

Kontroversität und Multiperspektivität in der ökonomischen Bildung am Beispiel des Lerngegenstandes „bedingungsloses Grundeinkommen“

KUNO RINKE UND ANDREAS WÜSTE

Zusammenfassung

Ausgehend vom sogenannten „Beutelsbacher Konsens“ in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung erörtern die Autoren die Frage, inwieweit Kontroversität und Multiperspektivität in der ökonomischen Bildung ein Gebot oder ein didaktisches Prinzip sein sollten. Sie beziehen ihre Argumentation beispielhaft auf den Lerngegenstand „bedingungsloses Grundeinkommen“ (BGE), weil der öffentliche Diskurs über die Einführung eines BGE in Deutschland durch eine beachtliche Heterogenität der präferierten Modelle, der verwendeten Urteilskriterien, der gewichteten inhaltlichen Aspekte und der „Anhänger“ und „Gegnerschaft“ gekennzeichnet ist. Um eine begriffliche Klarheit zu entwickeln, klären die Autoren zunächst die Beziehung und die Unterschiede zwischen den Begriffen Multiperspektivität und Kontroversität. Dabei beziehen sie verschiedene Positionen im fachdidaktischen Diskurs mit ein. Weiterhin zeigen sie am Beispiel des Lerngegenstandes BGE Notwendigkeiten und Möglichkeiten zur Inszenierung von Kontroversität in Lehr-Lern-Arrangements in der schulischen und außerschulischen ökonomischen Bildung auf. Ihr Fazit: Die Einbindung des Kontroversitätsprinzips in Lehr- und Lernprozesse in der ökonomischen Bildung ist sinnvoll und unabhängig von einem Gebot, wie es im Beutelsbacher Konsens formuliert wurde. Diese prinzipielle Einbindung verhindert, dass die Lehrperson in eine Falle tappt, indem sie selbst eigene erkenntnisleitende Interessen in den Vordergrund rückt und so Argumente aus dem Gesamtdiskurs vernachlässigt.

Schlagworte: Kontroversität, Multiperspektivität, Beutelsbacher Konsens, bedingungsloses Grundeinkommen, Urteilsbildung

Abstract

Based on the “Beutelsbach consensus” in school and extracurricular civic education, the authors consider the question of the extent to which controversy and multiperspectivity should be a requirement or a didactic principle in economic education. They base their arguments of the subject matter “unconditional basic income” (UBI) by way of example, as the public discourse on the introduction of a UBI in Germany is characterized by a considerable heterogeneity in the preferred models, the evaluation criteria

used, the weighted content-related aspects and the “supporters” and clear “opposition”. In order to develop conceptual clarity, the authors first clarify the relationship and differences between the terms multi-perspectivity and controversy. In doing so, they include various positions in the didactic discourse. Furthermore, using the example of UBI as a learning object, they demonstrate the necessity and opportunities for staging controversy in teaching and learning arrangements in school and extracurricular economic education. Their conclusion: The integration of the principle of controversy in teaching and learning processes in economics education makes sense and is independent of a requirement as formulated in the “Beutelsbach consensus”. This fundamental integration prevents teachers from falling into the trap of prioritizing their own chosen knowledge and interests and thus neglecting arguments from the general discourse.

Keywords: controversy, multi-perspectivity, Beutelsbach consensus, unconditional basic income, judgment-making

1 Kontroversität und Multiperspektivität als Gebot oder didaktisches Prinzip in der ökonomischen Bildung? – Eine erste fachdidaktische Annäherung

Die Frage, inwieweit Kontroversität und Multiperspektivität ein Gebot oder ein didaktisches Prinzip für die ökonomische Bildung sein sollten, bezieht sich zunächst auf den sogenannten „Beutelsbacher Konsens“. Dabei handelt es sich um die drei bekannt gewordenen „Grundprinzipien Politischer Bildung“, die nach einer Tagung im schwäbischen Beutelsbach im November 1976 als sogenannter Beutelsbacher Minimalkonsens für den Unterricht und später auch für die staatlich formale außerschulische politische Bildung formuliert wurden. Bis heute findet darüber ein (Selbst-)Verständigungsdiskurs in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie u. a. in den Domänen Geschichte, Politik, Wirtschaft statt (vgl. Frech & Richter, 2017; Oberle, 2013; 2017; 2020; Pohl, 2015; Widmaier & Zorn, 2016).

