommunikation überflüssig zu machen, die das Herz jeder Kontroverse ist. Wenn Existenz und Erkennbarkeit einer objektiven Außenwelt verneint werden, werden auch andere Menschen verneint. Da sich Erkenntnis aber immer von einem subjektiven Standpunkt her vollzieht, muss dieser auch mitberücksichtigt werden. Kommunikation scheint sich bei Verneinung dieser subjektiven Weltbezüge unterschiedlicher Wissenschaftler_innen und Bürger_innen ebenfalls zu erübrigen, da es nichts mehr zu besprechen, zu untersuchen und zu klären gäbe, wenn allen die objektive Realität uneingeschränkt zur Verfügung stünde.

3.1.4 Implikationen für den Unterricht

Sowohl die fachdidaktische als auch die philosophische Literatur definiert Kontroversen als hochkomplexe und vielschichtige gesellschaftliche Elemente (u.a. vgl. EUROPARAT 2015; HEDTKE 2015b; DASCAL 2000, 2006, 2009). Für die Umsetzung der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität ist die Förderung des Verständnisses des gesellschaftlichen Phänomens der Kontroversität als komplex und vielschichtig wichtig. Voraussetzung für das Verständnis einer spezifischen Kontroverse ist dabei die nachvollziehbare Darstellung der Argumentationslinien aller wesentlich beteiligter Akteur_innen. Duncker zufolge muss eine mehrperspektivische Didaktik die Darstellung von Perspektiven aus Wissenschaft, Politik, Ökonomie, Recht und der Verwaltung besonders berücksichtigen (vgl. DUNCKER 1995: 424).

Kontroversen vereinen sowohl weltanschauliche, emotionale als auch fachliche Aspekte, wie aus der Begriffsbestimmung des Europarats (2015) und der Konzeption von Dascal (2000, 2006, 2009) hervorgeht. Für die Förderung eines vertieften Verständnisses von Kontroversen empfiehlt sich die Darstellung von Kontroversen anhand dieser Aspekte im Unterricht. Unterrichtsmaterialien sollten sowohl weltanschauliche bzw. emotionale als auch fachliche Aspekte der jeweiligen Kontroverse thematisieren. Das bietet grundsätzlich einen Anhaltspunkt für das Unterrichten anhand von Basiskonzepten. Das dargelegte Verständnis von Kontroversen lässt sich durch die Zurückführung auf gewisse Grundstrukturen bzw. Basiskonzepte einsichtig machen. Dabei sind für die Analyse von Kontroversen, wie in Kapitel 2.3 dargelegt, die Basiskonzepte „Wahrnehmung und Darstellung“ sowie „Kontingenz“ und „Interessen, Konflikte, Macht“ relevant.

Weltanschauliche Probleme einer Kontroverse lassen sich mithilfe des Basiskonzeptes „Wahrnehmung und Darstellung“ elementarisieren. Die Frage nach dem, „was Menschen als real erkennen“ (Basiskonzept „Wahrnehmung und Darstellung“ BGBl. II 219/2016: 61f.) betrifft nämlich Probleme der philosophischen Erkenntnistheorie und der Ethik, die in den meisten Kontroversen eine Rolle spielen und selbst wiederum kontrovers sind. Im Zentrum der Beschäftigung können Fragen nach den verschiedenen oder vielleicht auch gleichen weltanschaulichen Zugängen innerhalb einer Kontroverse stehen. Grenzen der menschlichen Erkenntnis sollen aufgezeigt werden, um die prinzipielle Schwierigkeit, zu einer Lösung zu kommen, aufzuzeigen. Unterschiedlich (z.B. religiös) motivierte weltanschauliche Zugänge müssen nebeneinander bestehen können.

Auch die von Subjekt zu Subjekt variierenden Interessen, Betroffenheit und Emotionen besonders in Bezug auf politische Kontroversen müssen als Tatsache anerkannt werden (Basiskonzept „Interessen, Konflikte, Macht“ vgl. ebd.: 62). Die Förderung eines Bewusstseins für die Grenzen der Objektivierbarkeit kann das Verständnis von Kontroversen und damit einhergehend von Positionen anderer Menschen anregen.

Die Abbildung von „fachlichen Problemen“ innerhalb einer Kontroverse ermöglicht eine Betrachtung mithilfe des Basiskonzeptes „Kontingenz“ (vgl. ebd.: 63). Dabei soll gelernt werden, „monokausalen Erklärungsansätzen zu misstrauen“ (ebd.). Im Rahmen der Definition von „Diskussionen“ bzw. der fachlichen Aspekte von Kontroversen wurde die Komplexität und Vielschichtigkeit vieler Fragestellungen betont. Auf Basis von gewissen (weltanschaulichen) Vorannahmen können in vielen Fällen Lösungen gefunden werden. Oft folgen diese aber nicht monokausalen Strukturen und bedürfen interdisziplinärer Zusammenarbeit. Für die unterrichtliche Praxis in Bezug auf fachliche Aspekte kann sich die Untersuchung unterschiedlicher Argumentationslinien, Gründe, Forschungshypothesen und -methoden, die im Rahmen einer bestimmten Kontroverse aufgebracht werden, als sinnvoll erweisen.

In welchem Verhältnis das Unterrichten anhand von Basiskonzepten mit den zu entwickelnden Kriterien stehen soll, wird im Kapitel 3.4 geklärt.

3.2 Mehrperspektivität und Kontroversität unter psychologischen Gesichtspunkten

*„Um die Vollkommenheit zu erreichen, muß [sic] man
vorher gar vieles nicht verstanden haben!“
(DOSTOJEWSKI 2013: 506)*

3.2.1 Emotionalität in kontroversen Auseinandersetzungen

Im vorhergehenden Kapitel wurden Kontroversität und Mehrperspektivität als Elemente moderner Gesellschaften bestimmt. Wie aus der Definition des Europarats (2015) von Kontroversität als gesellschaftlichem Phänomen hervorgeht und von Dascals (2000, 2006, 2009) Theorie gestützt wird, werden insbesondere Kontroversen als spezifische Form von Mehrperspektivität häufig von hoher Emotionalität der jeweiligen Kontrahent_innen begleitet. Eine rein rationale Betrachtung des Phänomens Kontroversität scheint zu kurz zu greifen. In Kontroversen beinhaltet eine Stellungnahme nicht nur rationale Kontemplation, sondern umfasst ganzheitliche Handlungen von Menschen mitsamt ihrer Individualität (vgl. DASCAL 2009: 256). Es geht also nicht nur um die Frage, „Was ist wahr/gut?“, sondern auch um die Frage, „Wer hat recht?“. Jüngere Forschung innerhalb der Neurowissenschaften bestätigt die gegenseitige Beeinflussung und komplexe Interdependenzen zwischen Kognition und Emotion (vgl. etwa PHELPS 2005: 73). Ansichten, die kontrovers diskutiert werden können, haben für die Gestaltung von Lebenswirklichkeiten, wie etwa die Umsetzung politischer Maßnahmen, existenzielle Relevanz und betreffen Menschen auf rationaler und emotionaler Ebene. Besonders in der moralischen Beschreibung und Bewertung menschlichen Handelns spielen rationale sowie emotionale Aspekte eine Rolle, wie aus kognitions- und neurowissenschaftlichen Forschungsergebnissen hervorgeht (vgl. etwa HUEBNER et al. 2009: 1f.). So werden beispielsweise in gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen diejenigen rationalen Standpunkte emotional positiv bewertet, von denen man sich gewisse persönliche Vorteile erhofft. Die komplexe Interaktion zwischen Emotionen und Kognition lässt sich vor dem Hintergrund entwicklungs- und sozialpsychologischer Theorien zur Identitätsbildung näher betrachten.

In diesem Kapitel soll geklärt werden, inwiefern die Aneignung von Ansichten und Überzeugungen ein wesentlicher Bestandteil erfolgreicher Identitätsentwicklung ist und welche Rolle Emotionen in diesem Prozess spielen. Dabei soll gezeigt werden, dass die Beschäftigung mit Kontroversen einerseits Schwierigkeiten für die Erarbeitung einer

emotional stabilen Identität mit sich bringt, andererseits deshalb aber auch als Chance genutzt werden kann.

Relevanz ergibt sich daraus für diese Diplomarbeit in zweifacher Hinsicht. Zum einen ist es, wie in Kapitel 3.1 dargelegt, für das Verständnis von spezifischen Kontroversen bedeutsam zu klären, warum Emotionen in den Argumentationslinien der verschiedenen an Kontroversen beteiligten Akteur_innen eine Rolle spielen. Zum anderen werden Schüler_innen, die durch die Beschäftigung mit kontroversen Inhalten selbst in einem aktiven Prozess der Identitäts- und somit Meinungsbildung stehen, emotional in das Thema involviert. Um das gesellschaftliche Phänomen der Kontroversität und die Bedeutung des Unterrichtens von kontroversen Themen umfassend ermessen und Kriterien für deren Umsetzung erarbeiten zu können, bedarf es einer entwicklungs- bzw. sozialpsychologischen Anbindung. Wie nach den Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität unterrichtet werden soll, muss sich also daran orientieren, wer unterrichtet wird.

3.2.2 Entwicklungspsychologische Aspekte: Identitätstheorien

Dass der Identitätsentwicklung und der Festigung bzw. Erarbeitung eines Selbstkonzepts in der Adoleszenz besondere Relevanz zukommt (vgl. FLAMMER und ALSAKER 2002: 142), ist im entwicklungstheoretischen Diskurs kaum umstritten. Der Fokus der folgenden Ausführungen liegt besonders auf der psychoanalytisch geprägten Identitätstheorie Erik H. Eriksons (siehe ERIKSON 1950, 1953, 1959, 1968, 1982) und dessen Weiterentwicklung durch James E. Marcia (siehe MARCIA 1966, 1967, 1976, 1980, 1993). Theorien anderer Traditionen werden dort, wo sich Anknüpfungspunkte ergeben, im Sinne eines mehrperspektivischen Wissenschaftsverständnisses ergänzend herangezogen.

Identität und Selbstkonzept stehen in engem Zusammenhang miteinander, dürfen aber nicht gleichgesetzt werden. Flammer und Alsaker definieren das Selbstkonzept, verschiedene Forschungsrichtungen einbeziehend, als die mentale Organisation von „hauptsächlich evaluativen Vorstellungen und Überzeugungen, die eine Person von sich selbst hat. Diese Überzeugungen berühren sowohl individuelle Charakteristika (z.B. psychische Merkmale, Dispositionen) und Handlungen als auch Gefühle und Gedanken und werden in hohem Maß aufgrund von Interaktionen mit anderen Menschen in einem bestimmten sozio-kulturellen Kontext gebildet“ (FLAMMER und ALSAKER 2002: 148).

Die Bildung des Selbstkonzepts basiert also auf Prozessen der Identifikation. Der Psychologe Carl Friedrich Graumann (1983: 309-321) differenziert mit dem Konzept der „multiplen Identität“ den Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit seinem jeweiligen Kontext in drei verschiedene Arten des Identifizierens, die ein vertieftes Verständnis des Identitätsbegriffes ermöglichen. Zunächst beschreibt Graumann das Identifizieren als mentale Erfassung und Klassifikation von Objekten und Personen („identification of“) (ebd.: 309 ff.). Diese Gegenstände, die direkter Wahrnehmung nicht notwendigerweise zugänglich sind, werden im Bewusstsein des Wahrnehmenden als kognitiv-emotive Strukturen repräsentiert (vgl. WEICHHART et al. 2006: 32). Jede/r Wahrnehmende wird auf eine zweite Art des Identifizierens von anderen Wahrnehmenden selbst identifiziert und damit in einen bestimmten soziokulturellen Kontext eingeordnet („being identified“) (GRAUMANN 1983: 311f.). Die dritte Form ist für die Erarbeitung eines Selbstkonzepts am bedeutsamsten. „Identification with“ (ebd.: 312ff.) bezeichnet die Herstellung einer Beziehung zwischen dem identifizierten Objekt und dem/der Wahrnehmenden. Das Objekt im weitesten Sinne wird auf die eigene personale Identität bezogen, es wird ein Teil des Subjekts (vgl. ebd.).

Identität bezeichnen Flammer und Alsaker als den „Kern des Selbstsystems“ eines Menschen, der aus den für die Person jeweils wichtigsten Selbstdefinitionen besteht und die dazu dienen, Kontinuität und Kongruenz über Zeit und Situationen hinweg zu empfinden (vgl. FLAMMER und ALSAKER 2002: 157). Gewissheit über sich selbst und Stabilität sind also Ziele der Identitätsentwicklung.

Die Adoleszenz kann als eine Phase der Übergänge bezeichnet werden, die oft zu Neu-, aber auch zu Desorientierungen führt (vgl. ebd.: 142). Die Identitätsbildung beginnt dabei nicht erst in der Adoleszenz und kann nach dieser Phase auch nicht als abgeschlossen betrachtet werden (vgl. ebd.: 157). Die bestehende Identität umzuformulieren, wird prinzipiell dadurch angeregt, dass sich Individuen selbst und ihr Kontext verändern, was in der Phase der Adoleszenz in hohem Ausmaß gegeben ist (vgl. ebd.: 142). Ein Aspekt der Veränderung ist die körperliche Reifung, durch die das eigene Körperbild angepasst werden muss. Auch die kognitiven Fähigkeiten entwickeln sich hin zu immer abstrakterem Denkvermögen. Denkopoperationen werden komplexer und das Differenzierungsvermögen erhöht sich, was gleichzeitig ein zunehmend komplexer strukturiertes Selbstbild erfordert (vgl. ebd.). „Veränderungen des Selbstkonzepts und des Selbstwertgefühls schaffen die Voraussetzungen für die Entwicklung einer in sich geschlossenen persönlichen Identität“ (BERK 2011: 547).

Nicht nur die Introspektionsfähigkeit nimmt zu, sondern auch die Möglichkeiten der Perspektivenübernahme werden erweitert (vgl. FLAMMER und ALSAKER 2002: 154). Dabei gehen neuere Forschungen davon aus, dass bereits Kinder im Vorschulalter, viel früher als bisher angenommen, dazu fähig sind, sich in die Situation anderer Menschen hineinzusetzen (vgl. ASTINGTON 2000: 97). In Anlehnung an Graumann (1983) kann festgestellt werden, dass diese Veränderungen eine Destabilisierung der Identifikationsobjekte und demnach auch eine Destabilisierung der Selbstkonzepte und der Ich-Identität bewirken.

Der Erste, der die Relevanz der Identitätsentwicklung in der Adoleszenz betonte, war der in der psychoanalytischen Tradition stehende Erik H. Erikson (vgl. BERK 2011: 546). Die Identitätsproblematik steht im Zentrum der fünften Entwicklungsstufe „Identität vs. Identitätsdiffusion“ seines entwicklungspsychologischen Modells (vgl. FLAMMER 2009: 100). Nach Erikson erleben Teenager in komplexen Gesellschaften Identitätskrisen, die das Hinterfragen von Wertvorstellungen, Plänen und Prioritäten aus der Kindheit veranlassen (vgl. BERK 2011: 547). Identität baut sich dann erfolgreich auf, wenn das Individuum „weiß, wohin es gehen will“ (FLAMMER und ALSAKER 2002: 160), wenn sich im Verlauf der Umwertungen ein innerer stabiler Kern seiner Persönlichkeit herausbildet, der „ein Gefühl der Beständigkeit des Selbst über vielfältige Rollen hinweg“ (BERK 2011: 547) vermittelt.

Wird in neueren entwicklungspsychologischen Diskursen nicht mehr von „Identitätskrise“ gesprochen, so herrscht doch Konsens darüber, dass das Infragestellen von Wertvorstellungen und Prioritäten von Bedeutung für eine „reife Identität“ ist (vgl. BERK 2011: 547). Eriksons Schüler James E. Marcia entwickelte in Anlehnung an Eriksons Theorie ein Ablaufmodell der Identitätsbildung, das vor allem auf die Adoleszenz bezogen werden kann (vgl. FLAMMER und ALSAKER 2002: 160). Sowohl theoretische Überlegungen als auch empirische Daten aus Interviews mit Jugendlichen brachten die heutige Charakterisierung der vier Identitätstypen hervor (vgl. ebd.). Diese Interviews umfassten folgende Inhalte: berufliche Wahlen, politische und religiöse Werte (vgl. MARCIA 1966: 551, zitiert nach FLAMMER und ALSAKER 2002: 160). Anhand des Ausmaßes der Exploration und der Verpflichtung werden die vier Typen der Identitätsbildung definiert (vgl. BERK 2011: 549). Exploration meint dabei die Suche, die Auseinandersetzung und die Prüfung von verschiedenen Ansichten und Meinungen. Unter Verpflichtung wird die emotionale Gebundenheit an gewisse Werthaltungen und Ansichten verstanden.

Zahlreiche Interviews führten zu Ergebnissen, die tendenziell die im Folgenden angeführte Charakterisierung der Identitätstypen ergeben. Die Charakterisierung orientiert sich an den Ausführungen von Flammer und Alsaker (2002: 160-162). Eine ähnliche Beschreibung findet sich beispielsweise auch bei Berk (2011). Die jeweiligen Belege zu den Originalquellen (hauptsächlich MARCIA 1966) sind angegeben.

Erarbeitete Identität: Menschen mit einer erarbeiteten Identität weisen sowohl ein hohes Ausmaß an Verpflichtung als auch an Exploration auf (vgl. FLAMMER und ALSAKER 2002: 161). Nach einer Phase der Prüfung verschiedener Alternativen verpflichten sie sich gewissen Ansichten, Wertvorstellungen und/oder Zielen (vgl. MARCIA 1966: 551f.). Sie wissen, warum sie sich auf etwas festgelegt haben (vgl. ebd.). Die Infragestellung der eigenen Identität ist auf gewisse Weise überwunden, wodurch Ruhe, Bestimmtheit und Kontinuität in der Selbstbeschreibung erlangt werden (vgl. FLAMMER und ALSAKER 2002: 161). Menschen mit erarbeiteter Identität sind oft stressresistenter, ausdauernder und haben ein realistisches Anspruchsniveau (vgl. MARCIA 1966: 557). Aus verschiedenen Untersuchungen geht hervor, dass sie weniger selbstbesorgt als andere Jugendliche und resistenter gegenüber sozialer Beeinflussung sind. Studien von Kacerguis und Adams (1980: 121f.) zeigen, dass Jugendliche mit erarbeiteter Identität ein signifikant „reiferes“ Intimitätsverhalten aufwiesen als andere.

Kritische Identität (Moratorium): Diese Menschen kennzeichnet ein geringes Ausmaß an Verpflichtung und eine hohe Bereitschaft zur Exploration (vgl. FLAMMER und ALSAKER 2002: 1961). Menschen mit kritischer Identität sind aktiv auf der Suche nach Werten und Ansichten, sammeln Informationen und testen verschiedene Möglichkeiten aus, haben sich aber noch nicht festgelegt (vgl. MARCIA 1966: 552). Tendenziell weisen Jugendliche im Moratorium größere intraindividuelle Leistungsschwankungen im kognitiven Bereich auf (vgl. ebd.: 556). Die Ängstlichkeit ist eher hoch (vgl. MARCIA 1967: 128).

Übernommene Identität: Jugendliche mit übernommener Identität fühlen sich gewissen Ansichten und Werten gegenüber zwar stark verpflichtet, haben diese aber nicht selbst in einer Explorationsphase geprüft (vgl. MARCIA 1966: 557). Ihre Festlegung beruht auf einer Identifikation mit der Meinung von anderen Menschen, in den meisten Fällen von Eltern oder Peers (vgl. ebd.). Tendenziell befürworten Menschen mit übernommener Identität eher Autorität und Gehorsam, ihr Selbstwert ist leichter verletzbar, sie sind stressanfälliger, halten

auch bei Misserfolg eher ihre Ansprüche aufrecht, sind wenig ängstlich und weisen eine erhöhte Tendenz zu Verdrängung auf (vgl. MARCIA 1966: 557).

Diffuse Identität: Weist ein Mensch eine diffuse Identität auf, fühlt er weder Verpflichtung gegenüber Werten und Ansichten, noch zeigt er Bestrebungen in der aktiven selbstständigen Meinungsbildung. Tendenziell herrschen hier Desorientierung und geringes Interesse, bzw. Gleichgültigkeit vor. (vgl. ebd.: 552)

Erarbeitete Identität und Moratorium gelten als psychisch gesunde Arten einer „reifen“ Selbstdefinition (vgl. BERK 2011: 551). Es liegt hier tendenziell eine höhere Übereinstimmung zwischen „Idealselbst“ und „Realselbst“ vor. Adoleszente mit übernommener oder diffuser Identität haben oft Anpassungsschwierigkeiten (vgl. ebd.).

Der ursprünglich postulierte zeitliche Ablauf von vier Phasen konnte empirisch nur ungenügend unterstützt werden (vgl. FLAMMER und ALSAKER 2002: 160). Als Identitäts-Typologie erzielt das Modell aber nach wie vor brauchbare Erfolge (vgl. ebd.). Marcia selbst hat sein Modell diesbezüglich auch kritisch hinterfragt und sich für dessen Dynamisierung weg von einem Statusmodell hin zu einem Prozessmodell ausgesprochen (vgl. KRAUS und MITZSCHERLICH 1997: 154). Er kommt zu dem Schluss, dass Identitätsentwicklung eher als ein lebenslanger Prozess betrachtet werden muss (vgl. MARCIA 1993: 21). Das geht mit vielen jüngeren Längsschnitt-Studien einher, die herausgefunden haben, dass „erarbeitete Identität“ nicht notwendigerweise für immer und in Bezug auf alle Identifikationsobjekte im Sinne Graumanns (1983) vorhanden sein muss (vgl. KRAUS und MITZSCHERLICH 1997: 165f.). Kraus und Mitzscherlich (ebd.) halten fest, dass die Gliederung der Identitätsstatus-Interviews in verschiedene Themen die Möglichkeit offen lässt, dass sich Identität innerhalb von diesen unterschiedlich gestalten kann, auch wenn schließlich ein lebensweltübergreifender Status herausgestellt wird. Neuere Ansätze gehen davon aus, dass sich Phasen der erarbeiteten Identität und Moratorium häufig abwechseln bzw. ineinander übergehen und zeitgleich für jeweils verschiedene Bereiche auftreten können (vgl. GROTEVANT 1987: 204).

3.2.3 Sozialpsychologische Aspekte: Zugehörigkeit und Mainstream

Kontroversität als solche ergibt sich, wie bereits festgestellt, gerade erst aus sozialer Interaktion. Die Beschreibung des Phänomens greift zu kurz, wenn man dieses als rein rationalen Widerstreit verschiedener Weltanschauungen und Argumentationszusammenhänge auffasst. Aber auch unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten wird die soziale Dimension des Phänomens nur bis zu einem gewissen Grad erfasst. Die Einnahme einer gewissen sachlichen Position hat in vielen Fällen Auswirkungen auf die jeweilige gesellschaftliche Position. Dabei zeigen Individuen als Mitglieder sozialer Gruppen in verschiedenen Kontexten meist Anpassung an die Vorgaben der Mehrheit der anderen Gruppenmitglieder (vgl. ERB und BOHNER 2002: 47).

Nach dem persuasionstheoretischen Ansatz (u.a. EAGLY und CHAIKEN 1993; ERB und BOHNER 2002) lässt sich sozialer Einfluss folgendermaßen beschreiben: Die Übernahme der Ansicht der Mehrheit kann als die Anwendung einer Konsensheuristik aufgefasst werden, bei der hoher Konsens als mehr oder weniger bewusste Implikation für die Korrektheit einer Ansicht angenommen wird (vgl. BOHNER et al. 1995: 34ff., zitiert nach ERB und BOHNER 2002: 57). Die Annahme der Mehrheitsmeinung durch die Konsensheuristik kann dabei ohne aufwändige Verarbeitung von Information erfolgen, oder aber auch von der Qualität der jeweiligen Argumente abhängig sein (vgl. ERB und BOHNER 2002: 57f.).

„Weitere Möglichkeiten bestehen darin, dass Inkongruenz zwischen Konsensheuristik und inhaltlichen Argumenten [...] oder Inkongruenz zwischen vertretener Position und Eigeninteresse der Gruppe [...] Aufmerksamkeit erregt, und in der Folge höherer kognitiver Aufwand betrieben wird als bei Kongruenz“ (ebd. 58).

Eine zunehmend bedeutendere Rolle spielen in der Adoleszenz Beziehungen zu Peers, die in vielen Hinsichten ähnliche Funktionen haben wie die Beziehungen zu Erwachsenen (vgl. FLAMMER und ALSAKER 2002: 195). Sie dienen als Quelle der Selbsterfahrung und Selbstdefinition (vgl. ebd.). „Die Suche nach Zugehörigkeit zu Gruppierungen von Jugendlichen, die etwas Bestimmtes repräsentieren, ist für die Selbstdefinition wichtig.“ (ebd.: 197). Jede Peer-Gruppe übt allerdings auch Einfluss auf die Gruppenmitglieder durch Normdruck, durch Belohnung des erwünschten Verhaltens oder durch Modellernen aus (vgl. ebd.: 199). Im Gegenzug hat soziale Isolation schwerwiegende negative Folgen (vgl. ebd.:

198). Wenn der Zugang zu anderen Gruppierungen erschwert wird, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich Jugendlichen solchen Gruppen anschließen, die abweichendes, etwa delinquentes oder aggressives Verhalten aufweisen (vgl. FLAMMER und ALSAKER 2002: 199). Jugendlichen sollten dementsprechend vielfältige Möglichkeiten der Exploration angeboten werden, um deren Kompetenz, eigene Meinungen verteidigen zu können, zu fördern, wodurch Selbstkonzept, Wertsystem und Identität gefestigt werden (vgl. ebd.: 199).

3.2.4 Implikationen für den Unterricht

Ziel der politischen Bildung ist die Förderung von Schüler_innen zu politisch mündigen Subjekten, wie es Gesetzestexte, Lehrpläne und der Grundsatzterlass Politische Bildung vorgeben. Die entwicklungspsychologischen Betrachtungen liefern ein vertieftes Verständnis über den Zusammenhang von positiver Identitätsentwicklung und dem Postulat der Mündigkeit. Dabei untermauern Identitätstheorien nicht nur die Schwierigkeiten und Chancen der Beschäftigung mit Mehrperspektivität und Kontroversität, sondern bieten auch Anhaltspunkte für die konkrete Umsetzung der Prinzipien im Unterricht.

Die Vorstellung von mündigen Subjekten, die eine Grundhaltung des kritischen Hinterfragens an den Tag legen, lässt sich in die prozessorientierte Weiterentwicklung des Modells von James E. Marcia eingliedern und vage auf einen hybriden Typus der grundsätzlich „erarbeiteten Identität“ (u.a. MARCIA 1966), der sich aber immer wieder in Bezug auf verschiedene Bereiche bzw. Inhalte in Moratoriumsphasen begibt, festlegen (vgl. GROTEVANT 1987: 204).

Die Schule stellt auf vielerlei Weise einen Ort dar, wo sich Schüler_innen identifizieren und somit eine Identität bzw. ein Selbstkonzept erarbeiten. „Die Identitätsfindung wird von Schulen [...] gefördert, die reichhaltige und vielfältige Möglichkeiten der Exploration bieten“ (BERK 2011: 552). Im Folgenden soll argumentiert werden, inwiefern und wie das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität diese Möglichkeit zur Exploration bietet.

Die Besonderheit des sozialen Gefüges einer Schulklasse besteht darin, dass alle Mitglieder (bis auf die Lehrpersonen) sich in der Adoleszenz befinden. Viele der Schüler_innen treten in

die Phase der Adoleszenz zunächst mit übernommenen Ansichten und Meinungen oder mit einer diffusen Identität (vgl. BERK 2011: 549). Es kann angenommen werden, dass auch die möglicherweise vorherrschende Mehrheitsmeinung eine übernommene ist. Fähigkeiten des vernetzten, reflexiven und abstrakten Denkens nehmen zu und somit auch die Fähigkeit, Gründe und Argumente für bestimmte Positionen zu analysieren (vgl. FLAMMER und ALSAKER 2002: 142). Das Potential für den Unterricht besteht darin, dass die Ausgangslage der Schüler_innen innerhalb der Klassengemeinschaft ähnlich ist: Der Prozess der Meinungsbildung und der erfolgreichen Identitätsentwicklung steht erst am Anfang. Ein Eintritt in die explorative Phase kann gemeinsam erfolgen. Nachdem die Lehrperson idealerweise bereits eine erarbeitete Identität hat, kommt ihr eine wesentliche Rolle darin zu, die Schüler_innen in den explorativen Prozess hineinzuführen, der ihnen bei der Entwicklung einer „erarbeiteten Identität“ helfen soll.

Die von Marcia mit Jugendlichen durchgeführten Interviews bezogen sich auf berufliche Wahlen, politische und religiöse Werte (vgl. MARCIA 1966: 551; zitiert nach FLAMMER und ALSAKER 2002: 160). Es scheint kaum Untersuchungen in Bezug auf mögliche Differenzen dieser verschiedenen inhaltlichen Aspekte in der entwicklungspsychologischen Forschung zu geben. Scheinbar wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass in allen untersuchten Bereichen prinzipiell Stabilität („erarbeitete Identität“) erlangt werden kann. Menschen mit „erarbeiteter Identität“, die ihre Ansicht nach kritischer Prüfung bestimmt vertreten, können aber durchaus zu unterschiedlichen Ansichten gelangen. Unter diesen Voraussetzungen stellt sich die Frage, inwieweit die Stabilität nicht auch mit dem jeweiligen Sachverhalt, über den sich eine Meinung gebildet wird, zusammenhängt.

Besonders politische Probleme, die meist kontrovers diskutiert werden, sind hochkomplex, wie Fend (1991: 142f.) beispielsweise festhält und im bisherigen Verlauf dieser Arbeit bereits dargelegt wurde. Sie kennzeichnen sich unter anderem durch eine „hohe Anzahl von Komponenten und enge Verknüpfung zwischen ihnen“, „schnellen zeitlichen Wandel“, „hohen Grad an Vernetzung“ und eine „große Vielfalt von denkbaren Lösungsvorschlägen, die sehr schwer gegeneinander abzuwägen sind“ (ebd.: 143). Wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgegangen ist, sind politische Fragen innerhalb einer Demokratie nur unter den Voraussetzungen von Mehrperspektivität und Kontroversität zu denken. Gerade kontroverse Themen entziehen sich aber besonders in Bezug auf weltanschauliche Aspekte einer endgültigen Einigung.

Menschen streben in ihrer Identitätsentwicklung ein Gefühl der Sicherheit an (vgl. FLAMMER und ALSAKER 2002: 157). Identitätsdiffusion geht mit negativen Gefühlen einher, sie bedeutet Unsicherheit und Hoffnungslosigkeit (vgl. BERK 2011: 551). Wie festgestellt wurde, werden Kontroversen oft von hoher Emotionalität begleitet. Emotionen spielen dabei nicht nur in Bezug auf verschiedene Interessen, die von Subjekten in Argumentationen eingebracht werden, eine Rolle. Im Licht der vorgestellten Identitätstheorien lässt sich negative Emotionalität auch im Zusammenhang mit der beschriebenen Komplexität und Ambivalenz von Kontroversen betrachten. So gehen emotionale Argumente einerseits in Kontroversen ein, andererseits können Kontroversen heftige Emotionen in Subjekten auslösen. Emotionalität ist also auf vielschichtige Weise in Kontroversen verwoben.

Kontroversen sind Komplexität und Ambivalenz inhärent, weshalb sie die Festlegung auf eine bestimmte Ansicht, die in der Identitätsentwicklung des Individuums angestrebt wird, zunächst erschweren und somit zu negativen Gefühlen der Unsicherheit führen können. Diese Überlegungen generieren die Frage, inwiefern eine „erarbeitete Identität“ überhaupt in Bezug auf kontroverse Themen gebildet werden kann.

In der didaktischen Literatur wird das Problem der Verunsicherung durch die explorative Beschäftigung mit unterschiedlichen Ansichten und Perspektiven im Zusammenhang mit dem Recht auf Freiheit thematisiert, das als eines der höchsten in demokratischen Gesellschaften anzusehen ist:

„Zumutung ist Freiheit insofern, als sie unweigerlich mit einem Verlust an Sicherheit und Gewissheit verbunden ist. Zwar ist sie nach aller historischen Erfahrung mit den vielfältigen Formen der Unfreiheit diesen Preis wert. Aber das ändert nichts daran, dass der Umgang mit einer Welt, die keine verbindlichen, unbefragbaren Wahrheiten mehr kennt und die diese Pluralität zum Programm macht, Risiken birgt und Unsicherheit auslösen kann. Die schwierige Forderung in modernen Gesellschaften an jeden Menschen ist, seine Suche nach Gewissheit – oder sein Verzicht auf eine solche Suche – mit der Anerkennung des Rechtes aller andere Menschen auf ihre je eigene Sicht der Welt zu verbinden“ (SANDER 2009: 26f.).

Unter diesen Auspizien wäre es sinnvoll, „erarbeitete Identität“ auch auf eine Haltung anzuwenden, die ein kontroverses Thema auf einer metakognitiven Ebene als ebensolches deklariert und sich nicht notwendigerweise für eine Position innerhalb der Kontroverse entscheidet bzw. die Meinungsbildung als einen möglicherweise langwierigeren Prozess

akzeptiert. Aufgrund der Fähigkeit der Metakognition bzw. Reflexion würde hier der zumindest vorläufige Standpunkt bezogen werden können, keinen Standpunkt zu beziehen. In emotionaler Hinsicht könnte ein gewisses Ausmaß an Sicherheit dahingehend erlangt werden, dass Unsicherheit als legitim akzeptiert wird. Aufgrund der Positionierung auf einer Metaebene handelt es sich dabei nicht um eine Paradoxie. Wie aus den Forschungen von Marcia hervorgeht, verfügen Jugendliche mit „erarbeiteter Identität“ bzw. im Moratorium über eine höhere Bereitschaft zur kognitiven Betätigung (u.a. vgl. BERK 2011: 551). Gerade die Reflexionsfähigkeit, also metakognitive Leistungen, nehmen in der Adoleszenz zu (u.a. vgl. ebd.: 523) und Ziel der politischen Bildung ist es, diese zu fördern.

Zu dem beschriebenen Problem der Unsicherheit tritt das Problem der sozialen Sanktion (wie etwa Normdruck) innerhalb von Peer-Gruppen (vgl. FLAMMER und ALSAKER 2002: 196f.). Um die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ansichten in einem explorativen Prozess zu fördern, ist es wichtig, ein soziales Klima der Sicherheit zu schaffen (vgl. DEMOKRATIEZENTRUM 2018: 23). Dabei spielt die Anregung zu einer vorläufigen gemeinsamen Stellungnahme zur Nicht-Stellungnahme ebenso wie die Animation zur freien Meinungsbildung eine wichtige Rolle, selbst wenn Schüler_innen schließlich zu unterschiedlichen, rational argumentierbaren Schlüssen kommen.

„Erfolgreiche“ Identitätsentwicklung wird durch die Beschäftigung mit kontroversen Themen aufgrund deren Komplexität und Ambivalenz also zunächst herausgefordert. Das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität kann diese Hürde aber auch als Chance nutzen, indem metakognitive Prozesse der Reflexion angeregt werden, durch die ein „sicherer“ Umgang mit der Komplexität und Ambivalenz von Kontroversen erlangt werden kann. Die Beschäftigung mit kleinen und großen Konflikten fördert nicht nur die soziale Sensibilität, sondern auch die Fähigkeit der Perspektivenübernahme (vgl. FLAMMER und ALSAKER 2002: 197). Jugendliche müssen sich mit den Interpretationen anderer auseinandersetzen (vgl. ebd.). „Die Notwendigkeit des eigenen Einsatzes zur Aufrechterhaltung von geschätzten Beziehungen bringt die nötige Motivation, Situationen aus der Perspektive der anderen zu sehen“ (ebd.).

3.3 Mehrperspektivität und Kontroversität als Bausteine der Demokratie

„Österreich ist eine demokratische Republik. Ihr Recht geht vom Volk aus.“
(Art. 1 B-VG)

3.3.1 Die Relevanz von Mehrperspektivität und Kontroversität für die Demokratieerziehung

Demokratische politische Ordnungen zeichnen sich von vor- und nicht-demokratischen Systemen gerade durch die Anerkennung von Perspektivenvielfalt aus. Sie garantieren den Individuen die politischen Rechte zur Vertretung ihrer jeweiligen Interessen und Ansichten. Unterricht, der den Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität folgt, ist nur in einem demokratisch verfassten Staat umsetzbar und gleichzeitig auch notwendig, um die Wahrnehmung der Rechte zur Vertretung verschiedener Perspektiven von Schüler_innen zu fördern (vgl. SANDER 2005: 23). „Politische Bildung in der Demokratie ist nur als eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit Politik möglich und eben diese gilt im Fach als akzeptierter Standard“ (ebd.).

Eine funktionierende Demokratie braucht Bürger_innen, die selbstständig denkend, handlungs- und urteilsfähig sind, weshalb der Politischen Bildung die Aufgabe zukommt, Schüler_innen zu genau solchen zu erziehen (vgl. SANDER 2009: 240).

In der entwicklungspsychologischen Forschung wird davon ausgegangen, dass die starken Veränderungen in der Frühadoleszenz besonders im kognitiven Bereich zum Aufbau eigenständiger politischer Haltungen führen können (vgl. FEND 1991: 146). Es lässt sich vermuten, dass beispielsweise eine verständige Zustimmung zu demokratischen Prinzipien mit der Entfaltung der politischen Analysefähigkeit einhergeht.

Fend (ebd.: 197) hält fest, dass für die „Stabilität einer Demokratie zentrale politische Orientierungen“ expliziter „Herstellungsbemühungen“ bedürfen, wodurch die Relevanz der politischen Bildung in der Schule deutlich wird.

„Dabei genügt aber Aufklärung allein offensichtlich nicht. Es sind auch Identifikationen notwendig, sei es durch historische oder gesellschaftsvergleichende Bewusstseinsbildung. Werterziehung muss also mit Kompetenzschulung verbunden werden. Nur so kann sich ein optimales Verhältnis von kritischer Wachsamkeit mit normativer Festigkeit etablieren [...]“ (vgl. ebd.).

Die Paradoxie, der demokratische Ordnungen unterliegen, besteht allerdings darin, dass Dissens nur auf der Basis einer einzigen wichtigen Übereinstimmung möglich ist. Alle sich unterscheidenden und einander widersprechenden Ansichten müssen sich auf die gemeinsame Grundannahme stützen, dass alternative Perspektiven gleichberechtigt eingenommen werden dürfen. Für Kontroversen gilt nach Dascals (2000, 2006, 2009) Ansatz, dass sie nicht ohne jegliche gemeinsame Basis geführt werden (können). Parallel dazu ist es innerhalb des politischen Systems der Demokratie auch nicht möglich, Kontroversen ohne die gemeinsame Zustimmung zur Meinungsfreiheit zu führen.

Der Gedanke der Gleichberechtigung und Toleranz von verschiedenen Perspektiven ist eine typische Denkvoraussetzung von westlichen Demokratien. Nicht allen Weltanschauungen ist dieses Konzept inhärent, weswegen Schule nur offen für solche politischen und kulturellen Perspektiven sein kann, „die ihrerseits dieses Prinzip der Offenheit teilen und die Legitimität pluraler Vielfalt anerkennen“ (SANDER 2005: 28).

3.3.2 Implikationen für den Unterricht

Demokratische Prinzipien bilden den gesellschaftlichen Rahmen für das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität. Dabei können verschiedene Blickwinkel und kontroverse Standpunkte nur unter der notwendigen Voraussetzung einer toleranten Haltung zugelassen werden. Der Förderung von Toleranz und Offenheit kommt also in der Schule eine wichtige Rolle zu. Im Zusammenhang mit den entwicklungspsychologischen Betrachtungen kann Toleranz als Merkmal der „erarbeiteten Identität“ betrachtet werden. Jugendliche mit einer „erarbeiteten Identität“ oder im Identitätsmoratorium erkennen, dass sie aufgrund von rationalen Kriterien zwischen mehreren Alternativen entscheiden können (vgl. BERK 2011: 552). Toleranz und Wertschätzung gegenüber verschiedenen Argumentationen können also aus der Einsicht gewonnen werden, dass die eigene Überzeugung vor allem in weltanschaulicher Hinsicht auch nicht objektiv gültig ist.

3.4 Kriterien für die Umsetzung der Grundprinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität in der sozioökonomischen Bildung

Die aus den theoretischen Grundlegungen gewonnenen Implikationen für das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität im Kontext der sozioökonomischen Bildung sollen im Folgenden zusammengefasst und als Kriterien formuliert werden. Das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität hat die Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Ziel, die Schüler_innen ganzheitlich betreffen. Kontroversen werden dadurch charakterisiert, dass Aspekte des Denkens, Handelns und Fühlens in die Argumentationslinien der verschiedenen Akteur_innen eingehen. Für einen kompetenten Umgang mit kontroversen Themen sind dementsprechend ein grundlegendes Verständnis von spezifischen Kontroversen und von Kontroversität, Reflexionsvermögen, ein sicherer Umgang mit Emotionen, die Fähigkeit zur Artikulation der eigenen Meinung und ein soziales Klima der Akzeptanz und Toleranz wichtig. Die deduktiv gewonnenen Kriterien betreffen sowohl die inhaltliche Darstellung von je spezifischen Kontroversen bzw. von Kontroversität und Mehrperspektivität auf einer Metaebene als auch methodische Elemente der Unterrichtsmaterialien. Inhaltliche und methodische Aspekte lassen sich nicht scharf voneinander abgrenzen und bedingen einander gegenseitig. Die Formulierung von zwei Oberkategorien „inhaltlich-didaktische Kriterien“ und „methodisch-didaktische Kriterien“ soll aber zu Zwecken der Anschaulichkeit vorgenommen werden. Die Bewertung der Unterrichtsmaterialien soll zum einen mit dem Fokus auf den Inhalt der Vermittlung (was?) und zum anderen mit dem Fokus auf die Art der Vermittlung (wie?) erfolgen.

3.4.1 Kriterien für die inhaltlich-didaktische Darstellung der Prinzipien

Das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität zielt grundsätzlich zunächst auf das Verständnis verschiedener Blickwinkel in Bezug auf ein spezifisches (kontroverses) Thema (vgl. DUNCKER 1995: 24f.). Als „Prinzip des Zeigens“ (ebd.: 24) müssen die verschiedenen Perspektiven und Argumentationslinien der an einer Kontroverse beteiligten Akteur_innen berücksichtigt und dargestellt werden. Unter einem ersten Kriterium für die Analyse von Unterrichtsmaterial, das als „**Berücksichtigung verschiedener Akteur_innen**“ bezeichnet werden soll, wird in Anlehnung an Duncker (1995) und Martin (2014) untersucht, ob die Blickwinkel verschiedener Akteursgruppen (Wissenschaftler_innen, Politiker_innen, Bürger_innen) berücksichtigt werden, oder ob eher

einseitige Sichtweisen dargestellt werden. Wissenschaftliche Paradigmenvielfalt ist ebenso eine Voraussetzung für die angemessene Erfüllung des Kriteriums.

In Anbetracht der beschriebenen Komplexität und Vielschichtigkeit von Kontroversen, die sowohl weltanschauliche, emotionale als auch fachliche Aspekte vereinen, ist es in der Darstellung von Kontroversen in Unterrichtsmaterialien wichtig, Argumentationslinien angemessen zu vereinfachen und nachvollziehbar darzustellen. Dementsprechend soll das Kriterium **„nachvollziehbare Argumentation“** aufgestellt werden. Die wichtigsten Argumentationslinien, Forderungen und Ziele der verschiedenen beteiligten Akteur_innen sollen für Schüler_innen nachvollziehbar dargestellt werden.

Die durch die Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität zu fördernden Kompetenzen ergeben sich zu einem großen Teil aus dem exemplarischen Wert, den spezifische Kontroversen haben. Um diese exemplarische Funktion fruchtbar zu machen, müssen grundlegende Strukturen von Kontroversen offengelegt werden. Nach Duncker zielt das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität auf ein Verständnis dieser Prinzipien selbst auf einer Metaebene (vgl. DUNCKER 1995: 24f.). Auch aus den entwicklungs- und sozialpsychologischen Betrachtungen geht hervor, dass Reflexion und Metakognition in Bezug auf kontroverse Inhalte von zentraler Bedeutung für die Identitätsbildung und somit auch für die Förderung von Mündigkeit von Schüler_innen sind. So ist nicht nur die angemessene Darstellung der spezifischen Kontroverse im Unterrichtsmaterial von Bedeutung, sondern auch die Charakterisierung von Kontroversität bzw. Mehrperspektivität an sich auf einer metakognitiven Ebene. Dementsprechend können weitere Kriterien für Unterrichtsmaterial als Reflexion auf die eine Kontroverse konstituierenden Aspekte (ausgeführt in Kapitel 3.1.2) definiert werden. Nach Dascal (2000, 2006, 2009) beinhalten Kontroversen sowohl fachliche als auch weltanschauliche bzw. emotionale Elemente. Alle diese Aspekte gehen in die Argumentationslinien von Kontroversen ein, weshalb deren metakognitive Betrachtung von Bedeutung ist. Wie in Kapitel 3.1.4 ausgeführt, lassen sich diese Aspekte auf bestimmte Basiskonzepte zurückführen. Für das Lernen anhand von Basiskonzepten sind abstraktes Denken und Reflexion von erheblicher Bedeutung. Da sich Unterricht, wie im neuen Lehrplan verankert, an diesen orientieren soll (vgl. BGBl. II 219/2016: 60), können die im Folgenden formulierten Kriterien auch als Grundlage zur Bewertung des Unterrichtsmaterials hinsichtlich ihrer Eignung für den Unterricht anhand der drei genannten Basiskonzepte

dienen. Werden die jeweiligen Kriterien erfüllt, bieten sich Anknüpfungspunkte für die Elementarisierung mittels Basiskonzepten.

Erfüllt das Unterrichtsmaterial das Kriterium **„Fachliche Komplexität“**, reflektiert es fachliche bzw. methodische Probleme der jeweiligen dargestellten Kontroverse. Konkret sind damit die Thematisierung (Kontroversen sind fachlich komplex und vielschichtig) und die Darstellung (Bezug zur jeweils spezifischen Kontroverse) gemeint. Die Thematisierung von weltanschaulichen bzw. emotionalen Schwierigkeiten soll aufgrund der Gewichtigkeit von Emotionalität in zwei Kriterien differenziert werden. So soll das Unterrichtsmaterial zum einen das Kriterium **„Weltanschauliche Ambivalenz“** und zum anderen das Kriterium **„Emotionalität“** berücksichtigen. Das Kriterium „Weltanschauliche Ambivalenz“ kann dann als erfüllt gelten, wenn das Unterrichtsmaterial thematisiert und reflektiert, dass weltanschauliche Probleme der jeweiligen Kontroverse nicht objektiv und eindeutig lösbar sind. Die Reflexion von Emotionalität als eigenes Kriterium aufzustellen, lässt sich mit der vielschichtigen Rolle, die Emotionen in Kontroversen spielen, begründen. Dabei ist es für das Unterrichtsmaterial in erster Linie wichtig, Emotionen als Teil von Argumentationslinien der verschiedenen an Kontroversen beteiligten Akteur_innen zu identifizieren. Das Kriterium ist dann erfüllt, wenn das Unterrichtsmaterial thematisiert und reflektiert, inwiefern Emotionen in der jeweiligen Kontroverse eine Rolle spielen. Besand hält diesbezüglich fest:

„Emotionen in Lernprozessen ernst zu nehmen heißt nicht, auf eine Reflexion und Bewertung dieser Emotionen zu verzichten. Im Gegenteil: Erst durch die Enttabuisierung der emotionalen Dimension im politischen und gesellschaftlichen Diskurs werden Gefühle einer Reflexion systematisch zugänglich“ (BESAND 2014: 381).

Emotionen, die Kontroversen wesentlich bestimmen, müssen also mitthematisiert werden, um einen bewussten und reflexiven Umgang mit Kontroversität zu fördern

Aus den Implikationen, die sich aus dem Kapitel „Relevanz von Mehrperspektivität und Kontroversität für die Demokratieerziehung“ (3.3) ergeben, soll das Kriterium **„Toleranz“** abgeleitet werden. Eine Haltung der Toleranz (die der „erarbeiten Identität“ nach MARCIA 1966 zugeschrieben werden kann) äußert sich primär über Werturteile und meint einen achtsamen Umgang mit wertenden Worten und Gesten. Ob das zu analysierende Unterrichtsmaterial dem Kriterium „Toleranz“ gerecht wird, soll daran bewertet werden, ob

die vorgestellten Argumentationslinien von den Autor_innen des Materials bewertet werden und ob indirekt oder direkt Position zu einem Blickwinkel bezogen wird. Wertende Adjektive sollten vermieden werden. Das erscheint als besonders relevant im Hinblick auf die sensible Verknüpfung von Identität bzw. Selbstwert und Ansichten (vgl. FLAMMER und ALSAKER 2002: 148). Individuen identifizieren (und bewerten) sich selbst mit ihren Positionen und Werthaltungen, schätzen gleichzeitig aber auch andere Personen anhand deren Ansichten ein („identification with“ und „being identified“ vgl. GRAUMANN 1983). So kann davon ausgegangen werden, dass Wertungen, die im Unterrichtsmaterial hinsichtlich verschiedener Argumentationen vorgenommen werden, auch mit den Personen bzw. Akteursgruppen, von denen die Argumente vorgebracht werden, in Verbindung gebracht werden. Der unvoreingenommene Prozess der Meinungsbildung wird Schüler_innen dahingehend erschwert, dass gewisse Ansichten bereits vom Unterrichtsmaterial bewertet werden.

Schließlich ist es essentiell zu prüfen, ob die Inhalte sinnvoll didaktisch reduziert wurden, weshalb das Kriterium **„Didaktische Reduktion“** eingeführt wird. Das Unterrichtsmaterial soll in einer die vorhergehenden Kriterien berücksichtigenden Gesamtschau danach bewertet werden, ob Gültigkeit und Fasslichkeit gewährleistet werden. Dabei soll zunächst bestimmt werden, welche Art von didaktischer Reduktion (Darstellungs-, oder Inhaltsreduktion) vorliegt, um anschließend einzuschätzen, ob das Kriterium sinnvoll erfüllt wird.