Hans-Georg Wehling (1977, S. 24) fasste mit seiner klassischen Formulierung diesen Minimalkonsens wie folgt zusammen:

- das „Überwältigungsverbot“, wonach es zu unterlassen ist, die Schüler:innen „im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbstständigen Urteils zu hindern“;
- das Kontroversitätsprinzip, wonach das, was „in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, [...] auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ muss;
- das Ziel, bei den Schüler:innen sowohl die Fähigkeit zur Analyse, nämlich die Analyse „eine(r) politische(n) Situation“ und der „eigene(n) Interessenlage“, als auch die Fähigkeit zu fördern, „nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne [ihrer] Interessen zu beeinflussen“. Das dritte Grundprinzip wurde in den Folgejahren in zwei Schritten 1987 und 1996 modifiziert und er-

weitert durch den ausdrücklichen Bezug auf Erwachsene und auf Gemeinsinn: „Der Schüler (Erwachsene) soll dazu befähigt werden, politische Probleme zu analysieren und sich in die Lage der davon Betroffenen hineinzusetzen sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie er die Problemlösung im Sinne seiner wohlverstandenen Eigeninteressen unter Berücksichtigung seiner Mitverantwortung für das soziale Zusammenleben und das Gemeinwesen in seinen verschiedenen Ausprägungen beeinflussen kann“ (Schneider, 1996, S. 220).

Inzwischen findet der Beutelsbacher Minimalkonsens auch in der nonformalen außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung weitgehende Zustimmung (Widmaier, 2016; kritisch dazu Ahlheim, 2012).

Um eine begriffliche Klarheit zu entwickeln, sollte der Begriff der Kontroversität zunächst inhaltlich genauer betrachtet werden und dazu die Beziehung und die Unterschiede zwischen den Begriffen Kontroversität und Multiperspektivität geklärt werden (vgl. u. a. Birke, 2017; Engartner et al., 2021; Hedtke, 2015; Loerwald, 2012).

Der Oldenburger Wirtschaftsdidaktiker Dirk Loerwald vertritt die Auffassung, dass es hinsichtlich der Kontroversität im ökonomischen Unterricht einer differenzierteren Betrachtung bedarf: „Auch für ökonomische Lehr-Lern-Prozesse ist Kontroversität ein bedeutsames Unterrichtsprinzip, weil Mündigkeit im Sinne einer Befähigung zu einem selbstbestimmten Leben in sozialer Verantwortung das zentrale Ziel der politischen und ökonomischen Bildung ist. Eine Ausrichtung auf dieses Bildungsziel impliziert, dass im Fachunterricht Rahmenbedingungen für selbstständiges Lernen geschaffen werden und eine inhaltlich einseitige Beeinflussung des Lernprozesses durch Lehrkräfte grundsätzlich unzulässig ist. Mit dem Beutelsbacher Konsens ist festgelegt, dass Kontroversität im Unterricht stattfinden soll, nicht aber, wie dies möglichst bildungswirksam realisiert werden kann“ (Loerwald, 2012, S. 48).

Loerwald betont jedoch, dass Kontroversität nur als eine Option im Wirtschaftsunterricht gelten kann, aber nicht normativ überhöht oder verabsolutiert werden darf, und grenzt das Prinzip gegenüber Multiperspektivität wie folgt ab: „Kontroversität ist eine spezifische Form der Multiperspektivität. Das impliziert, dass Lehrkräfte sich im Unterricht zunächst einmal für oder gegen einen multiperspektivischen Zugriff auf einen Lerngegenstand entscheiden müssen. Nicht alle ökonomischen Lehr-Lern-Prozesse können und müssen multiperspektivisch sein. [...] Und weiter: nicht alle multiperspektivischen Lehr-Lern-Prozesse müssen kontrovers sein. [...] Neben der Kontroversität gibt es eine Reihe von Perspektivwechseln im multiperspektivischen Unterricht, die nicht zwingend oder nicht in erster Linie eine Kontroverse abbilden“ (ebd.; vgl. auch Birke, 2017).