3.4.2 Methodisch-didaktische Kriterien für die Anwendung der Prinzipien

Die beschriebenen Ziele des Unterrichtens anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität werden im Unterricht nicht nur durch eine angemessene Darstellung der jeweiligen Kontroverse bzw. von Kontroversität, also den Inhalt der Vermittlung, erreicht, sondern auch durch die Art der Vermittlung. Die Förderung der verschiedenen genannten Kompetenzen legt einen abwechslungsreichen Einsatz von Methoden und Sozialformen nahe. Für die Förderung des Verständnisses von Kontroversen und Kontroversität auf rationaler Ebene sind Erarbeitungsphasen, in denen es vorrangig um die Inhaltsvermittlung geht, wichtig. Hierfür eignen sich unter anderem die Sozialformen „Frontalvortrag“ oder „Einzelarbeit“. Besonders emotionale und soziale Kompetenzen, aber auch die Befähigung zur Artikulation der eigenen Meinung werden allerdings nur durch die Eigenaktivität von Schüler_innen geschult. Sozialformen der Interaktion (Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit, Partner_innenarbeit) kommen hier spezielle Bedeutung zu. Es ließe sich eine unüberblickbare

Vielzahl an Methoden anführen, die dem Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität entsprächen. Um einzuschätzen, ob die methodische Gestaltung der Unterrichtsmaterialien den Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität gerecht wird, sollen folgende Kriterien aufgestellt werden:

Möglichkeit zur Perspektivenübernahme:

Nicht nur die theoretische Beschäftigung mit verschiedenen Perspektiven und Ansichten ist für das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität zentral. Akzeptanz und Toleranz setzen die Fähigkeit des „Sich-in-eine-andere-Perspektive-hineinversetzens“ voraus (vgl. FLAMMER und ALSAKER 2002: 197). Erfüllt das Unterrichtsmaterial dieses Kriterium, fördert die methodische Gestaltung konkret die Übernahme verschiedener Perspektiven beispielsweise durch Rollenspiele oder Diskussionen.

Möglichkeit zur Artikulation:

Neben der Befähigung zur individuellen Meinungsbildung ist auch die Artikulation der eigenen Ansicht explizites Ziel der politischen Bildung, der sich das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität verpflichtet (vgl. BMBF 2015: 3). Ein weiteres Kriterium für die Bewertung des Unterrichtsmaterials ist dementsprechend die Animation zur Artikulation der eigenen Meinung, die in die methodische Gestaltung in irgendeiner Form Einzug halten muss.

Möglichkeit zur Reflexion:

Wie bereits mehrfach betont wurde, spielen Metakognition und Reflexion eine besonders wichtige Rolle für das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität (vgl. DUNCKER 1995, FLAMMER und ALSAKER 2002). Dabei ist es nicht nur wichtig, dass die Darstellung der Inhalte selbstreflexiv ist, sondern auch die eigentätige Reflexionsfähigkeit der Schüler_innen durch die gezielte methodische Gestaltung gefördert wird, weshalb „Möglichkeit zur Reflexion“ ein weiteres Kriterium darstellt. Konkret kann das folgende Elemente der Unterrichtsgestaltung umfassen: Die Anregung zum Hinterfragen der bisherigen Sichtweise der Schüler_innen zum Thema, die Anregung zur Begründung der eigenen oder anderer Meinungen, die Anregung zum Hinterfragen von eigenen oder von anderen vorgebrachten Argumentationslinien, die Anregung zum Hinterfragen von Werthaltungen zu verschiedenen Meinungen.

Emotionale Zugänge:

Nicht nur die Emotionen, die Kontroversen bestimmen, müssen nach Besand (2014) vom Unterrichtsmaterial mitthematisiert werden. Auch die Reflexion von Emotionen, die durch die Beschäftigung mit Kontroversen bei den Schüler_innen selbst ausgelöst werden, sollten angesprochen werden. Vor allem das Gefühl der Unsicherheit, das mit dem Aufgeben übernommener oder diffuser Identitäten verbunden ist, sollte auf einer Metaebene thematisiert werden. Hilfreich für die Entwicklung eines sicheren Umgangs mit Emotionen können aber auch grundsätzlich methodische Zugänge sein, die nicht „rein kognitivistisch orientiert“ sind (vgl. ebd.: 380). Narrativ emotionale (vgl. ebd.) und künstlerische Gestaltungsformen können hier von Bedeutung sein. Anhand des Kriteriums „Emotionale Zugänge“ soll also geprüft werden, ob die methodische Gestaltung des Unterrichtsmaterials Spielraum für die Thematisierung und Reflexion der Emotionen von Schüler_innen gibt und/oder Zugänge wählt, die sich nicht auf rein rationale Vermittlung beschränken. Grundsätzlich spielt in Anknüpfung daran auch die Lehrperson eine große Rolle. In ihrer Verantwortung liegt der konkrete Einsatz von Unterrichtsmaterial zu kontroversen Inhalten. Die Reflexion von Gefühlen der Schüler_innen hinsichtlich der dargestellten Argumentationslinien muss von der Lehrperson in Anbindung an die Beschäftigung mit kontroversen Inhalten angeregt werden. Grundsätzlich soll festgehalten werden, dass der Umgang der Lehrperson mit spezifischen kontroversen Themen und mit Kontroversität maßgeblich für das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität ist. Die Entwicklung von Kriterien für entsprechendes Verhalten von Lehrer_innen ist allerdings nicht Gegenstand dieser Diplomarbeit.

Methodischer Abwechslungsreichtum:

Wie bereits beschrieben, legt die Beachtung der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität den Einsatz verschiedener Methoden nahe. Mit dem Kriterium „Methodischer Abwechslungsreichtum“ soll eine zusammenfassende Bewertung abgegeben werden, ob die Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität durch vielseitige methodische Gestaltung umgesetzt werden.

3.4.3 Grundlegende Kriterien

Wie zu Beginn der Diplomarbeit erläutert, können die Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität nur innerhalb eines allgemeinen didaktischen Rahmens wirksam entfaltet werden. Grundsätzliche didaktische Prinzipien, vor allem solche, die sich speziell im Hinblick auf die sozioökonomische Bildung formulieren lassen, bilden demnach die Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung von Mehrperspektivität und Kontroversität. Für die Einschätzung von Unterrichtsmaterialien müssen dementsprechend grundlegende Prinzipien mitberücksichtigt werden. Den in Kapitel 4.4.1 dargelegten, aus den theoretischen Grundlegungen abgeleiteten Kriterien können die im Folgenden formulierten Kriterien vorausgeschickt werden.

Kompetenzorientierte Lernziele:

Das Unterrichtsmaterial sollte kompetenzorientierte Lernziele formulieren, die Fähigkeiten und Fertigkeiten aus allen drei Anforderungsbereichen (Reproduktion; Reorganisation und Transfer; Reflexion und Problemlösung) fördert.

Lehrplanbezug:

Ein weiteres wichtiges grundlegendes Kriterium ist der Bezug zum Lehrplan des Unterrichtsmaterials.

Layout/Design:

Eine wichtige Voraussetzung für die Eignung des Unterrichtsmaterials ist die ansprechende und übersichtliche visuelle Gestaltung, weshalb „Layout/Design“ ein weiteres grundlegendes Kriterium darstellt.

Lebensweltorientierung und Schüler_innenorientierung:

Wie in Kapitel 2.4 festgestellt, gelten Lebenswelt- und Schüler_innenorientierung als Leitprinzipien für jegliche Gestaltung von Unterricht und bilden somit auch hier ein Kriterium.

Transparenz:

Von grundlegender Bedeutung ist die Angabe der Herausgeberschaft des Unterrichtsmaterials. Außerdem müssen Quellenangaben zu Zitaten, Statistiken, etc. vorhanden sein.

Dauer/Ablauf:

Ist das Kriterium Dauer/Ablauf erfüllt, finden sich umsetzbare, realistische Anhaltspunkte zur konkreten Umsetzung im Unterricht. Ist angegeben, wie viel Zeit die Durchführung des jeweiligen Unterrichtspaketes in Anspruch nimmt und folgt die methodische Gestaltung einer nachvollziehbaren Struktur?

Sprache/Verständlichkeit:

Die sprachlich angemessene Gestaltung des Unterrichtsmaterials ist von hoher Bedeutung für die Verständlichkeit. Dabei muss sich die Komplexität des Satzbaus und die Verwendung bzw. Erläuterung von Fachausdrücken am Alter und Vorwissen der Schüler_innen orientieren. Es ist schwierig, hier einen eindeutigen Maßstab für die Bewertung vorzugeben, weshalb die nachvollziehbare Argumentation für die Beurteilung dieses Kriteriums wichtig ist.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Allgemeine Grundlagen für die Analyse von schriftlichem Unterrichtsmaterial

Mit den aus den theoretischen Grundlegungen hergeleiteten Kriterien für das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität erfolgt die Analyse der Unterrichtsmaterialien. Entsprechend der Definition von Werner Wiater gilt jegliches schriftliche Unterrichtsmaterial im weiteren Sinn als Schulbuch (vgl. WIATER 2005: 43). Dazu zählen nicht nur Arbeitsmittel in Form von Büchern bzw. Broschüren sowie Loseblattsammlungen, die Inhalte systematisch darstellen, sondern auch schriftliche Zusammenstellungen ohne systematische Gliederung (vgl. ebd.). Zum Analysekorpus dieser Diplomarbeit zählen Lehr- und Lernmittel in Form von Broschüren und Artikeln, die von privaten Institutionen und Organisationen herausgegeben werden und Lehrpersonen kostenlos im Internet zur Verfügung gestellt werden. Vom Bildungsministerium approbierte Schulbücher im engeren Sinn fallen nicht darunter. Auf Basis der Definition von Schulbüchern im weiteren Sinn lassen sich grundlegende Anhaltspunkte für deren Analyse auf den im Rahmen dieser Diplomarbeit untersuchten Textkorpus übertragen.

Schulbücher dienen der „Planung, Initiierung, Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse (Lernprozesse)“ (ebd.). Dabei zielt die inhaltliche und methodische Konzeptualisierung von Unterricht, die durch den Einsatz von Schulbüchern mitbestimmt wird, auf die Konkretisierung der Vorgaben des Lehrplans. Dementsprechend ist die Orientierung von Schulbüchern an den Prinzipien der Mehrperspektivität und Kontroversität von Bedeutung. Diese leitet sich nicht nur aus dem Lehrplan ab, sondern ist, wie in Kapitel 2 ausführlich dargelegt, auch wesentlicher Bestandteil der politischen Bildung.

In der Schulbuchanalyse kann grundlegend zwischen Inhalts-, Prozess- und Wirkungsanalyse unterschieden werden (vgl. DOLL und REHFINGER 2012: 21). Aufgrund der Komplexität des Mediums, des Fehlens einer einheitlichen Theorie des Schulbuchs (vgl. FRITZSCHE 1992: 15) und der Vielfältigkeit des möglichen Erkenntnisinteresses gibt es keine einheitliche Methodik der Schulbuchanalyse. Trotz der herrschenden Methodenvielfalt gibt es nach Fritzsche (ebd.: 12) einen Minimalkonsens an Grundregeln, die im Folgenden verkürzt wiedergegeben werden:

1. Erörterung von Ziel und Zweck
2. Explikation des erkenntnisleitenden Interesses
3. Notwendigkeit von Kategorienbildung
4. Hermeneutische und quantifizierende Ausrichtung
5. Offenlegung der Kriterien der Bewertung
6. Stützung von Aussagen durch möglichst viele Belege (Punkte 1-6 vgl. FRITZSCHE 1992: 12)

Schwierigkeiten ergeben sich insbesondere in Bezug auf die Kategorienbildung (Herleitung der Kriterien), die theoriegeleitet erfolgt. Je höher der Grad an Wissenschaftsorientierung, umso differenzierter ist die Gestaltung eines Kriterienrasters und entsprechend komplexer dessen praktische Anwendung (vgl. ebd.: 14). Im Rahmen dieser Diplomarbeit werden die ausgewählten Unterrichtsmaterialien einer Inhaltsanalyse unterzogen, deren Grundlage die vorgestellten Prämissen darstellen. Dabei wurde versucht, die Spannung zwischen Wissenschaftsorientierung und Praktikabilität angemessen auszugleichen.

In den folgenden Kapiteln wird das konkrete methodische Vorgehen erläutert, das sich an dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015) orientiert. Entsprechend des Erkenntnisinteresses, das die Bewertung von Unterrichtsmaterial zum Ziel hat, und den dargelegten Grundregeln der Schulbuchanalyse eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse insofern, als die Analyseschritte theoriegeleitet erfolgen (vgl. MAYRING 2015: 13). Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse ist das systematische Vorgehen, das die Transparenz der Analyse gewährleistet (vgl. ebd.). Da für das Erkenntnisinteresse ausschließlich die Interpretation der zu untersuchenden Textstellen relevant ist und dementsprechend die hermeneutische Ausrichtung des Kategoriensystems im Vordergrund steht, wird auf quantifizierende Kriterien, wie von den vorgestellten Prämissen der Schulbuchanalyse gefordert, verzichtet.

4.2 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring

Jüngere methodologische Entwicklungen in den Sozial- und Humanwissenschaften eröffnen ein Spannungsfeld zwischen qualitativer und quantitativer Forschung (vgl. MAYRING 2015: 9). Zum einen werden quantitative Auswertungsmodelle immer komplexer und zum anderen führt gerade das zur Forderung von offeneren qualitativen Verfahren, von interpretativen Methoden, „die auch latente Sinnstrukturen erkennen können“ (ebd.). Dabei konstatiert Mayring das Problem der Auswertung von komplexem sprachlichem Material, zu der es in den Sozialwissenschaften bislang keine systematische und umfassende Methodik gibt (vgl. ebd.: 10).

Mit der qualitativen Inhaltsanalyse arbeitet Mayring Techniken aus, die systematisch und intersubjektiv überprüfbar sind und dabei gleichzeitig der Komplexität sprachlichen Materials Rechnung tragen sollen (vgl. ebd.). Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ist es, „die Stärken der quantitativen Inhaltsanalyse beizubehalten und auf ihrem Hintergrund Verfahren systematischer qualitativ orientierter Textanalyse zu entwickeln“ (ebd.: 50). Er sieht die qualitative Inhaltsanalyse nicht als Alternative oder als Gegensatz zur quantitativen Inhaltsanalyse, sondern diese beiden als einander ergänzend, wobei qualitative Inhaltsanalyse auch ohne Quantifizierung arbeiten kann (vgl. ebd.: 18; 50). Anleihen nimmt die qualitative Inhaltsanalyse unter anderem aus der amerikanischen *Content Analysis* als kommunikationswissenschaftlichem Instrument, das vor allem für die Analyse von Zeitungsartikeln entwickelt wurde (vgl. ebd.: 26). Grundsätzlich hat die qualitative Inhaltsanalyse Material zum Gegenstand, das „aus irgendeiner Art von Kommunikation“ (ebd.: 11) stammt. Systematisches Vorgehen, also die Orientierung an zuvor festgelegten Regeln der Textanalyse, sind dabei ein Hauptanliegen der qualitativen Inhaltsforschung (vgl. ebd.: 50). Zentral ist die Erstellung eines Ablaufmodells, das an den konkreten Analysekorpus und die jeweilige Fragestellung angepasst sein muss (vgl. ebd.: 51). Eine weitere Komponente der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Formulierung der Analyseziele als Kategorien (in dieser Diplomarbeit Kriterien). Das Kategoriensystem als das zentrale Element der Analyse gewährleistet Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit (vgl. ebd.: 51f.). Theoriegeleitet ist die qualitative Inhaltsanalyse insofern, als sie den Stand der Forschung in Bezug auf den jeweiligen Gegenstand in alle Verfahrensentscheidungen miteinbezieht. Außerdem ist „die Einschätzung der Ergebnisse nach Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität auch in qualitativer Inhaltsanalyse besonders wichtig“ (ebd.: 53).

Validität hat allerdings Vorrang vor Reliabilität. Inhaltliche Argumente wiegen mehr als Verfahrensargumente (vgl. MAYRING 2015: 53).

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit wurden Kriterien aus den theoretischen Grundlegungen und deren Implikationen für das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität deduktiv abgeleitet. Die Analyse erfolgt schließlich nach dem dritten qualitativen Verfahren nach Mayring, der Strukturierung. Diese hat die Einschätzung bzw. Bewertung von sprachlichem Material anhand von Kriterien zum Ziel (vgl. ebd.: 67). Die Strukturierung lässt sich weiters in eine formale, eine inhaltliche, eine typisierende und eine skalierende Strukturierung differenzieren (vgl. ebd.: 68). Um eine Bewertung des Unterrichtsmaterials vornehmen zu können, ist für die Analyse der vorliegenden Diplomarbeit die skalierende Strukturierung relevant, deren Ziel es ist, Material auf einer Skala einzuschätzen (vgl. ebd.: 106).

Im Folgenden soll die konkrete Vorgehensweise der Analyse beschrieben werden. Angemerkt werden muss, dass Mayrings Inhaltsanalyse auf das spezifische Anliegen dieser Diplomarbeit angepasst und dementsprechend vereinfacht wurde.

4.3 Festlegung des Materials – Der Analysekorpus

Für die Analyse im Rahmen dieser Diplomarbeit werden Materialien herangezogen, die von unabhängigen Organisationen und Institutionen herausgegeben und kostenfrei im Internet zur Verfügung gestellt werden. Die ausgewählten Unterrichtsmaterialien thematisieren dabei die exemplarische Kontroverse der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit im Kontext der sozialen Gerechtigkeit für die Oberstufe (Sekundarstufe II). Dieses Thema erweist sich deshalb als geeignet, weil es nicht nur den Vorgaben des Lehrplans, sondern auch den Prinzipien der Schüler_innen-, Lebensweltorientierung und der Aktualität in hohem Maß entspricht. Außerdem weist das Thema, wie in Kapitel 3.1 ausgeführt, alle Charakteristika einer Kontroverse nach Dascal (2000, 2006, 2009) auf. Bei der Auswahl der Broschüren und Artikel wurde vor allem auf die Titel geachtet, die sich meist konkret auf die Begriffe „Steuern“, „Verteilung“ und/oder „soziale Gerechtigkeit“ beziehen. Außerdem habe ich mir einen groben inhaltlichen Überblick verschafft, bevor das Material als für die Analyse geeignet eingestuft wurde.

Übersicht über die analysierten Unterrichtsmaterialien			
Titel	Kurzbeschreibung	Herausgeber	Erscheinungsjahr
„Was ist soziale Gerechtigkeit?“	Unterrichtspaket mit verschiedenen Aufgabenstellungen, Arbeitsblatt und Fragebogen	„Die Zeit“ in Zusammenarbeit mit „scook“	2017
„Steuern und Steuerflucht“	Insgesamt vier Module mit mehreren fertigen Unterrichtsplanungen	„WEED“ und Netzwerk Steuergerechtigkeit	2017
„Soziale Gerechtigkeit“	Fragebogen und Arbeitsblätter inklusive Lehrer_innenkommentar zu jeder Aufgabenstellung	Bundeszentrale für politische Bildung	2014
„Steuern – muss das denn sein?“	3 Teile: Sachinformationen mit Methodentipps, Unterrichtsideen und durchgeplante Unterrichtsbeispiele	Zentrum Polis	2016
„(Um)Verteilung von Einkommen und Vermögen“	Sachinformationen und anschließend Aufgabenstellungen zur Arbeit mit dem Informationsteil	Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule	2015
„Finanzen & Steuern“	Sachinformationen mit Methodentipps	Stiftung Jugend und Bildung	2017

Tabelle 1: Übersicht über die analysierten Unterrichtsmaterialien

4.4 Analyseschritte der skalierenden Strukturierung

Das Kernelement der qualitativen Inhaltsanalyse stellt das sogenannte „Kategoriensystem“, das Analyseinstrumentarium dar, das sich aus der Fragestellung und den theoretischen Grundlegungen ableitet. Die endgültige Version des Analyserasters ist in Tabelle 2 (Seite 50) dargestellt. Dieses Analyseinstrumentarium dient der vergleichenden Einschätzung des Unterrichtsmaterials mithilfe der erarbeiteten Kriterien (Kapitel 3.4). Die Kriterien sind die Aspekte auf die hin das Material skaliert werden soll (vgl. MAYRING 2015: 108). Während Mayring den Begriff „Einschätzungsdimensionen“ (ebd.: 106) verwendet, sollen diese wie bisher so auch im weiteren Verlauf der Diplomarbeit als Kriterien bezeichnet werden.

Die bereits formulierten und definierten Kriterien können bestimmte Ausprägungen annehmen (vgl. MAYRING 2015: 106ff.). Diese Ausprägungsformen stehen in einem ordinalen Verhältnis zueinander. Für die vorliegende Diplomarbeit wurden drei Ausprägungsformen gewählt:

Ausprägungsform 1: Angemessen

Ausprägungsform 2: Akzeptabel

Ausprägungsform 3: Unangemessen

Die Kriterien können also auf *angemessene*, auf *akzeptable* oder auf *unangemessene* Weise erfüllt werden, wobei die Ausprägungsform *unangemessen* einer Nicht-Erfüllung des Kriteriums entspricht. Mayring (ebd.: 108) bezeichnet diese Ausprägungsformen als die eigentlichen Kategorien. Da das Wort „Kategorie“ allerdings einen großen Bedeutungsspielraum zulässt und die Kriterien bzw. Einschätzungsdimensionen auch unter dem Begriff der Kategorie gefasst werden könnten, soll im weiteren Verlauf schlicht von „Ausprägung“ bzw. „Ausprägungsform“ die Rede sein.

Aufgrund der inhaltlichen Komplexität des Materials ist es schwierig, die verschiedenen Ausprägungsformen für jedes Kriterium scharf zu definieren, weshalb der nachvollziehbaren Argumentation der Bewertung und der Angabe von Textbelegen in der Analyse ein besonders hoher Stellenwert zukommt. Grundsätzlich kann aber festgelegt werden, dass ein Kriterium dann *angemessen* erfüllt ist, wenn es den Maßgaben, die in Kapitel 3.4 entworfen wurden, entspricht. Als *unangemessen* muss ein Kriterium bewertet werden, wenn es überhaupt nicht erfüllt wird. Als *akzeptabel* zu bewerten ist ein Kriterium dann, wenn es den vorgelegten Maßgaben zum Teil entspricht.

4.4.1 Überlegungen zum Ablauf der Einzelanalysen

Bei einem ersten Materialdurchgang werden alle Textstellen markiert, die mit dem erarbeiteten Analyseinstrumentarium eingeschätzt werden können. Die konkrete Analyse gliedert sich in den Kodiervorgang und die anschließende ausführlich argumentierte Einschätzung des Materials. Beim Kodiervorgang mithilfe des Analyseinstrumentariums wird bewertet, inwiefern das Material die erarbeiteten Kriterien erfüllt, welche Ausprägungsformen

die Kriterien also annehmen. Dabei werden die jeweiligen Textbelege angegeben, anhand derer die Zuordnung zu einem Kriterium und deren Ausprägungsform erfolgt.

Der Kodiervorgang wird zunächst in einem Probedurchlauf für eine erste Analyseeinheit (eine Broschüre bzw. Artikel) durchgeführt. Dabei kann sich herausstellen, dass sich Textstellen nicht immer eindeutig einem Kriterium zuordnen lassen, bzw. dessen Bewertung anhand der Ausprägungen nicht möglich ist. Es ist daher wahrscheinlich, dass das Analyseinstrumentarium nach einem ersten Kodierdurchlauf (Probedurchlauf) überarbeitet werden muss. Dieser Schritt der Analyse wurde bereits durchgeführt. Nach dem Probedurchlauf wurden die Kriterien Schüler_innenorientierung und Lebensweltorientierung als ein Kriterium zusammengefasst, da die Interdependenz zwischen diesen beiden Prinzipien sehr hoch ist. Außerdem wurde das neue Kriterium „Dauer/Ablauf“ eingeführt, da es für die konkrete Unterrichtsplanung sehr hilfreich für Lehrpersonen ist, sich diesbezüglich einen Überblick zu verschaffen. Es wurden ferner die Kriterien „Didaktische Reduktion“ und „Methodischer Abwechslungsreichtum“ eingeführt. Die Änderungen wurden bereits in das Kapitel 3.4 eingearbeitet. Anhand des überarbeiteten Analyseinstrumentariums wird nun das gesamte Unterrichtsmaterial kodiert.

Im Anschluss an den Kodiervorgang für das jeweilige Unterrichtsmaterial wird die Zuordnung der Textstellen zu einem Kriterium und deren Bewertung mithilfe der Ausprägungsformen ausführlich argumentiert, wo diese notwendig ist.

Eine Gesamtbeurteilung der jeweiligen Broschüre bzw. des jeweiligen Artikels erfolgt schließlich aus der zusammenfassenden Betrachtung der Ausprägungen des Materials. Aufgrund der inhaltlichen Komplexität der Analysematerialien kann hier kein einheitlicher Definitionsrahmen vorgegeben werden, anhand dessen die Gesamtbeurteilung erfolgen soll. Im Anschluss an die Analyse wird nachvollziehbar und mit Textbelegen zu argumentieren sein, ob der Einsatz der jeweiligen Broschüre bzw. des Artikels grundsätzlich *empfehlenswert*, *bedingt empfehlenswert*, *wenig empfehlenswert* oder *nicht empfehlenswert* ist.

Die wichtigsten Ergebnisse aus der Bewertung des gesamten Textkorpus‘ sollen schließlich zusammenfassend und vergleichend dargestellt werden. Es soll außerdem erläutert werden, welche allgemeinen Aussagen aus den Ergebnissen in Hinblick auf den Einsatz der analysierten Materialien im Unterricht getroffen werden können.

4.5 Analyseraster

Kurzbeschreibung des Unterrichtsmaterials		
Titel und Thema: Herausgeber: Aktualität: Quelle: Schulstufe:		
Kriterium	Ausprägungsform	Textbeleg/Kurzbegründung
Grundlegende Kriterien		
Kompetenzorientierte Lernziele		
Lehrplanbezug		
Layout/Design		
Lebensweltorientierung/ Schüler_innenorientierung		
Transparenz		
Dauer/Ablauf		
Sprache/Verständlichkeit		
Didaktisch-inhaltliche Kriterien (Kriterien der Darstellung)		
Berücksichtigung verschiedener Akteur_innen		
Nachvollziehbare Argumentation		
Fachliche Komplexität		
Weltanschauliche Ambivalenz		
Emotionalität		
Toleranz/Wertung		
Zusammenfassung: Didaktische Reduktion		
Didaktisch-methodische Kriterien (Kriterien der Anwendung)		
Möglichkeit zur Perspektivenübernahme		
Möglichkeit zur Artikulation		
Möglichkeit zur Reflexion		
Emotionale Zugänge		
Zusammenfassung: Methodischer Abwechslungsreichtum		

Tabelle 2: Analyseraster Muster

4.6 Kodierleitfaden

Während der Analyse der einzelnen Unterrichtsmaterialien wurde ein sogenannter Kodierleitfaden erstellt, der im Folgenden abgebildet ist und laufend erweitert wurde. Dieser hilft dabei, die Ausprägungsformen der Kriterien im Prozess der Analyse präziser zu fassen. Ziel des Kodierleitfadens ist es, die verschiedenen Ausprägungsformen eines Kriteriums mit je einem Ankerbeispiel aus den Unterrichtsmaterialien zu belegen. Diese Ankerbeispiele sind Textstellen, die als prototypisch für die jeweilige Ausprägung gelten und einen Anhaltspunkt für die Einschätzung bzw. Kodierung des Materials bieten (vgl. MAYRING 2015: 109). In dem hier erstellten Kodierleitfaden sind prototypische Ankerbeispiele für die Ausprägungsform *angemessen* aus allen untersuchten Broschüren angegeben. In den meisten Fällen beziehen sich die Ankerbeispiele auf Formulierungen in den Unterrichtsmaterialien, teilweise aber auch auf die Begründung, warum das jeweilige Kriterium als *angemessen* erfüllt eingestuft wurde. Die Tabelle gibt ein Idealbild davon, wie Unterrichtsmaterial gestaltet sein kann, das alle ermittelten Kriterien für das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität auf *angemessene* Weise erfüllt. Zu beachten ist, dass manche Kriterien in keinem der analysierten Materialien die Ausprägungsform *angemessen* annehmen, weshalb die Spalte „Ankerbeispiele“ teilweise leer bleibt. Als Ergänzung zum Analyseraster ist der Kodierleitfaden ein hilfreiches Werkzeug für Lehrer_innen, da die Ankerbeispiele die Einschätzung von Textstellen in künftigen Analysen von Unterrichtsmaterial maßgeblich erleichtern können.

Kodierleitfaden für die Ausprägungsform <i>angemessen</i>	
Kriterium	Ankerbeispiel
Grundlegende Kriterien	
Kompetenzorientierte Lernziele	„SuS wissen , was Steuersysteme sind [...] und welche Bedeutung dies für einen funktionierenden Staat, den gesellschaftlichen Zusammenhalt, Gerechtigkeit und eine Demokratie hat. Sie erkennen , dass sie von den Leistungen des Staates profitieren und können die Pflicht zur Steuerzahlung begründen . [...] SuS sind Ansätze für ein national und international gerechteres Steuersystem bekannt . Sie sind in der Lage, Forderungen an Politik und Unternehmen zu formulieren “ (WEED 2017: 7).
Lehrplanbezug	„[...] in Sozialwissenschaft an ‚Wirtschaftspolitik‘ oder in Wirtschaftswissenschaft an ‚Wirtschaftspolitische Handlungsfelder‘“ (WEED 2017: 7).
Layout/Design	Aufwändige und ansprechende grafische Gestaltung durch Farbkomposition, Bilder von Schüler_innen, Statistiken, Sprechblasen mit Zitaten, Übersichtlichkeit durch Gliederung, unterschiedliche Schriftgrößen, Textfelder (betrifft das Unterrichtsmaterial der Stiftung Jugend und Bildung 2017)
Lebensweltorientierung/ Schüler_innenorientierung	„Hast du dir deine Rechnungen nach einem Einkauf schon einmal genau angeschaut und weißt du, für welches Produkt du wieviel Steuern bezahlt hast?“ (LIEBENTRITT 2018: 4)
Transparenz	Angabe der Herausgeberschaft zu Beginn, Angabe eines Impressums inklusive Nennung der Autorin des Unterrichtsmaterials, Angabe der herangezogenen Quellen (betrifft das Unterrichtsmaterial von LIEBENTRITT 2018, hrsg. v. Zentrum Polis)
Dauer/Ablauf	Genaue Angabe von Dauer und Ablauf (wie etwa bei dem Unterrichtsmaterial von WEED 2017)
Sprache/Verständlichkeit	Dem Alter entsprechende Wortwahl, kaum Verwendung von unverständlichen Fachbegriffen, gendergerechter Sprachgebrauch (betrifft das Unterrichtsmaterial von WEED 2017)
Didaktisch-inhaltliche Kriterien (Kriterien der Darstellung)	
Berücksichtigung verschiedener Akteur_innen	Einbeziehung von wissenschaftlichen Studien, Meinung von Bürger_innen (betrifft das Unterrichtsmaterial von STRATENSCHULTE 2014, hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung)
Nachvollziehbare Argumentation	Kein Beispiel
Fachliche Komplexität	„Bei all den dargestellten Konzepten wird deutlich, dass die konkrete Umsetzung von Gerechtigkeit allgemein wie auch von Konzepten der Bedarfsgerechtigkeit, Leistungsfähigkeit und Chancengleichheit rasch an die Grenzen der Umsetzbarkeit stoßen“ (KRONBERGER 2015: 6).
Weltanschauliche Ambivalenz	„Soziale Gerechtigkeit fragt danach, wie fair und gleichberechtigt diese Chancenzuteilung erfolgt. Dies ist deshalb kompliziert, weil die Menschen ja unterschiedlich sind und somit verschiedene Interessen haben. Es gibt keinen objektiven Maßstab für Soziale Gerechtigkeit: Gerecht ist, was wir dafür halten“ (STRATENSCHULTE 2014: o.S.).

Emotionalität	Kein Beispiel
Toleranz/Wertung	Nur Darstellung von verschiedenen Ansichten; keine Bewertungen dieser (betrifft Unterrichtsmaterial von STRATENSCHULTE 2014, hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung 2014)
Zusammenfassung: Didaktische Reduktion	Kein Beispiel
Didaktisch-methodische Kriterien (Kriterien der Anwendung)	
Möglichkeiten der Perspektivenübernahme	Rollenspiel: Hineinversetzen in unterschiedliche Rollen wird ermöglicht (z.B. Herzchirurg, Reinigungskraft) (betrifft das Unterrichtsmaterial von DIE ZEIT 2017: 8)
Möglichkeit zur Artikulation	„Diskutiert in Kleingruppen und erarbeitet eine Reihenfolge! Was findet ihr am ungerechtesten, was am wenigsten ungerecht? Begründet eure Meinungen!“ (STRATENSCHULTE 2014: o.S.)
Möglichkeit zur Reflexion	„Konnten Sie sich einigen und einen Kompromiss finden? Wie ist das gelungen? Welche Konflikte wurden in Ihrer Gruppe am lebhaftesten diskutiert?“ (DIE ZEIT 2017: 8)
Emotionale Zugänge	„Erstellen Sie einen Videoclip, eine Collage, eine Skulptur oder ein anderes künstlerisches Format mit dem Titel: ‚Soziale Gerechtigkeit in Deutschland‘“ (DIE ZEIT 2017: 8) „Zu Beginn wird die emotionale Befindlichkeit thematisiert. Wer fühlt sich als Gewinner_in und wer als Verlierer_in? Weshalb?“ (WEED 2017: 28)
Zusammenfassung: Methodischer Abwechslungsreichtum	Einsatz von folgenden Methoden: - Einzelarbeit: Fragebogen (S. 6) - Einzel- und Partner_innenarbeit: „Was ist soziale Gerechtigkeit“ (S. 7) - Gruppenarbeit: Internetrecherche (S. 7) - Plenumsdiskussion: Chancengleichheit (S. 7) - Rollenspiel: Gerechtigkeit (S. 8) - Kunstprojekt (S. 8) (betrifft das Unterrichtsmaterial von DIE ZEIT 2017)

Tabelle 3: Kodierleitfaden für die Ausprägungsform **angemessen**

5 Analyse

5.1 Einzelanalysen der Unterrichtsmaterialien

5.1.1 Analyse des Materials „Was ist soziale Gerechtigkeit?“ – Die Zeit

Kodiervorgang mittels Analyseraster

Kurzbeschreibung des Unterrichtsmaterials		
Titel und Thema: Was ist soziale Gerechtigkeit? (Arbeitsblatt 1) Aktualität: Jänner 2017 Quelle: DIE ZEIT und SCOOK (Hrsg.) 2017 Schulstufe: Sekundarstufe II		
Kriterium	Ausprägungsform	Textbeleg/Kurzbegründung
Grundlegende Kriterien		
Kompetenzorientierte Lernziele	angemessen	Kompetenzen aus allen Anforderungsbereichen sollen laut Lernzielen gefördert werden: „In Arbeitsblatt 1 beschäftigen sich die Schüler mit ihrer Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit in Deutschland. Sie vergleichen ihre Einschätzung mit einer Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung, diskutieren , welchen Beitrag die staatliche Sozialpolitik leistet, erörtern den Aspekt der Chancengleichheit und verhandeln in einem »fair pay«-Rollenspiel Variationen der Leistungs- und Verteilungsgerechtigkeit.“ (S. 2)
Lehrplanbezug	unangemessen	Keine Angaben
Layout/Design	akzeptabel	Überschrift ungünstig platziert und kleiner als Herausgebername, gute Einbindung von Grafiken, etwas zu schlicht
Lebensweltorientierung/ Schüler_innenorientierung	angemessen	Lernen anhand von lebensnahen Beispielen (z.B. Diskussion zur Chancengleichheit von „Leonie“ und „Lukas“ S.7); Berücksichtigung der Rolle der Schüler_innen als Bürger_innen durch eigene Durchführung der Umfrage (S. 6), Verdeutlichung der Betroffenheit der Schüler_innen
Transparenz	angemessen	Angabe des Herausgebers und von Quellen

Dauer/Ablauf	akzeptabel	Dauer ist nicht angegeben: eigene Einschätzung der Lehrperson erforderlich (mindestens 2 Einheiten) Ablauf unklar: Soll zuerst der Fließtext gelesen werden oder mit dem „Einstieg“ begonnen werden? Sollen alle Aufgaben durchgeführt werden? Zusätzliche Planung der Lehrperson ist notwendig; verschiedene Aufgaben sind eher als Vorschläge zu interpretieren
Sprache/Verständlichkeit	angemessen	Dem Alter entsprechende Wortwahl, kaum Verwendung von unverständlichen Fachbegriffen
Didaktisch-inhaltliche Kriterien (Kriterien der Darstellung)		
Berücksichtigung verschiedener Akteur_innen	akzeptabel	Hauptsächlich Berücksichtigung der Ansichten von Bürger_innen; wenig von Wissenschaftler_innen und Politiker_innen (S. 3-5)
Nachvollziehbare Argumentation	akzeptabel	Die Argumentationslinien, die unterschiedlichen Gerechtigkeitsdefinitionen zugrunde liegen, werden nur sehr knapp dargelegt (S. 8); Argumente für unterschiedliche politische Mittel für mehr Gerechtigkeit werden nicht genannt
Fachliche Komplexität	akzeptabel	Es wird nur knapp ausgeführt, dass die Frage nach geeigneten Mitteln für mehr Gerechtigkeit sehr komplex ist. Einzelne Mittel und Gründe für deren Einsatz werden nicht besprochen. <i>„Was wäre dagegen zu tun? Seit einigen Monaten diskutieren Ökonomen und Politiker intensiv über Maßnahmen, die soziale Ungleichheit abzumildern.“</i> (S. 4)
Weltanschauliche Ambivalenz	angemessen	Unterschiedliche weltanschauliche Vorstellungen von Gerechtigkeit werden thematisiert: <i>„Es gibt unterschiedliche, zum Teil sich widersprechende, zum Teil sich aber auch ergänzende Kriterien sozialer Gerechtigkeit, die im politischen Alltag kontrovers diskutiert werden.“</i> (S. 8)
Emotionalität	unangemessen	Die Emotionalität, die mit der Einnahme gewisser Ansichten einhergeht, wird nicht thematisiert
Toleranz/Wertung	angemessen	Nur <i>Darstellung</i> der Ansichten der Bevölkerung, keine <i>Bewertungen</i> dieser

Zusammenfassung: Didaktische Reduktion	akzeptabel	Starke Umfangsreduktion des Inhaltes: Fasslichkeit ist dementsprechend in hohem Maß gegeben. Prinzipiell ist auch die Gültigkeit erfüllt; durch die Aussparung vor allem von wissenschaftlichen Argumentationslinien ist ein umfassendes Verständnis der Kontroverse erschwert
Didaktisch-methodische Kriterien (Kriterien der Anwendung)		
Möglichkeit zur Perspektivenübernahme	angemessen	Rollenspiel: Hineinversetzen in unterschiedliche Rollen wird ermöglicht (z.B. Herzchirurg, Reinigungskraft) (S. 8)
Möglichkeit zur Artikulation	angemessen	Diskussion zur Chancengleichheit: „Beziehen Sie sich auf Aufgabe 3. und nennen Sie Beispiele, mit welchen Mitteln der Staat für mehr soziale Gerechtigkeit sorgt – und was in Ihren Augen darüber hinaus getan werden müsste.“ (S. 7)
Möglichkeit zur Reflexion	angemessen	Im Anschluss an die Diskussion: „Konnten Sie sich einigen und einen Kompromiss finden? Wie ist das gelungen? Welche Konflikte wurden in Ihrer Gruppe am lebhaftesten diskutiert?“ (S. 8)
Emotionale Zugänge	angemessen	Vorschlag zur künstlerischen Verarbeitung des Themas: „Erstellen Sie einen Videoclip, eine Collage, eine Skulptur oder ein anderes künstlerisches Format mit dem Titel: »Soziale Gerechtigkeit in Deutschland«“ (S. 8)
Zusammenfassung: Methodischer Abwechslungsreichtum	angemessen	Einsatz von folgenden Methoden: - Einzelarbeit: Fragebogen (S. 6) - Einzel- und Partner_innenarbeit: „Was ist soziale Gerechtigkeit“ (S. 7) - Gruppenarbeit: Internetrecherche (S. 7) - Plenumsdiskussion: Chancengleichheit (S. 7) - Rollenspiel: Gerechtigkeit (S. 8) - Kunstprojekt (S. 8)

Tabelle 4: Analyse „Was ist soziale Gerechtigkeit?“ – Die Zeit

Ausführliche Analyse

Im Folgenden sollen die wichtigsten Aspekte des Kodiervorgangs ausführlich dargestellt und argumentiert werden. Das analysierte Unterrichtsmaterial stellt eine kostenlos zur Verfügung gestellte Broschüre der deutschen Wochenzeitung „Die Zeit“ dar und eignet sich für den Einsatz in der Sekundarstufe II. Die Broschüre umfasst neben einer Einleitung zwei Arbeitspakete, von denen nur das erste in den Blick der Analyse genommen wird, da dieses die konkrete Kontroverse der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit betrifft. Für Lehrpersonen ist es zunächst wichtig, zu berücksichtigen, dass sich die im Unterrichtsmaterial zitierten Studien und Umfragen auf Deutschland beziehen. Dieser Umstand ist in die Unterrichtsplanung einzubeziehen und mit den Schüler_innen vorab zu klären.

Grundlegende Kriterien

In der Einleitung wird ein Überblick über die wichtigsten Lernziele gegeben, indem Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler_innen im Hinblick auf das zu erarbeitende Thema aufgezählt werden. Die verwendeten Operatoren verweisen vorwiegend auf Kompetenzen aus dem zweiten und dritten Anforderungsbereich, weshalb das Kriterium „Kompetenzorientierte Lernziele“ als *angemessen* erfüllt bewertet wurde. Gänzlich fehlt der Bezug zum Lehrplan (auch zum Lehrplan in Deutschland), weshalb dieses Kriterium *unangemessen* erfüllt ist.

Auffällig ist, dass das Unterrichtsmaterial selbst kaum Vorschläge für dessen konkrete Umsetzung im Unterricht gibt. Es werden keine Angaben zur Dauer und nur wenige zum Ablauf gemacht. Unter dem Titel „Arbeitsblatt 1“ folgt zuerst ein theoretischer Text, der sich auf Umfragen in der Bevölkerung Deutschlands bezieht und mit Grafiken und Statistiken angereichert ist. Danach folgt ein methodischer Vorschlag unter dem Titel „Einstieg“, der die Durchführung der zitierten Umfrage innerhalb der Klasse bespricht. Es wird dabei nicht angegeben, ob der Fragebogen durchzuführen ist, bevor der Text gelesen werden soll, bzw. ob es überhaupt Ziel ist, den Text gemeinsam lesen zu lassen. Danach folgen sechs verschiedene mit „Aufgaben“ betitelte Arbeitsaufträge. Nachdem sich keine Angaben hinsichtlich der Dauer der Durchführung finden und die Umsetzung aller Arbeitsaufträge nach grober eigener Einschätzung weit mehr als eine Unterrichtseinheit umfasst, kann davon ausgegangen werden, dass die einzelnen Aufgaben eher als unverbindliche Vorschläge zu verstehen sind. Bei dem Unterrichtsmaterial handelt es sich also weniger um ein klar strukturiertes, fertiges Programm, sondern um eine Sammlung von Ideen, die umgesetzt werden können, oder auch nicht. Das

erfordert die Eigentätigkeit von Lehrer_innen. Grundsätzlich ist die Gestaltung als Ideensammlung begrüßenswert. Nachdem aber überhaupt keine Angaben vorhanden sind, muss das Material hinsichtlich des Kriteriums „Dauer/Ablauf“ als *unangemessen* eingestuft werden.

Nur *akzeptabel* ist das Kriterium „Layout/Design“ erfüllt. Der Titel des Unterrichtsmaterials ist auf der ersten Seite links, etwas weiter unten ungünstig platziert und kleiner als die Namen der Herausgeber, was unübersichtlich wirkt. Die Einbindung von Grafiken ist gut und auch die unterschiedliche farbliche Markierung von Fließtext und Überschriften ist hilfreich. Generell ist das Material sehr schlicht gehalten. Für Jugendliche könnte ein etwas aufwändiger gestaltetes und kreativ designtes Layout allerdings ansprechender sein.

Angemessen erfüllt sind hingegen die Kriterien „Transparenz“, „Sprache“ und „Lebensweltorientierung/Schüler_innenorientierung“. Hier bedarf es zusätzlich zu den angegebenen Textbelegen und Begründungen im Analyseraster keiner ausführlichen Erläuterung.

Didaktisch-inhaltliche Kriterien

Den didaktisch-inhaltlichen Kriterien für das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität wird das Unterrichtsmaterial nur zum Teil gerecht. Es lässt sich feststellen, dass die Kontroverse der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit inhaltlich stark reduziert wurde, was zwar die Fasslichkeit erhöht, die Gültigkeit aber eingrenzt. Das zusammenfassende Kriterium der „didaktischen Reduktion“ ist dementsprechend nur mit der Ausprägung *akzeptabel* zu bewerten. Es findet sich weder eine umfassende Berücksichtigung verschiedener Stimmen aus Politik, Gesellschaft und Wissenschaft, noch werden die vorgestellten Ansichten ausführlich argumentiert. So werden zwar unterschiedliche Meinungen über das Ausmaß der sozialen Ungerechtigkeit und über Mittel zur Umverteilungen vorgestellt, nicht aber Begründungen angeführt. Dementsprechend können die Kriterien „Berücksichtigung verschiedener Akteur_innen“, „Nachvollziehbare Argumentation“ und „Fachliche Komplexität“ nicht als *angemessen*, sondern nur als *akzeptabel* eingestuft werden.

Angemessen erfüllt werden die Kriterien „Weltanschauliche Ambivalenz“ und „Toleranz/Wertungen“, da sich der explizite Hinweis auf die Kontroversität der Definition

von „Sozialer Gerechtigkeit“ findet und keine Bewertungen von verschiedenen Ansichten durch die Autor_innen vorgenommen werden.

Unangemessen berücksichtigt sind emotionale Aspekte der Kontroverse. Es findet sich keinerlei Hinweis auf die hohe Emotionalität, mit der verschiedene Ansichten vertreten und gesellschaftlich diskutiert werden. Dieser Umstand erschwert das metakognitive Verständnis von Kontroversität als gesellschaftlichem Element, das stark von Emotionen geprägt ist.

Didaktisch-methodische Kriterien

Die didaktisch-methodischen Kriterien nehmen ausschließlich die Ausprägungsform *angemessen* an. Es findet sich hoher Abwechslungsreichtum in der Methodik und den Sozialformen, was sich auf die Bewertung der weiteren Kriterien positiv auswirkt. Durch die lebensnahe Diskussion zum Thema „Chancengleichheit“ und das Rollenspiel zu unterschiedlichen Definitionen von Gerechtigkeit werden Möglichkeiten zum „Perspektivenwechsel“ und zur „Artikulation“ gegeben. Im Anschluss an das Rollenspiel ist außerdem eine reflektierende Diskussion vorgesehen, weshalb auch das Kriterium „Möglichkeit zur Reflexion“ *angemessen* erfüllt ist. Durch die Reflexion wird das Bewusstsein für unterschiedliche Argumente und Lösungswege innerhalb der Kontroverse der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit gefördert und deren Komplexität greifbar. Bemerkenswert ist außerdem, dass der letzte methodische Vorschlag einen emotional-künstlerischen Zugang zum Thema wählt. Durch die kreative Gestaltung wird die Emotionalität, die dem Thema inhärent ist, zwar nicht metakognitiv verarbeitet, aber erlebbar, wodurch das Kriterium „Emotionale Zugänge“ auch *angemessen* erfüllt ist.

Fazit

Das analysierte Unterrichtsmaterial ist als *bedingt empfehlenswert* einzustufen. Obwohl das Unterrichtsmaterial den Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität hinsichtlich der Methodik *angemessen* ist, lässt sich die Bewertung darauf zurückführen, dass die Angaben zum Ablauf und zur Dauer sehr unklar sind und kein Lehrplanbezug hergestellt wird. Vor allem gründet die Einschätzung aber auf den kaum als *angemessen* eingestuften Kriterien der inhaltlichen Darstellung (didaktisch-inhaltliche Kriterien). Die Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität sind durch die zu starke didaktische Reduktion nicht genügend berücksichtigt. Der exemplarische Wert der dargestellten spezifischen Kontroverse ist gering.