Davon ausgehend können nach Loerwald zwei Aspekte festgehalten werden: Zum einen ist Kontroversität eine spezifische Beziehung zwischen mindestens zwei Perspektiven und nicht alle Perspektiven stehen kontrovers zueinander: Kontroversität ist nicht die einzig mögliche Beziehung zwischen verschiedenen Perspektiven. Der Wirtschaftsdidaktiker nennt zahlreiche solcher Relationen wie etwa symmetrische/antisymmetrische, kausale Zusammenhänge/Ähnlichkeiten, auf einer Mikro- oder

Makroebene liegende Beziehungen etc. (Loerwald, 2012). Loerwald kritisiert vor allem Unterricht, der mit reinen Gegenüberstellungen verschiedener Ansätze oder Positionen endet, ohne zu einer an Kriterien orientierten, fachlich begründbaren, rationalen Urteilsbildung zu befähigen. Hierbei folgt er in seiner Argumentation dem Politikdidaktiker Georg Weißeno, der die reine Addition von Meinungen als wenig gewinnbringend im Unterricht einordnet, da die Frage der Gewichtung und Repräsentativität von Argumenten ausgeklammert werde (vgl. Weißeno, 1996). Insgesamt möchte Loerwald den „Begriff Multiperspektivität von der im Beutelsbacher Konsens“ seiner Meinung nach „üblichen Beschränkung auf wissenschaftliche Ansätze und politische Positionen“ (Loerwald, 2017, S. 68) lösen und plädiert für facettenreiche Perspektivwechsel z. B. von einer Betrachtungsweise der Kurzfristigkeit zur Langfristigkeit in den kausalen Zusammenhängen oder von der Verteilungs- zur Bereitstellungsperspektive (vgl. Loerwald, 2017).

Vertreter:innen der sozioökonomischen Bildung sehen andere Schwerpunkte im wirtschaftsbezogenen Unterricht und in der Auseinandersetzung konkurrierender Sichtweisen: „Unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven implizieren nicht notwendigerweise das Gegensätzliche, Kontroverse oder Unvereinbare. Kontroversität ist eine besondere, relational-konfliktvolle Form von Multiperspektivität. Unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven sind kontrovers, wenn sie explizit umstritten oder umkämpft sind oder als gegensätzlich oder unvereinbar gelten“ (Hedtke, 2015, S. 446). „Multiperspektivität bedingt Kontroversität“, so lautet die These von Engartner (2019, S. 70), der eine sozialwissenschaftliche Pluralität vonnöten hält, die etwa auf bewusste und gewollte Koexistenz verschiedener Theorien, Paradigmen und Perspektiven zielt: „Die Wahrung pluralistischer Prinzipien ist [...] unverzichtbar, um die ‚Welt hinter der Welt‘ zu entdecken. So ist unsere Geschichte nuanciert, komplex, widersprüchlich und kaleidoskopisch. Sie wird davon geprägt, wer sie wem aus welchem Grund erzählt“ (Engartner et al., 2021, S. 119). Eine Vollständigkeit der Diskurse sei unmöglich und exemplarisches Lernen unter Beachtung der Pluralität sei daher von besonderer Bedeutung im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Nur so lasse sich nach Engartner „die Grammatik einer Gesellschaft multiperspektivisch deuten und deren politische Konstitution analysieren, explizieren und kommentieren“ (Engartner, 2019, S. 72).

Im Folgenden soll am Beispiel des Lerngegenstandes „bedingungsloses Grundeinkommen“ analysiert werden, inwiefern Kontroversität und/oder Multiperspektivität in der ökonomischen Bildung als didaktisches Gebot und/oder als didaktisches Prinzip sinnvoll sein könnten.