5.1.2 Analyse des Materials „Steuern und Steuerflucht“ – WEED

Kodiervorgang mittels Analyseraster

Kurzbeschreibung des Unterrichtsmaterials		
Titel und Thema: Steuern und Steuerflucht, Modul B: Gesellschaftliche Gerechtigkeit Aktualität: 2017 Quelle: WEED, Netzwerk Steuergerechtigkeit Deutschland (Hrsg.) 2017 Schulstufe: Sekundarstufe II		
Kriterium	Ausprägungsform	Textbeleg/Kurzbegründung
Grundlegende Kriterien		
Kompetenzorientierte Lernziele	angemessen	Berücksichtigung aller Anforderungsbereiche: „ <i>SuS wissen, was Steuersysteme sind [...] und welche Bedeutung dies für einen funktionierenden Staat, den gesellschaftlichen Zusammenhalt, Gerechtigkeit und eine Demokratie hat. Sie erkennen, dass sie von den Leistungen des Staates profitieren und können die Pflicht zur Steuerzahlung begründen. [...] SuS sind Ansätze für ein national und international gerechteres Steuersystem bekannt. Sie sind in der Lage, Forderungen an Politik und Unternehmen zu formulieren.</i> “ (S. 7)
Lehrplanbezug	angemessen	Lehrplanbezug wird für unterschiedliche Fächer genannt. Relevanz für GW: „[...] in Sozialwissenschaft an ‚Wirtschaftspolitik‘ oder in Wirtschaftswissenschaft an ‚Wirtschaftspolitische Handlungsfelder‘“. (S. 7)
Layout/Design	angemessen	Schlicht und übersichtlich, gute Einbindung von Bildern und Grafiken, kreativ
Lebensweltorientierung/ Schüler_innenorientierung	angemessen	Förderung der Rolle als Bürger_innen mit eigener Meinung und Rechten durch Diskussionen, Unterschiedliche Meinungen innerhalb der Klasse als Spiegel der Lebenswelt, Aufzeigen der Auswirkungen von Umverteilung auf Individuen
Transparenz	angemessen	Nennung von Herausgebern, Redaktion, Angabe von Quellen
Dauer/Ablauf	angemessen	Insgesamt drei Unterrichtsbeispiele: jeweils genaue Angabe von Dauer und Ablauf (siehe ausführliche Analyse)

Sprache/Verständlichkeit	angemessen	Dem Alter entsprechende Wortwahl, kaum Verwendung von unverständlichen Fachbegriffen, gendergerechter Sprachgebrauch
Didaktisch-inhaltliche Kriterien (Kriterien der Darstellung)		
Berücksichtigung verschiedener Akteur_innen	akzeptabel	Methode B1: Zur Bestimmung der Begriffe „Gerechtigkeit“, „Wohlstand“, etc., werden Zitate von verschiedenen Institutionen, Politiker_innen, Menschenrechtler_innen, Philosoph_innen, etc. herangezogen.; keine systematische Betrachtung von wissenschaftlichen und politischen Positionen (S. 26-27)
Nachvollziehbare Argumentation	unangemessen	Keine inhaltliche Argumentation der wenigen, knapp dargelegten Positionen
Fachliche Komplexität	akzeptabel	Erkenntnis der Problematik des Unterschiedes zwischen formaler und tatsächlicher Gleichheit (S. 28-29); Thematisierung der Problematik von Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Mittel (S. 30-31); keine Thematisierung der Komplexität der Thematik in der (Wirtschafts-)Wissenschaft
Weltanschauliche Ambivalenz	angemessen	<i>„Wichtig ist, zu betonen, dass es kein richtig oder falsch gibt. Je nach Perspektive oder Begründung kann jede Einschätzung nachvollziehbar sein.“ (S. 30)</i>
Emotionalität	unangemessen	Keine Thematisierung bzw. Reflexion dessen, dass Emotionen und Interessen eine wichtige Grundlage für Argumentationslinien sind
Toleranz/Wertung	angemessen	Es werden keine Wertungen zugunsten bestimmter Ansichten vorgenommen, Neutralität ist gegeben
Zusammenfassung: Didaktische Reduktion	akzeptabel	Darstellungsreduktion (B2: Würfelspiel) und Inhaltsreduktion (B3: Positionen beziehen), Fasslichkeit ist in hohem Maß gegeben, Gültigkeit ist eingeschränkt, da die gesellschaftliche Kontroverse der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit nur zum Teil abgebildet wird

Didaktisch-methodische Kriterien (Kriterien der Anwendung)		
Möglichkeit zur Perspektivenübernahme	akzeptabel	Kein konkretes Hineinversetzen in verschiedene Perspektiven durch Rollenübernahme, aber Förderung des Nachvollziehens unterschiedlicher Argumentationslinien bei Methode B3 (S. 30-31)
Möglichkeit zur Artikulation	angemessen	Diskussion zu Begriffsbestimmung in B1 (S. 25), Positionierung zu Statement in B3: „ <i>Alle positionieren sich und einzelne SuS werden gebeten, ihre Positionierung zu begründen.</i> “ (S. 30)
Möglichkeit zur Reflexion	angemessen	Reflexion nach dem Würfelspiel: „ <i>Darauf aufbauend soll der Entscheidungsprozess in den Gruppen und der gesamte Ablauf reflektiert werden.</i> “ (S. 28)
Emotionale Zugänge	angemessen	Nach dem Würfelspiel: „ <i>Zu Beginn wird die emotionale Befindlichkeit thematisiert. Wer fühlt sich als Gewinner_in und wer als Verlierer_in? Weshalb?</i> “ (S. 28)
Zusammenfassung: Methodischer Abwechslungsreichtum	angemessen	Einsatz von folgenden Methoden: - Gruppenarbeit: Einstieg, Assoziationen (S. 25) - Plenumsdiskussion: Rolle des Staates in Bezug auf Gerechtigkeit (S. 25) - Würfelspiel: Gleiche Rechte = Gleiche Chancen? (S. 28) - Position beziehen im Plenum: Steuern (S. 30-31)

Tabelle 5: Analyse „Steuern und Steuerflucht“ – WEED

Ausführliche Analyse

Herausgeber des Unterrichtsmaterials „Steuern und Steuerflucht“ sind die Nichtregierungsorganisation WEED (Weltwirtschaft, Ökologie & Entwicklung e.V.) und das Netzwerk Steuergerechtigkeit Deutschland in Zusammenarbeit mit EPIZ e.V. – Zentrum für Globales Lernen. Die Zielgruppe der Broschüre sind Schüler_innen der Sekundarstufe II. Das Material umfasst vier Module, die zwar thematisch aufeinander abgestimmt sind, im Unterricht aber separat voneinander verwendet werden können. Die Analyse anhand des Rasters wurde nur für das Modul B „Gesellschaftliche Gerechtigkeit“ durchgeführt, da sich dieses inhaltlich mit der Kontroverse der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit auseinandersetzt. Zu beachten ist, dass das Unterrichtsmaterial Bezug zum deutschen

Lehrplan nimmt und somit auch die Konzeption teilweise aus der Perspektive Deutschlands erfolgt. Diesem Umstand müssen Lehrpersonen in der Vorbereitung Rechnung leisten und Schüler_innen angemessen darauf vorbereiten.

Grundlegende Kriterien

Die grundlegenden Kriterien sind ausschließlich *angemessen* erfüllt. Konkrete Lernziele werden ausführlich in der Einleitung des Materials genannt. Diese umfassen die Förderung von Kompetenzen aus den drei Anforderungsbereichen Reproduktion, Reorganisation und Transfer sowie Reflexion und Problemlösung. Außerdem wird der Bezug zum Lehrplan hergestellt. Zu beachten ist, dass es sich dabei um den bundesdeutschen Lehrplan handelt, zu dem sich allerdings Entsprechungen im österreichischen Lehrplan finden lassen. Layout und Design sind kreativ, ansprechend und übersichtlich gestaltet. Hervorzuheben ist, dass das Unterrichtsmaterial thematisch durch hochwertige Fotografien ergänzt wird, wodurch die Thematik auch visuell erschlossen wird. Die Gliederung des Materials ist klar ersichtlich. Das analysierte Modul B umfasst drei fertige Unterrichtsbeispiele, die als Methoden B1-B3 gekennzeichnet sind. Ablauf und Dauer sind jeweils genau angegeben. Lebenswelt- und Schüler_innenorientierung sind insofern *angemessen* erfüllt, als einerseits die Betroffenheit verschiedener gesellschaftlicher Individuen durch die Kontroverse der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit thematisiert wird (z.B. Schokoladespiel B2) und andererseits die Rolle der Schüler_innen als aktive Bürger_innen durch die Artikulation eigener Ansichten gefördert wird. Das Kriterium „Transparenz“ ist ebenso *angemessen* erfüllt wie „Sprache/Verständlichkeit“.

Didaktisch-inhaltliche Kriterien

Sehr differenziert fällt die Bewertung der didaktisch-inhaltlichen Kriterien aus, was vor allem darauf zurückzuführen ist, dass die Kontroverse der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit nicht ausführlich dargestellt wird, sondern vorwiegend selbstständig von den Schüler_innen bearbeitet werden soll.

Unangemessen erfüllt sind die beiden Kriterien „Nachvollziehbare Argumentation“ und „Emotionalität“. Es findet sich keine ausführliche Darstellung von Argumentationslinien verschiedener an der Kontroverse beteiligten Akteur_innen. Außerdem wird in keinem der drei Unterrichtsbeispiele thematisiert, dass Emotionen eine wichtige Rolle für die Meinungsbildung im Rahmen der Kontroverse der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit spielen.

Angemessen einzustufen ist hingegen das Kriterium „Weltanschauliche Ambivalenz“. Im Unterrichtsbeispiel B3 wird ausdrücklich betont, dass zwischen verschiedenen Ansichten nicht mit richtig/falsch differenziert werden kann. Ebenso ist das Kriterium „Toleranz/Wertungen“ *angemessen* erfüllt, da dargestellte Sichtweisen und Positionen nicht bewertet werden.

Akzeptable Ausprägung nimmt das Kriterium „Berücksichtigung verschiedener Akteur_innen“ an, da in Unterrichtsbeispiel B1 Zitate unterschiedlicher Akteur_innen (Politiker_innen, Institutionen, Bürgerrechtler_innen, Philosoph_innen, Ökonom_innen, etc.) herangezogen werden. Als *angemessen* kann das Kriterium deshalb nicht bewertet werden, weil deren Positionen nicht systematisch als Bestandteil der Kontroverse um Verteilungs- und Steuergerechtigkeit betrachtet werden.

Schließlich kann die „Didaktische Reduktion“ auch nur als *akzeptabel* eingestuft werden. In Unterrichtsbeispiel B2 findet sich eine Darstellungsreduktion. Mechanismen der Umverteilung werden spielerisch mithilfe von Schokobonbons kennengelernt und bewertet. Im Unterrichtsbeispiel B3 findet sich eine Inhaltsreduktion. Schüler_innen sollen Position zu verschiedenen Statements zu den Themen Steuerzahlung und soziale Gerechtigkeit beziehen, wobei keine ausführliche Einbettung der Aussagen in deren ursprünglichen Kontext erfolgt und die Kontroverse der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit nur zu einem Teil abgebildet wird. Während die Fasslichkeit so in hohem Maß gegeben ist, liegt Gültigkeit nur bedingt vor.

Didaktisch-methodische Kriterien

Die didaktisch-methodischen Kriterien sind bis auf „Möglichkeit zur Perspektivenübernahme“ *angemessen* erfüllt. Letzteres Kriterium muss als *akzeptabel* bewertet werden, da kein konkretes Hineinversetzen der Schüler_innen in die Lage und Ansichten anderer Personen gefördert wird. Die Zielsetzung des Unterrichtsbeispiels B3 beinhaltet allerdings das Nachvollziehen unterschiedlicher Begründungen für die Positionen der Schüler_innen und die Förderung der Toleranz gegenüber verschiedenen Ansichten.

Die Anregung zur Meinungsbildung und -artikulation spielt besonders in den Unterrichtsbeispielen B1 und B3 eine wichtige Rolle, weshalb das Kriterium „Möglichkeit zur Artikulation“ *angemessen* erfüllt ist. In Methode B1 werden die unterschiedlichen Ansichten der Schüler_innen zu den Begriffen „soziale Gerechtigkeit“, „Wohlstand“,

„Fairness“ und „gutes Leben“ diskutiert. Das Unterrichtsbeispiel B3 hat die Förderung der Fähigkeit, Position zu konkreten Aussagen zu beziehen, zum Ziel. „Möglichkeit zur Reflexion“ findet sich insbesondere im Anschluss an das Würfelspiel in Unterrichtsbeispiel B2. Ablauf und Entscheidungsprozesse während des Spiels sollen analysiert, hinterfragt und in Zusammenhang mit dem staatlichen Steuersystem gebracht werden. Die Emotionen der Schüler_innen sind ein wichtiger Bestandteil der Reflexion, weshalb auch das Kriterium „Emotionale Zugänge“ die Ausprägungsform *angemessen* annimmt.

Das Material ist methodisch gut durchdacht, vielfältig und kohärent, weshalb das zusammenfassende Kriterium „Methodischer Abwechslungsreichtum“ *angemessen* erfüllt ist.

Fazit

Unter methodischen Gesichtspunkten ist das Modul B des Unterrichtsmaterials „Steuern und Steuerflucht“ als empfehlenswert einzustufen. Außerdem sind die Klarheit der Gliederung der Broschüre und der strukturierte Ablauf der einzelnen Unterrichtsbeispiele positiv hervorzuheben. Zusätzlich erfüllt das Material alle grundlegenden Kriterien gelungener Unterrichtsplanung. Aus didaktisch-inhaltlicher Sicht sind die Kriterien in Bezug auf die Darstellung der spezifischen Kontroverse und von Kontroversität nur akzeptabel erfüllt. Zusammenfassend ist das Material deshalb nur als *bedingt empfehlenswert* einzuschätzen.

5.1.3 Analyse des Materials „Soziale Gerechtigkeit “ – Bundeszentrale für politische Bildung

Kodiervorgang mittels Analyseraster

Kurzbeschreibung des Unterrichtsmaterials		
Titel und Thema: Soziale Gerechtigkeit Aktualität: 2014 Quelle: STRATENSCHULTE 2014, hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung Schulstufe: keine Angaben		
Kriterium	Ausprägungsform	Textbeleg/Kurzbegründung
Grundlegende Kriterien		
Kompetenzorientierte Lernziele	akzeptabel	Keine explizite Formulierung von Lernzielen, aber: „[...] <i>umso wichtiger ist es, dass die Schüler_innen ein Verständnis dafür entwickeln, dass aus den gegebenen Unterschieden zwischen den Gesellschaftsmitgliedern Folgen für deren Behandlung erwachsen, die gerecht oder ungerecht sein können – und dass dieser Prozess der Ressourcen und Chancenzuteilung politisch und damit auch veränderbar ist.</i> “ (Lehrerblatt 01)
Lehrplanbezug	unangemessen	Keine Angaben
Layout/Design	angemessen	Hohe Übersichtlichkeit durch Gliederung, unterschiedliche Schriftgrößen und farbliche Markierungen, gute Einbindung von Grafiken, Bildern, Statistiken, ansprechendes Design
Lebensweltorientierung/ Schüler_innenorientierung	akzeptabel	Förderung der Meinungsbildung durch Diskussionen = Stärkung der Rolle als Bürger_innen, aber kaum Bezug und Möglichkeit der Anwendung auf konkrete Lebenssituationen
Transparenz	angemessen	Nennung von Herausgeber, Autor, Redaktion, Angabe von Quellen
Dauer/Ablauf	angemessen	Dauer: keine Angabe im Material, aber in Beschreibung im Internet; Ablauf: eine Kopiervorlage und zwei fertige Arbeitsblätter für den Einsatz im Unterricht, Kommentar zu jeder Aufgabe für die Lehrperson (Lehrerblätter) (Grundsätzlich: sehr übersichtliche Gestaltung des Materials)
Sprache/Verständlichkeit	angemessen	Dem Alter entsprechende Wortwahl, kaum Verwendung von unverständlichen Fachbegriffen

Didaktisch-inhaltliche Kriterien (Kriterien der Darstellung)		
Berücksichtigung verschiedener Akteur_innen	angemessen	Einbeziehung von wissenschaftlichen Studien, Meinung von Bürger_innen
Nachvollziehbare Argumentation	unangemessen	Keine ausführliche Argumentation und Begründung der dargestellten inhaltlichen Positionen
Fachliche Komplexität	akzeptabel	Thematisierung der Frage nach Mitteln zur Schaffung von Gerechtigkeit: <i>„Eine große Rolle spielt bei der Diskussion über Soziale Gerechtigkeit die Frage, wo politische Maßnahmen zur Herstellung bzw. Wahrung von Gerechtigkeit einsetzen sollen, am Start oder am Ziel?“</i> (Lehrerblatt 03)
Weltanschauliche Ambivalenz	angemessen	Thematisierung und Reflexion der weltanschaulichen Ambivalenz: <i>„Soziale Gerechtigkeit fragt danach, wie fair und gleichberechtigt diese Chancenzuteilung erfolgt. Dies ist deshalb kompliziert, weil die Menschen ja unterschiedlich sind und somit verschiedene Interessen haben. Es gibt keinen objektiven Maßstab für Soziale Gerechtigkeit: Gerecht ist, was wir dafür halten.“</i> (Lehrerblatt 01)
Emotionalität	akzeptabel	Die Emotionalität, die mit der Einnahme gewisser Ansichten einhergeht, wird dadurch implizit thematisiert, dass unterschiedliche Interessen (die u.a. auf Emotionen basieren) als deren Grundlage betont werden (siehe weltanschauliche Ambivalenz)
Toleranz/Wertung	angemessen	Nur Darstellung von verschiedenen Ansichten; keine Bewertungen dieser
Zusammenfassung: Didaktische Reduktion	akzeptabel	Darstellungsreduktion (z.B.: Aufgabe 3) und Inhaltsreduktion; Methodik ist stark auf die eigene Meinungsbildung der Schüler_innen fokussiert; dadurch ist Fasslichkeit in hohem Maß gegeben, Gültigkeit aber begrenzt; die gesellschaftliche Kontroverse wird nur zum Teil abgebildet
Didaktisch-methodische Kriterien (Kriterien der Anwendung)		
Möglichkeit zur Perspektivenübernahme	angemessen	Rollenspiel (Aufgabe 3): Familienpizza gerecht aufteilen (Arbeitsblatt, o.S.)

Möglichkeit zur Artikulation	angemessen	Diskussion zu sozialen Unterschieden (Aufgabe 2): „Diskutiert in Kleingruppen und erarbeitet eine Reihenfolge! Was findet ihr am ungerechtesten, was am wenigsten ungerecht? Begründet eure Meinungen!“ (Arbeitsblatt, o.S.) Debatte zu Mitteln für mehr Gerechtigkeit (Aufgabe 5): „Führt darüber in der Lerngruppe eine Debatte.“ (Arbeitsblatt, o.S.)
Möglichkeit zur Reflexion	angemessen	Die meisten Arbeitsaufträge fordern zur Reflexion von Positionen und deren Begründung auf (Aufgaben 1,2,4,5)
Emotionale Zugänge	unangemessen	Keine Thematisierung und Involvierung von Emotionen der Schüler_innen
Zusammenfassung: Methodischer Abwechslungsreichtum	akzeptabel	Einsatz folgender Methoden: - Einzelarbeit: Fragen (Kopiervorlage, o.S.), Ungleichheit (Aufgabe 1), Einkommensverteilung (Aufgabe 4) - Rollenspiel: Familienpizza (Aufgabe 3) - Gruppenarbeit: Statements zur Gerechtigkeit (Aufgabe 2) - Plenumsdebatte: Maßnahmen (Aufgabe 5) Wünschenswert wären auch Methoden, die emotionale Zugänge umfassen

Tabelle 5: Analyse „Soziale Gerechtigkeit“ – Bundeszentrale für politische Bildung

Ausführliche Analyse

Das Unterrichtsmaterial „Soziale Gerechtigkeit“ aus dem Jahr 2014 wird von der deutschen Bundeszentrale für politische Bildung herausgegeben. Die Broschüre ist Teil der Serie „Themenblätter im Unterricht“, die Arbeitsblätter in Klassenstärke zu aktuellen politischen und gesellschaftlichen Themen bietet. Zur Analyse wurde die PDF-Version herangezogen. Es findet sich in der Broschüre keine Angabe zum Alter der Zielgruppe, weshalb eine Einschätzung durch die Lehrperson erforderlich ist. Meiner Ansicht nach eignet sich das Material für die Sekundarstufe II. Auch hier muss beachtet werden, dass das Material in

Deutschland erstellt wurde. Diesem Umstand muss die Lehrperson für den Einsatz im österreichischen Unterricht Rechnung tragen.

Grundlegende Kriterien

Die Bewertung der Umsetzung grundlegender Kriterien der Unterrichtsgestaltung ergibt ein uneinheitliches Bild. Vier der Kriterien können als *angemessen* eingestuft werden. Das Material ist übersichtlich und optisch ansprechend gestaltet. Unterschiedliche Schriftgrößen und -stärken sowie die gute Einbindung von Grafiken und Tabellen haben eine einladende Wirkung, weshalb das Kriterium „Layout/Design“ *angemessen* erfüllt ist. Außerdem werden allen Vorgaben des Kriteriums „Transparenz“ in *angemessener* Weise Rechnung getragen. Auch „Dauer/Ablauf“ sind als *angemessen* einzustufen, wobei sich Angaben zum Ablauf nicht im Material selbst finden, sondern nur in den allgemeinen Informationen zur Reihe „Themenblätter im Unterricht“ auf der Internetseite der Bundeszentrale für politische Bildung. Die Dauer umfasst ein bis zwei Unterrichtsstunden. Die Gliederung des Materials ist übersichtlich. Das Material beinhaltet eine Kopiervorlage und zwei Arbeitsblätter in Klassenstärke. Ein ausführlicher Kommentar (Lehrerblätter 01-03) für Lehrpersonen zu jeder einzelnen Aufgabenstellung ist dem Arbeitsmaterial vorangestellt. Die Verständlichkeit des Materials wirkt dem Alter der Schüler_innen entsprechend, weshalb auch das Kriterium „Sprache/Verständlichkeit“ die Ausprägungsform *angemessen* annimmt.

Das Kriterium „Lehrplanbezug“ ist *unangemessen* erfüllt, da es hier keinerlei Angaben gibt. Außerdem lässt sich keine explizite Formulierung von kompetenzorientierten Lernzielen ausmachen. Es findet sich nur ein Hinweis mit der allgemeinen Zielsetzung des Unterrichtsmaterials auf dem Lehrerblatt 01. Zudem beinhalten die Kommentare auf den Lehrerblättern zu den jeweiligen Aufgabenstellungen Erläuterungen zur Zielsetzung der jeweiligen Arbeitsaufträge, weshalb das Kriterium als *akzeptabel* bewertet werden kann. Schließlich sind auch die Lebenswelt- und Schüler_innenorientierung nur in *akzeptablem* Ausmaß erfüllt. Die Rolle der Schüler_innen als Bürger_innen im gesellschaftlichen Kontext der Demokratie wird zwar durch die Förderung der aktiven Meinungsbildung und -artikulation hervorgehoben, es fehlt allerdings der Transfer der Thematik auf konkrete Lebenssituationen der Schüler_innen.

Didaktisch-inhaltliche Kriterien

Auch die didaktisch-inhaltlichen Kriterien nehmen unterschiedliche Ausprägungsformen an. Das zusammenfassende Kriterium „Didaktische Reduktion“ ist auf *akzeptable* Weise erfüllt. Es finden sich sowohl Formen der Darstellungs- (Aufgabe 3: Umverteilung anhand von Familienpizza) als auch der Inhaltsreduktion, wodurch Fragen und Probleme der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit anschaulich und fasslich dargestellt werden. Die Gültigkeit ist allerdings dadurch eingeschränkt, dass der gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Umfang der Kontroverse nur zu einem kleinen Teil abgebildet wird. Das zeigt sich etwa daran, dass inhaltliche Positionen im Rahmen der Kontroverse nicht ausgeführt und argumentiert werden, weshalb das Kriterium „Nachvollziehbare Argumentation“ *unangemessen* erfüllt ist, obwohl „unterschiedliche Akteur_innen“ erwähnt, also *angemessen* berücksichtigt werden.

Als *angemessen* zu bewerten sind außerdem die Kriterien „Weltanschauliche Ambivalenz“ und „Toleranz/Wertungen“. Das Material berücksichtigt, dass unterschiedliche weltanschauliche Positionen hinsichtlich der Frage nach Gerechtigkeit eingenommen werden können und nimmt selbst keine Wertung zugunsten spezifischer Ansichten vor.

Die Ausprägungsform *akzeptabel* nehmen die Kriterien „Fachliche Komplexität“ und „Emotionalität“ an. Es wird zwar thematisiert, dass es schwierig ist, zu entscheiden, wie politische Maßnahmen der Umverteilung sinnvoll eingesetzt werden sollen, damit ist jedoch nur ein kleiner Teil der politischen und fachlichen Kontroverse abgebildet. Auch werden Emotionen nicht explizit als Grundlage für unterschiedliche Positionen genannt. Implizit können sie aber als wesentlicher Bestandteil von Interessen ausgemacht werden, die das Unterrichtsmaterial thematisiert.

Didaktisch-methodische Kriterien

Drei der didaktisch-methodischen Kriterien sind *angemessen* erfüllt. Es findet sich auf unterschiedliche Weise die „Möglichkeit zur Perspektivenübernahme“, wie etwa in Aufgabe 3. Im Rahmen eines Rollenspiels sollen sich Schüler_innen in die Lage unterschiedlicher Familienmitglieder hineinversetzen und diskutieren, wie die Familienpizza gerecht aufzuteilen sei (Arbeitsblatt, o. S.). Auf diese Weise bleiben Fragen der Verteilungsgerechtigkeit nicht auf theoretischer Ebene, sondern werden erfahrbar. Unterschiedliche Argumentationslinien werden nachvollziehbar. Außerdem wird das

Artikulationsvermögen der Schüler_innen unter anderem in Aufgaben 2 und 5 gefördert, in denen die Jugendlichen eigene Meinungen zu Gerechtigkeit und Mitteln, wie gegen Ungerechtigkeit vorgegangen werden kann, bilden und diese äußern sollen. Auch gibt es zahlreiche Anknüpfungspunkte für Reflexion. Nahezu jede Aufgabenstellung fordert zum selbstkritischen Nachdenken über die eigene Position und deren Begründung auf.

„Emotionale Zugänge“ eröffnet das Material allerdings nicht. Die Emotionalität der Schüler_innen wird auf keine Weise in konkrete Formen der methodischen Gestaltung miteinbezogen, weshalb dieses Kriterium auf *unangemessene* Weise erfüllt ist.