2 Der facettenreiche Diskurs über ein bedingungsloses Grundeinkommen (BGE)

Der Diskurs über ein bedingungsloses Grundeinkommen wird seit Jahren, auch außerhalb von Deutschland, kontrovers geführt. Während das BGE z. B. für den Volkswirtschaftler Thomas Straubhaar „radikal gerecht“ ist (Straubhaar, 2018, S. 31), gelangt der

Sozialwissenschaftler Christoph Butterwegge zu dem Schluss, dass es „Gerechtigkeit für niemand“ (Butterwegge, 2018a, S. 30; vgl. Butterwegge, 2018b, S. 211 ff.) schaffe. Für den Jenaer Sozialpolitikexperten Michael Opielka kann ein BGE „die Sozialstaatsarchitektur realistisch verändern“ (Opielka, 2018, S. 83), wohingegen der Vertreter der Berliner Stiftung Marktwirtschaft Guido Raddatz es als „Luftschloss“ bezeichnet (Raddatz, 2019, S. 50).

Insgesamt gesehen fällt beim Diskurs über die Einführung eines BGE in Deutschland die beachtliche Heterogenität der präferierten Modelle, der verwendeten Urteilskriterien, der gewichteten inhaltlichen Aspekte und der „Anhänger-“ und „Gegnerschaft“ auf.

2.1 Zur Heterogenität der Modelle

Modelle zu einem Grundeinkommen sind heterogen und reichen, wie Eva Douma zutreffend beschreibt, „von einem emanzipatorischen Grundeinkommen bis zu einer Umwandlung der Sozialhilfe in eine Pauschale für Bedürftige, die zum einen Verwaltungskosten spart und zum anderen nebenbei den Sozialstaat weitgehend abbaut“ (Douma, 2018, S. 165). Roland Blaschke, u. a. Mitgründer des Netzwerks Grundeinkommen (2004) und der Bundesarbeitsgemeinschaft Grundeinkommen in und bei der Linkspartei.PDS (2005, heute: DIE LINKE), erfasst 14 Modelle zum existenziellen bedingungslosen Grundeinkommen. Blaschke (2010) zieht die Grenze zwischen bedingungslosem und partiellem Grundeinkommen bei ca. 1.000 bis 1.100 Euro netto monatlich ohne Beiträge zur Kranken- und Pflegeversicherung für eine erwachsene alleinstehende Person.

Abgesehen von dieser Verschiedenheit zeichnen sich die Modelle zum BGE durch gemeinsame Merkmale aus, wie sie exemplarisch vom Netzwerk Grundeinkommen zusammengestellt werden (Verein zur Förderung des bedingungslosen Grundeinkommens e. V., 2020; vgl. ähnlich Bundesministerium der Finanzen, 2021):

- Das Grundeinkommen wird *monatlich* und ohne *zeitliche Begrenzung* gezahlt.
- Die Auszahlung erfolgt *bedingungslos*, d. h.:
 - Es erfolgt keine Bedürftigkeitsprüfung.
 - Es wird keine Gegenleistung eingefordert wie z. B. eine Verpflichtung zur Arbeit.
- Das Grundeinkommen soll das *soziokulturelle Existenzminimum* und *gesellschaftliche Teilhabe* abdecken. Kontrovers wird diskutiert, welche „Posten“ dazu zählen und wie hoch das Einkommen sein sollte.
- Das Grundeinkommen ist ein *Individualanspruch*, d. h., jede berechnigte Person hat einen gesetzlichen Anspruch. Kontrovers bestimmt bleibt der Personenkreis, der berechnigt sein soll.

2.2 Zur Heterogenität der Urteilskriterien und inhaltlichen Aspekte

Die Kriterien und inhaltlichen Aspekte, auf die sich Befürworter:innen und Gegner:innen eines BGE in ihrer Positionierung beziehen, sind in der Auswahl und Gewichtung nicht einheitlich. Die nachfolgende Zusammenstellung von Kriterien und inhaltlichen

Aspekten drückt weder eine Priorisierung aus, noch erhebt sie einen Anspruch auf Vollständigkeit (vgl. Rinke & Wüste, 2019). Sie zeigt jedoch eine Vielzahl möglicher Beurteilungskriterien auf (vgl. u. a. Hagemann, 2015; Kayser & Hagemann, 2010).