Das zusammenfassende Kriterium „Methodischer Abwechslungsreichtum“ ist aus diesem Grund auch nur als *akzeptabel* einzustufen. Grundsätzlich liegt, wie im Analyseraster festgehalten, eine hohe Varietät an Methoden vor, die die Förderung unterschiedlicher Kompetenzen beinhaltet. Es fehlt allerdings die Einbindung von Methoden, die die Emotionalität von Schüler_innen berücksichtigen, weshalb Individuen nicht in ihrer Ganzheitlichkeit angesprochen werden.

Fazit

Das Material „Soziale Gerechtigkeit“ der Bundeszentrale für politische Bildung kann ähnlich wie die bereits analysierten Broschüren nicht ohne Vorbehalte für den Einsatz im Unterricht empfohlen werden. Positiv hervorzuheben ist, dass wesentliche inhaltliche und methodische Kriterien wie „Weltanschauliche Ambivalenz“, „Berücksichtigung verschiedener Akteur_innen“, „Möglichkeit zur Perspektivenübernahme, zur Artikulation und Reflexion“ erfüllt sind. Die Einschätzung *bedingt empfehlenswert* ist darauf zurückzuführen, dass die Gültigkeit der Darstellung der gesellschaftlichen Kontroverse der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit durch die starke Inhaltsreduktion eingeschränkt ist. Außerdem fehlen gänzlich emotionale Zugänge in der methodischen Gestaltung des Materials.

5.1.4 Analyse des Materials „Steuern – muss das denn sein?“ – Zentrum Polis

Kodiervorgang mittels Analyseraster

Kurzbeschreibung des Unterrichtsmaterials		
Titel und Thema: Steuern – muss das denn sein? Aktualität: 2018 Quelle: LIEBENTRITT 2018, hrsg. v. Zentrum Polis – Politik Lernen in der Schule Schulstufe: ab der 6. bzw. 8. Schulstufe		
Kriterium	Ausprägungsform	Textbeleg/Kurzbegründung
Grundlegende Kriterien		
Kompetenzorientierte Lernziele	angemessen	Kompetenzorientierte Lernziele im 3. Teil (fertige Unterrichtsbeispiele), z.B.: „Die SchülerInnen vertiefen ihre Kompetenz , politische Diskussionen nachzuvollziehen und erweitern ihre Handlungskompetenz, selbst politische Argumente zu formulieren und zu übermitteln .“ (S. 13)
Lehrplanbezug	unangemessen	Kein Bezug zum Lehrplan, nur zum Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ (S. 2)
Layout/Design	angemessen	Übersichtliche und ästhetisch ansprechende Gestaltung durch Einsatz verschiedener Farben und Schriftgrößen, gute Einbindung von Grafiken, Bildern und Zusatzinformationen
Lebensweltorientierung/ Schüler_innenorientierung	angemessen	Methodische Anknüpfung an Lebenswelt der Schüler_innen durch Fragen, z.B.: „ <i>Hast du dir deine Rechnungen nach einem Einkauf schon einmal genau angeschaut und weißt du, für welches Produkt du wieviel Steuern bezahlt hast?</i> “ (S. 4)
Transparenz	angemessen	Angabe der Herausgeberschaft zu Beginn, Angabe eines Impressums, inklusive Nennung der Autorin des Unterrichtsmaterials, Angabe der herangezogenen Quellen
Dauer/Ablauf	angemessen	Drei Teile: 1. Sachinformationen mit unverbindlichen Methodentipps als Anregung (S. 3-10), 2. Unterrichtsideen als Anregung (S. 11,12), 3. fertige Unterrichtsbeispiele mit konkreten Angaben zu Dauer und Ablauf (S. 13-15)

Sprache/Verständlichkeit	akzeptabel	Grundsätzlich dem Alter entsprechende Wortwahl, aber Vorkenntnis von Fachbegriffen notwendig, z.B. keine Erläuterung der verschiedenen Steuern in Österreich (S. 3)
Didaktisch-inhaltliche Kriterien (Kriterien der Darstellung)		
Berücksichtigung verschiedener Akteur_innen	akzeptabel	Nur Nennung der verschiedenen beteiligten Akteur_innen: „Positionen hierzu leiten sich aus Politik, Wirtschaft und einem gesamtgesellschaftlichen öffentlichen Diskurs ab.“ (S. 7) Schüler_innen müssen deren Positionen selbst erarbeiten: „Die Aufgabe besteht darin, die aktuelle Diskussion in einer kurzen schriftlichen Erklärung zusammenzufassen und anschließend in der Klasse zu präsentieren.“ (S. 7)
Nachvollziehbare Argumentation	akzeptabel	Das Material selbst enthält keine Argumentation hinsichtlich der Kontroverse um Verteilungs- und Steuergerechtigkeit, verweist aber auf Internetseiten mit nachvollziehbaren Argumenten: Verweis auf „verteilung.at“ (S. 5) und „gpa-djp.at“ (S. 6)
Fachliche Komplexität	unangemessen	Keine Thematisierung der fachlichen Komplexität der Kontroverse um Verteilungs- und Steuergerechtigkeit
Weltanschauliche Ambivalenz	unangemessen	Die weltanschauliche Ambivalenz der Kontroverse um Verteilungs- und Steuergerechtigkeit wird nicht thematisiert
Emotionalität	unangemessen	Emotionen werden nicht als Bestandteil von Argumentationslinien identifiziert und thematisiert
Toleranz/Wertung	angemessen	Es werden keine Wertungen vorgenommen, neutraler Sprachgebrauch
Zusammenfassung: Didaktische Reduktion	akzeptabel	Hauptsächlich Inhaltsreduktion, grundsätzlich fasslich und gültig, allerdings sehr stark eingeschränkte Darstellung der Kontroverse
Didaktisch-methodische Kriterien (Kriterien der Anwendung)		
Möglichkeit zur Perspektivenübernahme	angemessen	Hineinversetzen in unterschiedliche Positionen durch Rollenspiel zum Thema Schwarzarbeit (Unterrichtsbeispiel 3, S. 15)

Möglichkeit zur Artikulation	angemessen	Vielfältige Möglichkeiten zur Artikulation, z.B.: Einstiegsgespräch (S. 4), fiktive Schüler_innensteuererklärung (Begründung) (S. 4), Diskussion Faktencheck GPA (S. 6), Diskussion Steuerreform 2016 (S. 7), Unterrichtsbeispiel 1 (Diskussion Steuern Pro-Contra) (S. 13), Unterrichtsbeispiel 3 (Rollenspiel Schwarzarbeit) (S. 15)
Möglichkeit zur Reflexion	angemessen	Alle Unterrichtsbeispiele enden mit einer Analyse- bzw. Reflexionsphase (S. 13-15), auch die Methodentipps bieten Möglichkeiten zur Reflexion, z.B.: <i>„Diskutieren Sie anschließend gemeinsam, was den SchülerInnen aufgefallen ist: Ob sie zum Beispiel finden, dass das Verhältnis von Ein- und Auszahlungen ausgewogen ist, ob ihnen mögliche Ungleichgewichte auffallen, ob sie der Meinung sind, dass sie und ihre Familie genug vom Staat zurückerhalten usw.“</i> (S. 6)
Emotionale Zugänge	akzeptabel	Emotionen der Schüler_innen spielen abgesehen von der Diskussion in Unterrichtsbeispiel 1 keine Rolle: <i>„In einer Nachbetrachtung können Inhalte, Emotionen und Wirkungsweisen von Argumenten gemeinsam analysiert werden.“</i> (S. 13)
Zusammenfassung: Methodischer Abwechslungsreichtum	angemessen	Im 1. Teil: zahlreiche sog. „Methodentipps“: Plenumsdiskussionen (z.B. S. 7, 8), eigenständige Internetrecherche (z.B. S. 10), Plakatpräsentationen (z.B. S. 6) Im 2. Teil: Gruppenarbeit Internetrecherche, Projekt Talentetauschkreis (S. 11, 12) Im 3. Teil: Gruppenarbeit Plenumsdiskussion Zuckersteuer Pro-Contra (S. 13), Partner_innenarbeit Tagesablauf mit Steuern (S. 14), Gruppenarbeit Rollenspiel Schwarzarbeit (S. 15)

Tabelle 6: Analyse „Steuern – muss das denn sein?“ – Zentrum Polis

Ausführliche Analyse

Vielschichtig und reichhaltig ist die aus Österreich stammende Broschüre „Steuern – muss das denn sein?“ des Zentrum Polis – Politik lernen in der Schule. Auftraggeber des „Kompetenzzentrums für Politische Bildung“ ist das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Bei dem analysierten Material handelt es sich um eine 2018 überarbeitete Version der erstmals 2016 erschienenen Fassung.

Grundlegende Kriterien

Das Material gliedert sich in drei wesentliche Teile. Zunächst findet sich ein erster Abschnitt, der unverbindliche, grundlegende Anregungen zur Bearbeitung des Themas bietet und viele Sachinformationen bereitstellt. Beigefügt sind zahlreiche sogenannte „Methodentipps“, Zusatzhinweise und Links für die tiefergehende Bearbeitung. Den zweiten Teil bestimmen zwei voneinander unabhängige Unterrichtsideen, bei denen es sich um eher grundsätzliche Vorschläge handelt. Schließlich umfasst die Broschüre auch drei konkrete Unterrichtsbeispiele mit jeweils ausformulierten Zielsetzungen, konkreten Angaben zu Dauer, Ablauf und Altersklasse. Im Rahmen der vorliegenden Analyse sind besonders die Teile 1 und 3 berücksichtigt, da sich diese im Hinblick auf die Kontroverse der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit als am relevantesten erweisen.

Die Gliederung des Materials ist komplex aber klar und übersichtlich, weshalb das Kriterium „Dauer/Ablauf“ die Ausprägungsform *angemessen* annimmt. *Angemessen* berücksichtigt werden außerdem die Kriterien „Kompetenzorientierte Lernziele“, „Layout/Design“, „Lebensweltorientierung/Schüler_innenorientierung“ und „Transparenz“. Für die drei Unterrichtsbeispiele sind jeweils die konkreten Zielsetzungen durch Operatoren aus allen drei Anforderungsbereichen angegeben. Im Analyseraster findet sich die Formulierung aus dem Unterrichtsbeispiel 6.1 „Steuern – Pro und Contra“ (S. 13). Die visuelle Gestaltung des Materials ist ansprechend und übersichtlich. Die farbliche Abstimmung, Gliederungselemente, Schriftarten und -größen vermitteln einen einheitlichen Gesamteindruck, der zur Bearbeitung des Materials anregt. Auch die Maßgaben des Kriteriums „Transparenz“ sind zur Gänze erfüllt. Schüler_innen und Lebensweltorientierung sind dadurch gegeben, dass viele der Diskussionen in den Methodentipps das Bewusstsein der eigenen Betroffenheit der Schüler_innen fördern. Durch verschiedene Fragen werden die

Jugendlichen dazu animiert, zu reflektieren, auf welcher vielschichtigen Weise sie in Probleme der Steuergerechtigkeit involviert sind.

Nur als *akzeptabel* ist das Kriterium „Sprache/Verständlichkeit“ zu bewerten. Prinzipiell sind Wortwahl und Ausdruck dem Alter entsprechend. Es kommen allerdings viele spezielle Ausdrücke, wie etwa in der Aufzählung sämtlicher Arten von Steuern in Österreich, vor, die im Material selbst nicht geklärt werden. Hier bedarf es Sensibilität und Aufmerksamkeit durch die Lehrperson, um die Verständlichkeit zu gewährleisten.

Es wird kein Bezug zum österreichischen Lehrplan hergestellt, weshalb dieses Kriterium als *unangemessen* eingestuft werden muss. Zu beachten ist allerdings, dass sich die Broschüre in den Auftrag der politischen Bildung stellt.

Didaktisch-inhaltliche Kriterien

Die Analyse der Berücksichtigung von didaktisch-inhaltlichen Kriterien liefert ein eher negatives Bild. Die Ausprägungsform *angemessen* nimmt einzig das Kriterium „Toleranz/Wertung“ an.

Akzeptabel sind die beiden Kriterien „Berücksichtigung verschiedener Akteur_innen“ und „Nachvollziehbare Argumentation“. Auf Seite 7 werden Akteur_innen der gesellschaftlichen Kontroverse der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit erwähnt, Positionen aber nicht näher ausgeführt. Das Material liefert keine inhaltliche Darstellung des Themas, verweist aber auf Internetseiten, die den beiden Kriterien gerecht werden.

Das Unterrichtsmaterial beinhaltet keine Reflexion und Thematisierung der „Fachlichen Komplexität“, „Weltanschaulichen Ambivalenz“ und „Emotionalität“ der kontroversen Auseinandersetzung. Der exemplarische Wert der spezifischen Kontroverse für die Förderung des Umgangs mit Kontroversität im Sinne der politischen Bildung ist daher eingeschränkt. Das zusammenfassende Kriterium „Didaktische Reduktion“ ist als *akzeptabel* einzustufen. Prinzipiell ist die Broschüre fasslich und gültig. Durch die starke Inhaltsreduktion wird aber die Kontroversität des Themas zu einem großen Teil unterschlagen.

Didaktisch-methodische Kriterien

Auffallend sind der hohe methodische Abwechslungsreichtum und die kreativen Anregungen für die Unterrichtsgestaltung. Betont werden muss auch, dass verschiedene Medien, wie das Internet und Plakate, mit einbezogen werden. Mit der Unterrichtsidee „Talentetauschkreis“ hält sogar ein projektorientierter Ansatz Einzug in das Material.

Als *angemessen* lassen sich die Kriterien „Möglichkeit zur Perspektivenübernahme“, „Möglichkeit zur Reflexion“ und „Möglichkeit zur Artikulation“ bewerten. Auf vielfältige Weise animiert die Broschüre Schüler_innen dazu, ihre eigenen Erfahrungen in Bezug auf das Thema „Steuern“ zu reflektieren, sich eine Meinung zu bilden und diese auch zu äußern. Viele der „Methodentipps“ im ersten Teil beinhalten Diskussionen, wie etwa im Zusammenhang mit der österreichischen Steuerreform 2016 auf Seite 7. Die Unterrichtsbeispiele 6.1 (S. 13) und 6.3 (S. 15) beinhalten ebenso Diskussionen. Das Rollenspiel zum Thema „Schwarzarbeit“ in Österreich ermöglicht das Hineinversetzen und Nachempfinden unterschiedlicher Rollen und Sichtweisen. Beide Unterrichtsbeispiele enden mit einer Analyse- und Reflexionsphase (S. 13,15), aber auch viele der Methodentipps beinhalten Anknüpfungspunkte zur Reflexion, wie etwa auf Seite 6.

Akzeptabel ist die Berücksichtigung „Emotionaler Zugänge“. Der Emotionalität von Schüler_innen wird abgesehen von der Nachbetrachtung in Unterrichtsbeispiel 1 (S. 13) keine Rechnung getragen.

Fazit

Im Hinblick auf die Bearbeitung des Themas Verteilungs- und Steuergerechtigkeit ergibt sich eine Gesamteinschätzung des Materials als *wenig empfehlenswert*, auch wenn die methodische Aufbereitung des Materials hochwertig und kreativ ist. Besonders die Einbeziehung von Internetquellen und die gelungene Umsetzung von Schüler_innen- und Lebensweltorientierung sind positiv zu betonen. Grundlegende Kriterien der didaktischen Qualität sind weitestgehend erfüllt. Zu kurz kommt allerdings die Darstellung der Kontroverse der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit als kontrovers.

5.1.5 Analyse des Materials „(Um)Verteilung von Einkommen und Vermögen“ – Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule

Kodiervorgang mittels Analyseraster

Kurzbeschreibung des Unterrichtsmaterials		
Titel und Thema: (Um)Verteilung von Einkommen und Vermögen Aktualität: 2015 Quelle: KRONBERGER 2015, hrsg. v. Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule Schulstufe: keine Angaben		
Kriterium	Ausprägungsform	Textbeleg/Kurzbegründung
Grundlegende Kriterien		
Kompetenzorientierte Lernziele	unangemessen	Keine Angaben, Aufgabenstellungen enthalten zwar Operatoren, aber nur aus Anforderungsbereichen 1 und 2
Lehrplanbezug	unangemessen	Keine Angaben
Layout/Design	angemessen	Übersichtlichkeit durch unterschiedliche Schriftgrößen und Farbgestaltung, gute Einbindung von Grafiken, Bildern, Statistiken
Lebensweltorientierung/ Schüler_innenorientierung	unangemessen	Kein Bezug zu Lebenswelt der Schüler_innen und deren eigener Betroffenheit durch das Thema
Transparenz	angemessen	Angabe des Herausgebers und von Quellen
Dauer/Ablauf	unangemessen	Keine Angaben zu Dauer und Ablauf
Sprache/Verständlichkeit	angemessen	Grundsätzlich dem Alter entsprechende Wortwahl und Formulierung, Fachbegriffe werden in einem Glossar (S. 42-44) erläutert
Didaktisch-inhaltliche Kriterien (Kriterien der Darstellung)		
Berücksichtigung verschiedener Akteur_innen	unangemessen	Ausschließlich Darstellung von wirtschaftstheoretischen Konzepten
Nachvollziehbare Argumentation	akzeptabel	Die dargestellten Sichtweisen werden ausführlich argumentiert; dennoch nur akzeptable Ausprägung aufgrund mangelnder Berücksichtigung versch. Akteur_innen
Fachliche Komplexität	angemessen	„Bei all den dargestellten Konzepten wird deutlich, dass die konkrete Umsetzung von Gerechtigkeit allgemein wie auch von Konzepten der Bedarfsgerechtigkeit, Leistungsfähigkeit und Chancengleichheit rasch an die Grenzen der Umsetzbarkeit stoßen.“ (S. 6)

Weltanschauliche Ambivalenz	angemessen	<i>„Auch in den Disziplinen Philosophie und Politikwissenschaften gibt es zwar viele Versuche, objektive Kriterien für eine gerechte Verteilung aus der Theorie abzuleiten, eine einzige dazu allgemein akzeptierte Theorie gibt es aber nicht.“ (S. 5)</i>
Emotionalität	unangemessen	Keine Thematisierung von Emotionen als Bestandteil von Argumentationslinien
Toleranz/Wertung	akzeptabel	Keine direkten Wertungen, aber Interpretationen, z.B.: <i>„Die oftmals aus der sinkenden Lohnquote abgeleitete Hypothese, dass die abnehmende Lohnquote Ausdruck steigender Ungleichheit der Einkommensverteilung zu Lasten der Arbeitnehmer sei, ist zu hinterfragen.“ (S. 10)</i>
Zusammenfassung: Didaktische Reduktion	akzeptabel	Kaum didaktische Reduktion, hohe Ausführlichkeit, Fasslichkeit dadurch eingeschränkt, Gültigkeit auch beschränkt aufgrund der wirtschaftstheoretischen Ausrichtung
Didaktisch-methodische Kriterien (Kriterien der Anwendung)		
Möglichkeit zur Perspektivenübernahme	unangemessen	Keine Förderung des Hineinversetzens in unterschiedliche Rollen mit verschiedenen Ansichten
Möglichkeit zur Artikulation	angemessen	Viele Aufgabenstellungen regen zur Diskussion und Formulierung der eigenen Meinung an, z.B.: <i>„Welcher bzw. welche Maßstäbe für die Verteilungspolitik entsprechen Ihrer Meinung nach einer gerechten Verteilung? Begründen Sie Ihre Antwort!“ (S. 51)</i>
Möglichkeit zur Reflexion	akzeptabel	Reflexion im Zusammenhang mit Begründungen, z.B.: <i>„Welche Gründe sprechen für bzw. welche gegen eine Umverteilung der Einkommen durch den Staat?“ (S. 56)</i> , keine Selbstreflexion der Schüler_innen
Emotionale Zugänge	unangemessen	Keine Einbeziehung der Emotionen von Schüler_innen in der methodischen Gestaltung, rein kognitivistische Ausrichtung
Zusammenfassung: Methodischer Abwechslungsreichtum	unangemessen	Hauptsächlich Einzel- und Partner_innenarbeit (Beantwortung von Fragen, Diskussionen) (S. 48-59)

Tabelle 7: Analyse „(Um)Verteilung von Einkommen und Vermögen“ – Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule

Ausführliche Analyse

Die 70 Seiten umfassende Broschüre „(Um)Verteilung von Einkommen und Vermögen“ wird von der Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule in ideeller und materieller Kooperation mit der Wirtschaftskammer Österreich und dem Sparkassenbund herausgegeben und ist mit dem Erscheinungsjahr 2015 eine der weniger aktuellen Broschüren. Es finden sich keine Angaben zur Schulstufe, für die das Material konzipiert ist. Nach meiner Einschätzung eignet sich die Broschüre für Oberstufenklassen (Sekundarstufe II).

Grundlegende Kriterien

Grundlegende Kriterien der didaktischen Aufbereitungen sind nur zum Teil als *angemessen* zu bewerten. „Layout/Design“, „Transparenz“ und „Sprache/Verständlichkeit“ erfüllen alle Maßgaben einer positiven Einschätzung. Zu beachten ist das Glossar, in dem Fachbegriffe erläutert werden und so Verständlichkeit gewährleistet wird.

Das Material gliedert sich in einen ersten Teil, der inhaltliche Sachinformationen zur Thematik präsentiert und einen didaktischen Abschnitt, der Aufgabenstellungen für die Arbeit mit dem Informationsteil umfasst.

Vier der Kriterien nehmen die Ausprägungsform *unangemessen* an. An keiner Stelle findet sich die Formulierung von „Kompetenzorientierten Lernzielen“. Die Zielsetzungen der Aufgabenstellungen im didaktischen Teil des Materials werden nicht angeführt. Die für die Arbeitsaufträge verwendeten Operatoren stammen hauptsächlich aus den Anforderungsbereichen 1 und 2. Die didaktische Aufbereitung stellt außerdem keinen Bezug zur Lebenswelt von Schüler_innen her. Das Thema wird nicht als eines präsentiert, das auf vielfältige Weise in den Alltag der Jugendlichen eingeflochten ist. Angaben zu Dauer und Ablauf der Arbeitsaufträge gibt es nicht. Vor dem Einsatz im Unterricht ist also eine Eigeneinschätzung durch die Lehrperson notwendig. Weiters stellt das Unterrichtsmaterial keinen Bezug zum Lehrplan her.

Didaktisch-inhaltliche Kriterien

Von den didaktisch-inhaltlichen Kriterien sind sowohl „Fachliche Komplexität“ als auch „Weltanschauliche Ambivalenz“ auf *angemessene* Weise erfüllt. Dass es nicht möglich ist, eine einheitliche Definition von Gerechtigkeit, mit der sich verschiedene Disziplinen wie etwa

Philosophie und Politikwissenschaft beschäftigen, aufzustellen, wird auf Seite 5 betont. Die Thematisierung der fachlichen Komplexität der Frage nach gerechter Umverteilung bezieht sich vor allem auf die Schwierigkeit, geeignete Maßnahmen zur Umsetzung von Gerechtigkeitsvorstellungen zu finden.

Werden mit diesen beiden Kriterien zwar wichtige inhaltliche Komponenten von Kontroversität abgedeckt, fehlt die grundlegende „Berücksichtigung verschiedener Akteur_innen“, weshalb letzteres Kriterium als *unangemessen* eingeschätzt werden muss. Das Material nimmt ausschließlich Ansichten und Konzepte aus den Wirtschaftswissenschaften in den Blick. Das Thema wird weder aus politischer noch aus gesellschaftlicher Sicht beleuchtet. Die dargestellten Sichtweisen werden zwar ausführlich argumentiert, da es sich aber um eine einseitige Betrachtung handelt, ist das Kriterium „Nachvollziehbare Argumentation“ nur *akzeptabel* erfüllt.

In keiner Weise berücksichtigt sind Emotionen als Bestandteil verschiedener Argumentationslinien und Grundlage verschiedener Interessen im Kontext der Kontroverse um Verteilungs- und Steuergerechtigkeit, weshalb das Kriterium „Emotionalität“ die Ausprägung *unangemessen* annimmt.

„Toleranz/Wertung“ muss die Ausprägung *akzeptabel* zugewiesen werden. Es lassen sich zwar keine direkten Bewertungen ausmachen, teilweise werden aber wirtschaftliche Zahlen und Daten zugunsten gewisser Positionen interpretiert. Ein Beispiel dafür (Zitat im Analyseraster) lässt sich auf Seite 10 ausmachen.

Mit dem Kriterium „Didaktische Reduktion“ kann das Unterrichtsmaterial diesbezüglich zusammenfassend als *akzeptabel* eingestuft werden. Die Inhalte werden kaum didaktisch reduziert, was die Fasslichkeit einschränkt und die überdurchschnittliche Länge des Materials erklärt. Gültigkeit ist hinsichtlich wichtiger Aspekte einer Kontroverse gegeben, aufgrund der einseitigen Betrachtung aber nicht ausreichend vorhanden.

Didaktisch-methodische Kriterien

Als einzig *angemessen* zu bewertendes methodisches Kriterium ist das der „Möglichkeit zur Artikulation“. Die zahlreichen Arbeitsaufträge regen auf vielfältige Weise zur Diskussion und zur Formulierung der eigenen Meinung an. *Unangemessen* berücksichtigt sind allerdings die

Kriterien „Möglichkeit zur Perspektivenübernahme“ und „Emotionale Zugänge“. Die Arbeitsaufträge fördern weder das Hineinversetzen in unterschiedliche Rollen und das damit einhergehende Bewusstsein für das Zustandekommen verschiedener Ansichten noch die Auseinandersetzung mit der eigenen emotionalen Involviertheit in das Thema.

„Möglichkeit zur Reflexion“ ist bis zu einem gewissen Grad gegeben und insofern ist das Kriterium auf *akzeptable* Weise erfüllt. Werden die Schüler_innen zwar nicht zur Selbstreflexion motiviert, so doch zur Auseinandersetzung mit den Gründen, die sie für ihre Meinung haben.

Der „Methodische Abwechslungsreichtum“ ist schließlich als *unangemessen* einzuschätzen. Das Material beinhaltet hauptsächlich Einzel- und Partner_innenarbeiten, kaum jedoch Gruppenarbeiten oder Formen, in denen die Klasse als Ganze eingebunden ist. Die meisten Arbeitsaufträge stellen Fragen, die Reproduktionsleistungen von den Schüler_innen erwarten oder fördern die meinungsbildende Diskussion in Partner_innenarbeit.

Fazit

Das Unterrichtsmaterial „(Um)Verteilung von Einkommen und Vermögen“ wird zusammenfassend als *wenig empfehlenswert* eingestuft. Vor allem der ausführliche Informationsteil liefert Hintergrundwissen, das für den Einsatz im Unterricht gut geeignet ist. Für die konkrete Verwendung bedarf es allerdings viel zusätzlicher Vorbereitung und Ergänzung durch die Lehrperson aufgrund der inhaltlichen Einseitigkeit und des mangelnden methodischen Abwechslungsreichtums.

5.1.6 Analyse des Materials „Finanzen & Steuern“ – Stiftung Jugend und Bildung

Kodiervorgang mittels Analyseraster

Kurzbeschreibung des Unterrichtsmaterials		
Titel und Thema: Finanzen & Steuern – Schülerheft 2017/2018 Aktualität: 2017/2018 Quelle: Stiftung Jugend und Bildung und BMF (Hrsg.) 2017 Schulstufe: keine Angaben		
Kriterium	Ausprägungsform	Textbeleg/Kurzbegründung
Grundlegende Kriterien		
Kompetenzorientierte Lernziele	unangemessen	Keine Formulierung von Lernzielen; nur Aufzählung der thematisierten Inhalte anhand von Fragen (S. 3)
Lehrplanbezug	unangemessen	Keine Angaben
Layout/Design	angemessen	Aufwändige und ansprechende grafische Gestaltung durch Farbkomposition, Bilder von Schüler_innen, Statistiken, Sprechblasen mit Zitaten; Übersichtlichkeit durch Gliederung, unterschiedliche Schriftgrößen, Textfelder
Lebensweltorientierung/ Schüler_innenorientierung	angemessen	„Du merkst es vielleicht nicht, aber Steuern begleiten uns alle – und zwar täglich. Denn Steuern zahlt jeder – auch du: Etwa wenn du dir am Kiosk um die Ecke ein Eis kaufst oder wenn du im Sommer ins Freibad gehst.“ (S. 3); Einflechtung von Schüler_innenzitaten zum Thema Steuern aus Umfragen
Transparenz	angemessen	Angabe der Herausgeberschaft, Angabe eines Impressums inklusive Nennung der Autorin des Unterrichtsmaterials, Angabe der herangezogenen Quellen
Dauer/Ablauf	unangemessen	Keine Angaben
Sprache/Verständlichkeit	akzeptabel	Grundsätzlich angemessene Wortwahl und Formulierung, Verwendung von Fachbegriffen, die Vorwissen oder die Erklärung durch die Lehrperson voraussetzen, z.B.: Bezeichnungen für verschiedene Steuerarten, außerdem keine konsequente Verwendung gendergerechter Sprache

Didaktisch-inhaltliche Kriterien (Kriterien der Darstellung)		
Berücksichtigung verschiedener Akteur_innen	akzeptabel	Kaum Berücksichtigung von Akteur_innen aus der Wissenschaft, starke Berücksichtigung der Sicht des Staates, aber auch Berücksichtigung von Schüler_innenmeinungen und der Ansichten von anderen Bürgerinnen durch die Durchführung einer Umfrage: „ <i>Macht in der Fußgängerzone oder unter euren Verwandten und Bekannten eine Umfrage zum Thema Spitzensteuersatz: „Muss der Spitzensteuersatz in Deutschland erhöht, gesenkt oder so belassen Werden““</i> (S. 11)
Nachvollziehbare Argumentation	akzeptabel	Darlegung von nachvollziehbaren Argumenten für und gegen die Vereinfachung des Steuersystems (S. 11); aber keine weitere Ausführung von verschiedenen Argumentationslinien im Hinblick auf das Thema
Fachliche Komplexität	akzeptabel	Keine direkte Thematisierung der fachlichen Komplexität der Kontroverse um Verteilungs- und Steuergerechtigkeit, aber indirekte Berücksichtigung durch Auflistung von Pro- und Kontraargumenten bezüglich Vereinfachung des Steuersystems (S. 11)
Weltanschauliche Ambivalenz	akzeptabel	Erwähnung der weltanschaulichen Ambivalenz, aber keine Darstellungen verschiedener Gerechtigkeitsvorstellungen: „ <i>Aber Gerechtigkeit – das ist ein subjektiver Begriff, und du kannst dir sicher vorstellen, dass hierüber heftige politische Debatten geführt werden.</i> “ (S.10)
Emotionalität	akzeptabel	Keine direkte Thematisierung von Emotionen als Bestandteil von Argumentationslinien
Toleranz/Wertung	angemessen	Es werden keine Wertungen vorgenommen, neutraler Sprachgebrauch
Zusammenfassung: Didaktische Reduktion	akzeptabel	Inhaltsreduktion, grundsätzlich fasslich und gültig, aber eingeschränkte Darstellung der Kontroverse und von Kontroversität

Didaktisch-methodische Kriterien (Kriterien der Anwendung)		
Möglichkeit zur Perspektivenübernahme	angemessen	„Gibt es in Deutschland zu viele und zu hohe Steuern? Führt eine Polit-Talkshow: Teilt die Klasse in die entsprechenden Rollen auf – Moderator-in, Experten, Politiker, Publikum – und diskutiert die Frage kontrovers.“ (S. 7)
Möglichkeit zur Artikulation	angemessen	Anregung zu Diskussionen, z.B. Rolle des Staates bei der Umverteilung: <i>„Inwieweit sollte der Staat die von den Bürgern verdienten Einkommen umverteilen, und inwieweit sollte jeder Einzelne eigenverantwortlich zu seiner sozialen und finanziellen Absicherung beitragen – und Aufgaben für das Allgemeinwesen übernehmen? Überlegt Beispiele für beide Seiten und sammelt jeweils Pro- und Kontra-Argumente.“</i> (S. 7) <i>„Bringt die Zukunft ein einfacheres Steuersystem?“</i> (S. 11) <i>„Führt vor dem Hintergrund des Anspruchs der Politik, möglichst gerecht zu besteuern, eine Gerechtigkeitsdebatte mit Pro- und Kontra-Argumenten zu der Frage: ‚Ist der Steuertarif gerecht ausgestaltet?‘“</i> (S. 11)
Möglichkeit zur Reflexion	akzeptabel	Wenig Selbstreflexion, nur im Rahmen des Einstiegs: <i>„Aber stimmt das wirklich? Hast du nichts mit Steuern zu tun?“</i> (S. 4)
Emotionale Zugänge	unangemessen	Keine Berücksichtigung von Emotionen der Schüler_innen in der methodischen Gestaltung
Zusammenfassung: Methodischer Abwechslungsreichtum	akzeptabel	Einsatz von folgenden Methoden: - Plenumsdiskussionen (S. 7, S. 9 und S. 11) - Rollenspiel „Polit-Talkshow“, (S. 7) - Gruppenarbeit/Projekt: Umfrage zu Spitzensteuersatz (S. 11)

Tabelle 8: Analyse „Finanzen & Steuern“ – Stiftung Jugend und Bildung

Ausführliche Analyse

Die Analyse der Broschüre „Finanzen und Steuern – Schülerheft 2017/2018“ der deutschen Stiftung Jugend und Bildung in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium der Finanzen bezieht sich ausschließlich auf das erste Kapitel „Um Steuern dreht sich mehr, als du denkst!“ (S. 4-11), da nur dieses Relevanz für Fragen der gerechten Umverteilung hat. Für den Einsatz im Unterricht an österreichischen Oberstufen ist zu beachten, dass sich das Material auf das Steuersystem Deutschlands bezieht. Auf Unterschiede im österreichischen Steuerwesen muss die Lehrperson hinweisen. Außerdem handelt es sich bei der Broschüre weniger um eine vorgefertigte Unterrichtsplanung, sondern eher um ein Themenheft, das Sachinformationen und Methodentipps bereitstellt. Der konkrete Einsatz des Materials im Unterricht muss also von der Lehrperson methodisch ausgearbeitet werden. Die untersuchte Version ist eine Überarbeitung der Erstfassung von 2015/2016. Es finden sich keine Angaben zum Alter der Zielgruppe. Meiner Einschätzung zufolge eignet sich das Material zur Verwendung in der Sekundarstufe II.

Grundlegende Kriterien

Dass es sich bei dem Material um keine durchgeplante Unterrichtseinheit handelt, wird daran deutlich, dass weder „kompetenzorientierte Lernziele“, Angaben zu „Dauer/Ablauf“ und ein „Lehrplanbezug“ angegeben sind. Diese Kriterien sind also nach den Maßgaben des Analyserasters *unangemessen* erfüllt. Es muss berücksichtigt werden, dass die Broschüre selbst nicht den Anspruch stellt, vorgefertigte Unterrichtsplanungen bereitzustellen.

Angemessen erfüllt sind die Kriterien „Layout/Design“, „Transparenz“ und „Lebensweltorientierung/Schüler_innenorientierung“. Die visuelle Gestaltung des Materials ist aufwändig. Farbkomposition und Layout sind professionell und kreativ gestaltet. Außerdem tragen grafische Elemente, Schriftarten und die Gliederung in unterschiedliche Textabschnitte zu hoher Übersichtlichkeit bei. Zu betonen ist auch die Einbindung von Fotos und Zitaten von Jugendlichen. Transparenz ist durch die Nennung der Herausgeber, die Angabe eines Impressums und die Zitation von Quellen gewährleistet. Die ersten Seiten der Broschüre verweisen auf die Relevanz des Themas Steuern im Alltag von Schüler_innen und orientieren sich dadurch an deren Lebenswelt.

Hinsichtlich des Kriteriums „Sprache/Verständlichkeit“ ist die Broschüre als *akzeptabel* einzustufen. Grundsätzlich sind Wortwahl, Satzbau und Formulierung dem Alter 15-19 Jahre entsprechend. Für ein umfassendes Verständnis sind allerdings Vorwissen zum Thema Steuern oder zusätzliche Erläuterungen durch Lehrpersonen notwendig, da die Broschüre viele Fachbegriffe verwendet.

Didaktisch-inhaltliche Kriterien

Die didaktisch-inhaltlichen Kriterien sind weitestgehend als *akzeptabel* zu bewerten, was sich in der Ausprägungsform des zusammenfassenden Kriteriums „Didaktische Reduktion“ widerspiegelt. Durch die durchgeführte Inhaltsreduktion wird die Thematik zwar fasslich und bleibt auch grundsätzlich gültig, die Kontroverse der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit wird aber zu wenig als kontrovers betrachtet.

Zu den Kriterien, die die Ausprägungsform *akzeptabel* annehmen, zählen „Berücksichtigung verschiedener Akteur_innen“, „Nachvollziehbare Argumentation“, „Fachliche Komplexität“, „Weltanschauliche Ambivalenz“ und „Emotionalität“. Neben der Berücksichtigung von Sichtweisen auf das Thema „Steuern“ von Schüler_innen und anderen Bürger_innen (durch den Arbeitsauftrag, eine Umfrage durchzuführen) wird besonders die Perspektive des Staates und die aktuelle Ausgestaltung des Steuersystems dargestellt. Positionen zu Fragen der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit aus der Ökonomie, Philosophie und Politikwissenschaft finden keinen Einzug in das Material, weshalb die Einschätzung *akzeptabel* ausfällt. Nur für einen Teilaspekt der Kontroverse, die Frage nach einer Vereinfachung des Steuersystems werden konkrete und nachvollziehbare Argumente angeführt. Weitere ausführliche Argumentationen finden sich nicht. Nur indirekt werden „Fachliche Komplexität“, „Weltanschauliche Ambivalenz“ und „Emotionalität“ als Bestandteile von Kontroversen identifiziert und thematisiert. Fragen und Probleme der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit sowie Schwierigkeiten von kontroversen Themen im Allgemeinen werden kaum berücksichtigt. Dadurch kann der Eindruck erweckt werden, dass es sich bei dem Thema der Broschüre um ein nur wenig kontroverses handelt.

Die Ausprägung *angemessen* nimmt alleine das Kriterium „Toleranz/Wertung“ an.

Didaktisch-methodische Kriterien

Der methodische Abwechslungsreichtum des Unterrichtsmaterials ist *akzeptabel*. Es finden sich mehrere Diskussionsanregungen (teilweise etwas „versteckt“ an den Seitenrändern), ein Rollenspiel und der Vorschlag zur Durchführung einer Umfrage. Aufgrund der zahlreichen Diskussionen ist das Kriterium „Möglichkeit zur Artikulation“ *angemessen* berücksichtigt. Schüler_innen werden dazu angeregt, sich eine eigene Meinung anzueignen und diese auch zu vertreten. Das Rollenspiel trainiert die Perspektivenübernahme und somit die Empathiefähigkeit und Sozialkompetenz der Jugendlichen, was ein wichtiger Bestandteil der politischen Bildung ist, der das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität dient. Das Kriterium „Möglichkeit zur Perspektivenübernahme“ ist damit auch *angemessen* berücksichtigt.

„Möglichkeit zur Reflexion“ bietet das Unterrichtsmaterial nur auf *akzeptable* Weise. Schüler_innen werden, abgesehen von der schüler_innen- und lebensweltorientierten Einführung in das Thema, nicht dazu aufgefordert, sich selbst und die Art und Weise ihrer eigenen Betroffenheit zu hinterfragen.

Unangemessen ist das Kriterium „Emotionale Zugänge“ erfüllt. Die emotionale Involviertheit von Schüler_innen in die Thematik wird in der methodischen Ausgestaltung des Materials nicht berücksichtigt.

Fazit

Die Verwendung des Unterrichtsmaterials ist, wie sich aus der detaillierten Analyse schlussfolgern lässt, *wenig empfehlenswert*. Weder die Darstellung der Komplexität, Ambivalenz und Emotionalität der Kontroverse um Verteilungs- und Steuergerechtigkeit noch die methodische Umsetzung entsprechen auf angemessene Weise den im Rahmen dieser Diplomarbeit erstellten Kriterien. Das Unterrichtsmaterial eignet sich zwar, um gut aufbereitete und grundlegende Informationen über das Steuerwesen in den Unterricht zu bringen, weniger allerdings um den politisch bildenden und identitätsstiftenden Umgang mit kontroversen Themen zu fördern.

5.2 Vergleich und Zusammenfassung der Ergebnisse

Allgemeines

Nach der detaillierten Einzelanalyse der Unterrichtsmaterialien soll nun ein vergleichendes Resümee gezogen werden. Ein grundlegender Überblick über die Ergebnisse der Analyse wird dabei durch die grafische Aufbereitung mithilfe von Tabellen gegeben. Die Ausprägungsformen wurden zu Zwecken der erhöhten Anschaulichkeit durch Symbole dargestellt und farblich markiert (angemessen: +, hellgrün; akzeptabel: ~, hellgelb; unangemessen: -, rosé). Zur Bezeichnung der analysierten Materialien ist jeweils der Herausgeber (teilweise Abkürzungen) genannt.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass alle Materialien relativ aktuell sind. Die „älteste“ der untersuchten Unterrichtsplanungen ist die Broschüre „Soziale Gerechtigkeit“ von der Bundeszentrale für politische Bildung aus dem Jahr 2014. Teilweise stellen die untersuchten Materialien auch überarbeitete Versionen von früheren Fassungen dar. Aktualität scheint somit ein großes Anliegen der herausgebenden Institutionen zu sein. Nur zwei der Broschüren sind österreichische Publikationen. Durch kleine Adaptierungen können die Materialien aus Deutschland meiner Einschätzung nach aber auch in Österreich eingesetzt werden. Das Material, das sich aufgrund des hohen Anteils von spezifisch für Deutschland geltenden Kennzahlen und Informationen am wenigsten für die Verwendung in österreichischen Schulen eignet, ist die Broschüre „Finanzen & Steuern“ der Stiftung Jugend und Bildung.

Grundlegende Kriterien

Grundlegende Kriterien	Die Zeit	WEED	bpb	Zentrum Polis	AWS	Jugend und Bildung
Kompetenzorientierte Lernziele	+	+	~	+	-	-
Lehrplanbezug	-	+	-	-	-	-
Layout/Design	~	+	+	+	+	+
Lebensweltorientierung/ Schüler_innenorientierung	+	+	~	+	-	+
Transparenz	+	+	+	+	+	+
Dauer/Ablauf	~	+	+	+	-	-
Sprache/Verständlichkeit	+	+	+	~	+	~

Tabelle 9: Grundlegende Kriterien – Vergleich aller Unterrichtsmaterialien

Der Eindruck, den die Tabelle über die Ausprägungsformen der grundlegenden Kriterien vermittelt, ist ein eher positiver. Von insgesamt 42 Bewertungen fallen 26 *angemessen* aus. Insgesamt sechs der Bewertungen sind *akzeptabel* und zehn *unangemessen*. Die Ausprägungsform *angemessen* ist also überwiegend. Hervorzuheben ist, dass das Material „Steuern und Steuerflucht“ des Herausgebers WEED als einziges alle grundlegenden Kriterien *angemessen* erfüllt. Diese Broschüre ist dementsprechend auch die einzige, die einen Bezug zum Lehrplan herstellt. Lernziele werden von drei Materialien konkret ausformuliert, teilweise (wie in den Materialien von AWS und Jugend und Bildung) fehlen sie ganz. Eine sehr versteckte Formulierung des Lernziels findet sich in der Broschüre der Bundeszentrale für politische Bildung. Auffällig ist außerdem, dass das Kriterium der „Transparenz“ von allen Materialien auf angemessene Weise erfüllt ist.

Didaktisch-inhaltliche Kriterien

Didaktisch-inhaltliche Kriterien	Die Zeit	WEED	bpb	Zentrum Polis	AWS	Jugend und Bildung
Berücksichtigung verschiedener Akteur_innen	~	~	+	~	-	~
Nachvollziehbare Argumentation	~	-	-	~	~	~
Fachliche Komplexität	~	~	~	-	+	~
Weltanschauliche Ambivalenz	+	+	+	-	+	~
Emotionalität	-	-	~	-	-	~
Zusammenfassung: Didaktische Reduktion	~	~	~	~	~	~

Tabelle 10: Didaktisch-inhaltliche Kriterien – Vergleich aller Unterrichtsmaterialien

Der Überblick, der sich mittels Tabelle 11 über die Bewertung der didaktisch-inhaltlichen Kriterien verschaffen lässt, ist weniger positiv. Mit 21 von insgesamt 36 Bewertungen ist die Ausprägungsform *akzeptabel* die am häufigsten auftretende. Nur sechs der Einschätzungen fallen *angemessen* aus, neunmal kommt die Ausprägungsform *unangemessen* vor.

Kein einziges Mal wurde das zusammenfassende Kriterium „Didaktische Reduktion“ mit der Ausprägung *angemessen* bewertet. Hier wird ausschließlich die Ausprägungsform *akzeptabel* vorgefunden. Wie sich aus der Tabelle folgern lässt, ist das Kriterium der Gültigkeit durch die

starke Inhaltsreduktion in jedem der Unterrichtsmaterialien eingeschränkt. Es zeigt sich, dass die inhaltlichen Darstellungen der Kontroversen oft nur sehr knapp sind und wesentliche Aspekte außer Acht lassen. Dadurch ist die Förderung des Bewusstseins über Wesen und Probleme einer Kontroverse anhand der Materialien nur begrenzt möglich.

Das Kriterium „Emotionalität“ ist jenes, dessen Bewertung insgesamt am schlechtesten ausfällt. Viermal wurde dessen Berücksichtigung als *unangemessen* eingestuft, nur zweimal als *akzeptabel*. Dass Emotionen also eine große Rolle in der Meinungsbildung spielen und dementsprechend gerade vor dem Hintergrund der Komplexität und Ambivalenz von Kontroversen von hoher Bedeutung sind, wird von den Materialien kaum berücksichtigt. Die Diagnose Besands (2014: 377), dass Emotionen ein blinder Fleck der politischen Bildung seien, lässt sich durch das Ergebnis der Analyse stützen.

Positiv ist das Bild, das die Betrachtung des Kriteriums „Weltanschauliche Ambivalenz“ bietet. Dass sich auf weltanschauliche Probleme innerhalb von Kontroversen keine objektiven Lösungen finden lassen, scheint am stärksten im Bewusstsein der Herausgeber zu sein.

Bei der Beurteilung der anderen Kriterien überwiegt die Ausprägungsform *akzeptabel*.

Didaktisch-methodische Kriterien

Didaktisch-methodische Kriterien	Die Zeit	WEED	bpb	Zentrum Polis	AWS	Jugend und Bildung
Möglichkeit zur Perspektivenübernahme	+	~	+	+	-	+
Möglichkeit zur Artikulation	+	+	+	+	+	+
Möglichkeit zur Reflexion	+	+	+	+	~	~
Emotionale Zugänge	+	+	-	~	-	-
Zusammenfassung: Methodischer Abwechslungsreichtum	+	+	~	+	-	~

Tabelle 11: Didaktisch-methodische Kriterien – Vergleich aller Unterrichtsmaterialien

Vorwiegend *angemessen* ist die Berücksichtigung der Kriterien der Anwendung in den Unterrichtsmaterialien. 19 von insgesamt 30-mal wurden für die jeweiligen Kriterien relevante Textabschnitte der Ausprägung *angemessen* zugewiesen. Sechsmal findet sich die Bewertung *akzeptabel* und fünfmal *unangemessen*. Es ist festzustellen, dass die methodische Qualität der Unterrichtsmaterialien grundsätzlich sehr hoch ist.

In jeder der sechs analysierten Broschüren ist das Kriterium „Möglichkeit zur Artikulation“ *angemessen* erfüllt und kein Material muss hinsichtlich der „Möglichkeit zur Reflexion“ als *unangemessen* eingestuft werden. Grundlegende Anliegen der politischen Bildung, wie sie etwa im Grundsatzerlass Politische Bildung formuliert sind, sind hier also weitestgehend erfüllt (vgl. BMBF 2015: 2).

Nur die Betrachtung der Ergebnisse für das Kriterium „Emotionale Zugänge“ ist weniger positiv. Ausschließlich die Broschüren der Herausgeber Die Zeit und WEED erfüllen das Kriterium *angemessen*, wohingegen sich dreimal die Ausprägung *unangemessen* findet. Wie bereits für die didaktisch-inhaltlichen Kriterien festgehalten wurde, gibt es auch in der methodischen Gestaltung noch viel Spielraum nach oben hinsichtlich der Berücksichtigung von Emotionen.

Fazit

Schließlich ist festzustellen, dass die Einschätzung der Materialien sowohl hinsichtlich grundlegender Kriterien als auch hinsichtlich didaktisch-methodischer Kriterien vorwiegend positiv ausfällt. Die Ausprägungsform *angemessen* ist hier vorherrschend. Es muss jedoch beachtet werden, dass die Kriterien „Kompetenzorientierte Lernziele“, „Lehrplanbezug“ und „Dauer/Ablauf“ nur zum Teil *angemessen* bewertet wurden. Vor dem Hintergrund dessen, dass es sich um für jede Unterrichtsvorbereitung notwendige Elemente handelt, wird das grundsätzlich positive Bild hier also ein wenig abgeschwächt. Die didaktisch-methodische Gestaltung der Materialien ist im Allgemeinen dem Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität durchaus *angemessen*. Es finden sich zahlreiche kreative Ideen und sogar projektorientierte Ansätze.

Eher negativ fällt die Betrachtung der didaktisch-inhaltlichen Kriterien aus. Wesentliche Bestandteile der Kontroverse sind in keinem Material ausreichend *angemessen* berücksichtigt. Die Unterrichtsmaterialien reflektieren kaum die fachlichen, weltanschaulichen und

emotionalen Aspekte von Kontroversen auf metakognitiver Ebene. Das exemplarische Lernen wird dadurch erschwert und ein prinzipieller Umgang mit den Schwierigkeiten, die Kontroversen aufweisen, nur wenig gefördert. Nach der Gesamtbetrachtung zeigt sich, dass Kontroversen kaum von den Materialien selbst dargestellt werden. Viele der Broschüren bieten hingegen methodische Vorschläge zur Gestaltung von Diskussionen, Rollenspielen und Debatten, in denen kontroverse Themen innerhalb der Klassengemeinschaft behandelt werden sollen. Problematisch an der mangelhaften Berücksichtigung der didaktisch-inhaltlichen Kriterien ist, dass den Schüler_innen oftmals noch entsprechendes Fachwissen fehlt und diese kaum einen Überblick über den Umfang der tatsächlich geführten gesellschaftlichen Kontroversen haben. Jugendliche haben erst wenig Kenntnis von Argumentationslinien und Positionen verschiedener Akteur_innen und haben wesentliche Aspekte von Kontroversen, insbesondere ihre eigene (emotionale) Involviertheit, noch kaum reflektiert.

Schließlich lässt sich festhalten, dass keines der Materialien als vorbehaltlos empfehlenswert eingestuft wurde. Vier der Materialien sind als *bedingt empfehlenswert* zu betrachten und zwei als *wenig empfehlenswert*.

Bedingt empfehlenswerte Materialien:

- Die Zeit: „Was ist soziale Gerechtigkeit?“
- WEED und Netzwerk für Steuergerechtigkeit: „Steuer und Steuerflucht.“
- Bundeszentrale für politische Bildung: „Soziale Gerechtigkeit“
- Zentrum Polis: „Steuern – muss das denn sein?“

Wenig empfehlenswerte Materialien:

- Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule: „(Um)Verteilung von Einkommen und Vermögen“
- Stiftung Jugend und Bildung: „Finanzen & Steuern“

6 Resümee und Ausblick

Kontroversen stellen auf vielfältige Weise große Chancen für Bildungsprozesse dar. Auf Grundlage dieser Kernaussage soll im Folgenden ein Resümee gezogen werden.

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit wurde zunächst die Verankerung der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität in den bildungspolitischen Vorgaben für den AHS-Unterricht für die sozioökonomische Bildung herausgestellt und dadurch das Unterrichten anhand dieser Prinzipien legitimiert.

Die Ausführungen in den theoretischen Grundlegungen zeigen, in welcher Hinsicht das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität eine Chance darstellt, und wie Unterricht hinsichtlich der gewonnenen Erkenntnisse konkret gestaltet werden kann. Die Bestimmung des Begriffes Kontroversität liefert die Differenzierung zwischen fachlichen, weltanschaulichen und emotionalen Aspekten einer Kontroverse nach Dascal (2000, 2006, 2009). Entwicklungs- und sozialpsychologische Betrachtungen geben Einsicht in Prozesse der erfolgreichen Identitätsentwicklung in der Adoleszenz und verweisen auf die große Rolle, die Emotionen dabei spielen. Ein Gefühl der Stabilität (vgl. FLAMMER und ALSAKER 2002: 157), das mit erarbeiteter Identität (u.a. vgl. ebd.: 160) einhergeht, wird durch vielfältige Möglichkeiten der Exploration (vgl. BERK 2011: 552) gefördert. Entscheidend sind dabei die ständige Reflexion und Metakognition von Lerninhalten und die Schaffung eines sicheren Lernklimas (vgl. DEMOKRATIEZENTRUM 2018: 23). Vor dem Hintergrund der Relevanz des Unterrichts anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität für die Demokratieerziehung ergibt sich die wesentliche Forderung von Toleranz und Akzeptanz im Unterricht, die sich vor allem darin zeigt, dass unterschiedliche Positionen vorurteilsfrei dargelegt werden.

Wovon bereits in der Einleitung ausgegangen wurde, lässt sich schließlich durch die theoretischen Betrachtungen bestätigen: Das Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität bietet in Anbetracht des dargelegten Verständnisses von Kontroversität großes Potential für die Identitätsentwicklung und die Demokratieerziehung von Schüler_innen und leistet somit einen wichtigen Beitrag zur politischen Bildung. Auf welche Weise dieses Potential ausgeschöpft werden kann, ist schließlich in der Formulierung von Kriterien ausgedrückt, wobei zwischen grundlegenden, didaktisch-inhaltlichen und didaktisch-methodischen Kriterien differenziert wurde. Diese

Kriterien und der Kodierleitfaden bieten Anhaltspunkte sowohl für die Erstellung als auch für die Bewertung von Unterrichtsmaterialien zu kontroversen Themen.

Innerhalb dieser Diplomarbeit wurden sie für die Untersuchung und Einschätzung von bereits bestehenden Unterrichtsmaterialien zum exemplarischen Thema der Verteilungs- und Steuergerechtigkeit herangezogen. Auf Basis der deduktiv ermittelten Kriterien wurde ein Analyseraster entwickelt, der sich an der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring orientiert (siehe MAYRING 2015). Mithilfe der drei Ausprägungsformen *angemessen*, *akzeptabel* und *unangemessen* wurden sechs verschiedene, im Internet kostenlos zur Verfügung stehende Broschüren dahingehend bewertet, ob sie die Kriterien erfüllen. Aus den Ergebnissen der Einzelanalysen lässt sich schlussfolgern, dass das Potential, das im Unterrichten anhand der Prinzipien Kontroversität und Mehrperspektivität liegt, von bisher existentem Unterrichtsmaterial nicht gänzlich ausgeschöpft wurde.

Die Schwachpunkte der Materialien liegen vor allem in den weitgehend nur auf *akzeptable* Weise erfüllten didaktisch-inhaltlichen Kriterien. Ansichten und Argumente verschiedener Akteur_innen im Rahmen der Kontroverse um Verteilungs- und Steuergerechtigkeit werden in keinem der Materialien ausführlich dargestellt und beleuchtet. Grundlegende Aspekte einer Kontroverse (hauptsächlich fachliche Komplexität und weltanschauliche Ambivalenz, weniger hingegen Emotionalität) werden zwar immer wieder thematisiert, aber selten reflektiert. Es wird schließlich ein Bild der spezifischen Kontroverse vermittelt, das sie viel weniger kontrovers erscheinen lässt, als sie eigentlich ist.

Zu betonen ist, dass die methodische Gestaltung der meisten Broschüren zu kontroversen Diskussionen und Rollenspielen anregt, was dem Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität entspricht. Die Darstellung der Kontroverse liefert also nicht das Material selbst, sondern soll innerhalb von Diskussionen im Rahmen der Klassengemeinschaft erfolgen. Es stellt sich dabei aber die Frage, wie gut das gelingen kann, wenn das Material, das von Fachexpert_innen und –didaktiker_innen erstellt wurde, nicht die Grundlagen für das metakognitive Verständnis der spezifischen Kontroverse bzw. von Kontroversität bereitstellt. Auch die Rolle, die Emotionen allgemein in der Identitätsentwicklung und besonders für Kontroversen spielen, ist wenig in den Unterrichtsmaterialien berücksichtigt.

Diese Betrachtungen ziehen folgende Desiderata für die Gestaltung von Bildungsprozessen und für die künftige Forschung hinsichtlich des Unterrichtens anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität nach sich: Grundsätzlich wäre ein besseres Verständnis von Kontroversität sowohl innerhalb der Wissenschaft als auch von allen Akteur_innen des Bildungswesens wünschenswert. Es gibt erst wenig fachwissenschaftliche Literatur, die sich tiefgehend mit Merkmalen von Kontroversität als einem Element moderner Gesellschaften auseinandersetzt und kaum fachdidaktische Reflexion, die darauf basiert. Die Vielschichtigkeit von Kontroversen erfordert außerdem mehr interdisziplinäre Auseinandersetzung. Auch wäre gezielte Forschung an der bestehenden Praxis des Unterrichtens von kontroversen Themen sowohl für einzelne Unterrichtsfächer als auch fächerübergreifend erstrebenswert. So könnten etwa Befragungen von Schulleiter_innen, Lehrer_innen und Schüler_innen dazu durchgeführt werden, welchen Stellenwert Kontroversen im Unterricht bisher einnehmen, wie mit ihnen umgegangen wird, welche Schwierigkeiten sie bereiten und welche Themen besonders aktuell diskutiert werden. Ergebnisse derartiger Studien wären schließlich in der Gestaltung von Bildungsprozessen zu berücksichtigen.

Damit das konkrete Unterrichten anhand der Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität fruchtbar wird, ist die Schaffung eines dementsprechenden institutionellen Rahmens notwendig. Ein erhöhtes Bewusstsein für die Relevanz von Kontroversität im Unterricht wäre sowohl in der Lehrer_innenbildung, bei Schulleiter_innen, Schulbuchautor_innen, Lehrer_innen, Schüler_innen und Eltern zu fördern. Erforderlich wäre die Auseinandersetzung mit folgenden Fragen: Wie ist die Rolle von Lehrpersonen für das Unterrichten von kontroversen Themen zu denken? Was gilt es für sie zu bedenken, damit die Prinzipien Kontroversität und Mehrperspektivität angemessen umgesetzt werden? Wie ist eine Schulkultur zu schaffen, die die Beschäftigung mit Kontroversität und Mehrperspektivität fördert? Welchen Beitrag können Schulleiter_innen und Institutionen der Lehrer_innenbildung hierbei leisten? Wie können Schüler_innen und Eltern in die Gestaltung des Umgangs mit kontroversen Inhalten miteinbezogen werden?

Anhaltspunkte für die Beantwortung dieser Fragen bieten zwei Handreichungen des Europarats (bzw. Demokratiezentums), „Unterrichten kontroverser Themen“ (EUROPARAT 2015) und „Umgang mit Kontroversen“ (DEMOKRATIEZENTRUM 2018), auf die bereits im Verlauf der Diplomarbeit Bezug genommen wurde und auf die hier nochmals verwiesen sei.

Für die konkrete Gestaltung von Unterrichtsmaterialien ist neben dem grundlegenden Verständnis von Kontroversität und einem Bewusstsein für deren Relevanz auch ein breites fachliches Verständnis der jeweils spezifischen Kontroverse notwendig. Die Untersuchungen dieser Diplomarbeit haben gezeigt, dass es weniger die methodische Gestaltung ist, bei der es Mängel gibt, sondern die reflektierte und fachwissenschaftlich fundierte didaktische Reduktion von Unterrichtsinhalten.

Diese Diplomarbeit versteht sich als ein kleiner Beitrag, den Umgang mit kontroversen Themen vor dem Hintergrund einer pluralistischen Gesellschaft konstruktiv mitzuprägen.

7 Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Arten von (wissenschaftlichen) Auseinandersetzungen nach Dascal (vgl. DASCAL 2006, eigene Darstellung)</i>	<i>16</i>
--	-----------

8 Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Übersicht über die analysierten Unterrichtsmaterialien</i>	<i>47</i>
<i>Tabelle 2: Analyseraster Muster</i>	<i>50</i>
<i>Tabelle 3: Kodierleitfaden für die Ausprägungsform angemessen</i>	<i>53</i>
<i>Tabelle 4: Analyse „Was ist soziale Gerechtigkeit?“ – Die Zeit</i>	<i>56</i>
<i>Tabelle 5: Analyse „Soziale Gerechtigkeit“ – Bundeszentrale für politische Bildung.....</i>	<i>68</i>
<i>Tabelle 6: Analyse „Steuern – muss das denn sein?“ – Zentrum Polis.....</i>	<i>74</i>
<i>Tabelle 7: Analyse „(Um)Verteilung von Einkommen und Vermögen“ – Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule.....</i>	<i>79</i>
<i>Tabelle 8: Analyse „Finanzen & Steuern“ – Stiftung Jugend und Bildung.....</i>	<i>85</i>
<i>Tabelle 9: Grundlegende Kriterien – Vergleich aller Unterrichtsmaterialien</i>	<i>89</i>
<i>Tabelle 10: Didaktisch-inhaltliche Kriterien – Vergleich aller Unterrichtsmaterialien</i>	<i>90</i>
<i>Tabelle 11: Didaktisch-methodische Kriterien – Vergleich aller Unterrichtsmaterialien</i>	<i>91</i>

9 Literaturverzeichnis

ADELSON J. (Hrsg.) (1980): Handbook of adolescent psychology. – New York.

ANZENBACHER A. (2002⁸): Einführung in die Philosophie. – Freiburg u.a.

ASTINGTON J. W. (2000): Wie Kinder das Denken entdecken. – München.

BARGH J. A., ULEMAN J. S. und HASSIN R. R. (Hrsg.) (2005): The New Unconscious. – Oxford. (= Oxford Series in Social Cognition and Social Neuroscience).

BERGMEISTER F. M. (2017): Schwellenkonzepte als Zugänge fachlichen Verstehens – Wege zur differenzierten Erschließung komplexer (ökonomischer) Basiskonzepte im GW-Unterricht. – In: GW-Unterricht 147 (3), 16–25.

BERK L. (2011): Entwicklungspsychologie. – München.

BESAND A. (2014): Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. – In: Zeitschrift für Politikwissenschaft 24 (3), 373–383.

BGBI. II 219 (2016): Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-08-31> (27.09.2018)

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (Hrsg.) (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015; auch online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?6cczm4 (27.06.2018)

BMUK (Bundesministerium für Unterricht und Kunst) (Hrsg.) (1978): Politische Bildung in den Schulen. Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip; auch online unter: https://www4.lernplattform.schule.at/gwk/pluginfile.php/5544/mod_resource/content/1/pb_grundsatzterlass.pdf (02.10.2018)

BOHNER G., MOSKOWITZ G. B. und CHAIKEN S. (1995): The interplay of heuristic and systematic processing of social information. – In: review of social psychology 6, 33–68.

BONHOEFFER D. (2011): Widerstand und Ergebung: Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft, hrsg. v. BETHGE E. u.a. – Gütersloh. (= Dietrich Bonhoeffer Werke 8).

BÖNSCH M. (1980): Konfliktdidaktik: Zu einem zentralen Aufgabenfeld sozialen Lernens. – In: Schweizer Schule 67 (8), 240–251.

BÜCHEL W. (1989): Naturwissenschaften. – In: SEIFFERT H. und RADNITZKY G. (Hrsg.): Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. – München. (= dtv 4586), 222.

B-VG: Bundes-Verfassungsgesetz, BGBI Nr. 1/1930 idF. BGBI. I Nr. 22/2018, online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138> (27.09.2018)

COLLIN F. (2008): Konstruktivismus für Einsteiger. – Paderborn. (= UTB 2977).

DASCAL M. (2000): Epistemology, Controversies, and Pragmatics; online: <http://www.tau.ac.il/humanities/philos/dascal/papers/dascal3.htm> (20.12.2017)

DASCAL M. (2006): Die Dialektik in der kollektiven Konstruktion wissenschaftlichen Wissens. – In: LIEBERT W. und WEITZE M. (Hrsg.): Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion. – Bielefeld, 19-38.

DASCAL M. (2009): Controversiality without Controversy? – In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 20 (2), 255-257.

DEMOKRATIEZENTRUM (Hrsg.) (2018): Umgang mit Kontroversen. Strategieentwicklung zum Umgang mit Kontroversen und dem Unterrichten von kontroversen Themen in der Schule; auch online unter: http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/Materialien/managing_controversy_dt_LF.pdf (26.09.2018)

DEMUTH R., RALLE B. und PARCHMANN I. (2005): Basiskonzepte. Eine Herausforderung an den Chemieunterricht. – In: CHEMKON 12 (2), 55-60.

DIE ZEIT (Hrsg.) (2017): Was ist soziale Gerechtigkeit?; online: <https://tc-angebote.zeit.de/schule/wp-content/uploads/sites/9/2017/06/0117-ZEIT-ZfdS-AB-Sek2-Soziale-Gerechtigkeit.pdf> (18.09.2018)

DOLL J. und REHFINGER A. (2012): Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung. – In: DOLL J., FICKERMANN D., SCHWIPPERT K. und FRANK K. (Hrsg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. – Münster, 19-42.

DOLL J., FICKERMANN D., SCHWIPPERT K. und FRANK K. (Hrsg.) (2012): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. – Münster.

DOSTOJEWSKI F. M. (2013): Der Idiot. – North Charleston. (= Edition Holzinger).

DUNCKER L. (1995): Mit anderen Augen sehen lernen. Zur Aktualisierung des Prinzips „Mehrperspektivität“. – In: Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 87 (4), 421-433.

DUNCKER L., SANDER W. und SURKAMP C. (Hrsg.) (2005): Perspektivenvielfalt im Unterricht. – Stuttgart.

EAGLY A. H. und CHAIKEN S. (1993): The psychology of attitudes. – Fort Worth, TX.

ERB H.-P. und BOHNER G. (2002): Sozialer Einfluss durch Mehrheiten und Minderheiten. – In: FREY D. und Irle M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie II, Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien. – Bern. (= Aus dem Programm Huber: Psychologie Lehrtexte), 47-61.

ERIKSON E. H. (1950): Childhood and society. – New York.

ERIKSON E. H. (1953): Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. – In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse 7 (1), 1-31.

ERIKSON E. H. (1959): Identity and the life cycle. – New York.

ERIKSON E. H. (1968): Identity. Youth and crisis. – New York.

ERIKSON E.H. (1982): The life cycle completed. A review. – New York.

EUROPARAT (Hrsg.) (2015): Leben mit Widersprüchen. Das Unterrichten kontroverser Themen im Rahmen der Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. Fortbildung für Lehrkräfte; auch online unter:
http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/Materialien/Teaching_controversial_issues_dt_LF.pdf (26.09.2018)

FAMULLA G.-E. (2014): Sozio-ökonomische versus ökonomistische Bildung. – In: FISCHER A. und ZURSTRASSEN B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. – Bonn, 390–410.

FEND (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne 2. – Bern u.a. (= Aus dem Programm Huber: Psychologie Forschung).

FISCHER A. und ZURSTRASSEN B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. – Bonn.

FLAMMER A. (2009): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung.– Bern. (= Aus dem Programm Huber: Psychologische Lehrtexte).

FLAMMER A. und ALSAKER F. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. – Bern u.a. (= Aus dem Programm Huber: Psychologie Lehrbuch).

FREY D. und Irle M. (Hrsg.) (2002): Theorien der Sozialpsychologie 2, Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien. – Bern. (= Aus dem Programm Huber: Psychologie Lehrtexte).

FRIDRICH C. und HOFMANN-SCHNELLER M. (2017): Positionspapier „Sozioökonomische Bildung“. – In: GW-Unterricht 145 (1), 54–57.

FRITZSCHE K. P. (1992): Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput. – In: FRITZSCHE K. P. (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. – Frankfurt/Main. (= Studien zur Internationalen Schulbuchforschung 75), 9-22.

FRITZSCHE K. P. (Hrsg.) (1992): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. – Frankfurt/Main.

GLASERSFELD E. VON (1998): Konstruktivismus statt Erkenntnistheorie, hrsg. v. DÖRFLER W. – Klagenfurt.

- GÖTT E. (1984): „Zettelsprüche“. Aphorismen, hrsg. v. SCHUPP V. und PIETSCH R. - Freiburg i. Br.
- GRAUMANN C. F. (1983): On Multiple Identities. – In: International Social Science Journal 35 (2), 309-21.
- GROTEVANT H. D. (1987): Toward a process of identity formation. – In: Journal of Adolescent Research 2, 203-222.
- HEDTKE R. (2015a): Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. – In: GW-Unterricht 140 (4), 18-38.
- HEDTKE R. (2015b): Wissenschaftsorientierung und Kontroversität in der ökonomischen Bildung. – In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 64 (4), 445-450.
- HUEBNER B., DWYER S. und HAUSER M. (2009): The role of emotion in moral psychology. – In: Trends in Cognitive Sciences 13 (1), 1-6.
- JASPERS K. (1953): Einführung in die Philosophie. – München.
- KACERGUIS M. A. und ADAMS G. R. (1980): Erikson stage resolution: The relationship between identity and intimacy. – In: Journal of Youth and Adolescence 9 (2), 117-126.
- KEUPP H. und HÖFER R. (Hrsg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. – Frankfurt am Main. (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1299).
- KRAUS W. und MITZSCHERLICH B. (1997): Abschied vom Großprojekt. Normative Grundlagen der empirischen Identitätsforschung in der Tradition von James E. Marcia und die Notwendigkeit ihrer Reformulierung. – In: KEUPP H. und HÖFER R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. – Frankfurt am Main. (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1299), 149-173.
- KRONBERGER (2015): (Um)Verteilung von Einkommen und Vermögen, hrsg. v. Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule; online: <https://aws.ibw.at/angebote/angebotsuebersicht/> (18.09.2018)
- LEPS H. (2010): Kommentar: Kategoriale Konfliktendidaktik als Paradigma politischer Bildung. – In: Journal of Social Science Education 9 (3), 95-102.
- LIEBENTRITT S. (2018): Steuern – muss das denn sein? hrsg. v. Zentrum Polis; online: https://www.politiklernen.at/dl/kkLlJMJKomLnOJqx4KJK/pa_2016_3_steuern_aktual2018_web.pdf (27.09.2018)
- LIEBERT W. und WEITZE M. (Hrsg.) (2006): Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion. – Bielefeld.
- MARCIA J. E. (1966): Development and validation of ego-identity status. – In: Journal of Personality and Social Psychology 3 (5), 551-558.

MARCIA J. E. (1967): Ego identity status: relationship to change in self-esteem, "general maladjustment," and authoritarianism. – In: Journal of Personality 35 (1), 118-133.

MARCIA J. E. (1976): Identity six years after: a follow-up study. – In: Journal of Youth and Adolescence 5 (2), 145-160.

MARCIA J. E. (1980): Identity in adolescence. – In: ADELSON J. (Hrsg.): Handbook of adolescent psychology. – New York, 159-187.

MARCIA J. E. (1993): The ego identity status approach to ego identity. – In: MARCIA J. E., WATERMAN A., MATTESON D., ARCHER S. und ORLOFSKY J. (Hrsg.): Ego Identity. A handbook for psychological research. – New York, 3-21.

MARCIA J. E., WATERMAN A., MATTESON D., ARCHER S. und ORLOFSKY J. (Hrsg.) (1993): Ego Identity. A handbook for psychological research. – New York.

MARTIN B. (2014): The Controversy Manual. – Sparsnäs.

MATTHES E. und HEINZE C. (Hrsg.) (2005): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. – Bad Heilbrunn. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung).

MAYRING P. (2015¹²): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. – Weinheim, Basel.

MEYER J. und Land R. (2005): Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (2): Epistemological Considerations and a Conceptual Framework for Teaching and Learning. – In: Higher Education 49 (3), 373–388.

NAGEL (1991): Die Grenzen der Objektivität: Philosophische Vorlesungen, übers. u. hrsg. v. GEBAUER M. – Stuttgart.

NIETZSCHE F. (1999): Morgenröte : Gedanken über die moralischen Vorurteile. Neuaufl., vollständige Ausgabe nach dem Text der zweiten Aufl. Leipzig 1873. – München.

OBERREUTER H. (2010): Politische Bildung im demokratischen Staat. – In: Forum für osteuropäische Ideen -und Zeitgeschichte 14 (2), 57-66.

PHELPS E. (2005): The Interaction of Emotion and Cognition: The Relation between the Human Amygdala and Cognitive Awareness. –In: BARGH J. A., ULEMAN J. S. und HASSIN R. R. (Hrsg.): The New Unconscious. – Oxford. (= Oxford Series in Social Cognition and Social Neuroscience), 61-76.

RADL A. (2016): Basiskonzepte im GW-Unterricht – ein Instrument zur Vermittlung globaler Zusammenhänge. – In: GEOGRAZ 59, 32-37.

SANDER W. (2005): Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz. – In: DUNCKER L., SANDER W. und SURKAMP C. (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. – Stuttgart, 21-32.

SANDER W. (2009): Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. – In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 20 (2), 239-248.

SCHIELE S. und SCHNEIDER H. (Hrsg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. – Stuttgart.

SchOG: Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz) BGBl. Nr. 242/1962, idF. BGBl. I Nr. 35/2018; online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (27.06.2018)

SEIFFERT H. und RADNITZKY G. (Hrsg.): Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. – München. (= dtv 4586).

SPAEMANN R. (1982): Moralische Grundbegriffe. – München. (= Beck'sche Reihe 256).

STIFTUNG JUGEND UND BILDUNG (Hrsg.) (2017): Finanzen & Steuern – Schülerheft 2017/2018; online: http://www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Publikationen/Arbeitsblaetter/2017-09-27-schuelerheft-2017-2018.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (18.09.2018)

STRATENSCHULTE (2014): Soziale Gerechtigkeit, hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung; online: <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/182451/soziale-gerechtigkeit> (18.09.2018)

WEED und Netzwerk Steuergerechtigkeit (Hrsg.) (2017): Steuern und Steuerflucht; online: https://www2.weed-online.org/uploads/unterrichtsmaterial_steuern_und_steuerflucht.pdf (18.09.2018)

WEHLING H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach. – In: SCHIELE S. und SCHNEIDER H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. – Stuttgart, 179-180.

WEICHHART P., WEISKE C. und WERLEN B. (2006): Place Identity und Images. Das Beispiel Eisenhüttenstadt. (mit Beiträgen von AINZ G. und SULZER C. sowie MEHLIN M.). – Wien. (= Abhandlungen zur Geographie und Regionalforschung 9).

WIATER W. (2005): Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. – In: MATTHES E. und HEINZE C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. – Bad Heilbrunn. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), 41-64.

WITTGENSTEIN L. (2008): Tractatus logico-philosophicus. – London.