Zudem wurde auf eine Zuordnung möglicher Argumente zu Akteur:innen verzichtet. Bei der Zusammenstellung sind vielmehr jeweils verschiedene Perspektiven berücksichtigt worden (z. B. individuelle Perspektiven politisch/ökonomisch/gesellschaftlich Betroffener, Perspektive von Entscheidungsakteur:innen, systemische Perspektive etc.).

Tabelle 1: Ausgewählte Argumente für und gegen ein bedingungsloses Grundeinkommen (Quelle: Eigene Darstellung)

Ausgewählte Argumente für und gegen ein bedingungsloses Grundeinkommen	
Pro	Contra
Beurteilungskriterium Finanzierbarkeit	
<ul style="list-style-type: none"> • Erhöhung der Einkommen privater Haushalte in den unteren Einkommensgruppen • Kosteneinsparungen beim Staat durch die Zusammenführung von Transferleistungen oder Wegfall von Sozialleistungen • Finanzierung des BGE statt Finanzierung des Sozialstaates • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Finanzierung des BGE könnte nur durch eine massive Erhöhung der Steuern auf Erwerbseinkommen und/oder Konsum erfolgen: Die Mehrbelastungen liegen höher als die Einsparungen durch den Wegfall der Transferleistungen. • Belastung des Staatshaushaltes • ...
Beurteilungskriterium Wirtschaftlichkeit	
<ul style="list-style-type: none"> • Vollzeitbeschäftigte könnten im Beruf zugunsten von Familie und Ehrenamt kürzer treten • Erleichterte Integration von Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt • Abbau von staatlicher Bürokratie, da das BGE Transferleistungen zusammenführt • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Verschärfung des Fachkräftemangels in bestimmten Branchen durch sinkende Arbeitsbereitschaft • Befürchtung, dass ein BGE wie eine Lohnsubvention wirken könnte und es zur Ausweitung des Niedriglohnssektors kommen könnte • Beschäftigungsverluste durch Steueranhebung auf Löhne und Gehälter • ...
Beurteilungskriterium Arbeitsmarkt	
<ul style="list-style-type: none"> • Erleichterte Integration von Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • sinkende Leistungsbereitschaft → Fach- und Arbeitskräftemangel • ...
Beurteilungskriterium soziale Absicherung	
<ul style="list-style-type: none"> • BGE als Recht auf ein existenzsicherndes Einkommen, das jedes Mitglied einer Gesellschaft unabhängig von Leistung und Herkunft beanspruchen könnte • Bedingungslosigkeit könnte erniedrigende Bedürftigkeitsprüfungen ersetzen. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Zerstörung des bestehenden Sozialstaates • Schwächung des Solidaritäts- und Subsidiaritätsprinzips • Zementierung der Alimentierung statt Aktivierung durch den Sozialstaat • Veränderung der Verhandlungsmacht von Gewerkschaften • ...

(Fortsetzung Tabelle 1)

Ausgewählte Argumente für und gegen ein bedingungsloses Grundeinkommen	
Pro	Contra
Beurteilungskriterium Gerechtigkeit	
<ul style="list-style-type: none"> • Beschäftigte, die im Niedriglohnsektor oder in Teilzeit arbeiten, könnten finanziell profitieren • Alle Bürger:innen werden unterstützt, unabhängig davon, ob sie erwerbstätig sind oder nicht und in welchen Familienkonstellationen sie leben. • Die Position von Frauen und Männern wird gestärkt, sodass sie besser eine ihren eigenen Bedürfnissen entsprechende Lebensgestaltung führen können. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterwanderung des Leistungsprinzips als leitendes Prinzip der Gesellschaft durch Zahlungen an alle • Verteilungsunterschiede von Einkommen und vor allem Vermögen bleiben durch das BGE unangetastet. • Geldmittel werden verteilt, ohne die unterschiedlichen Verhältnisse der Menschen zu berücksichtigen. • Die Geschlechtergerechtigkeit wird zum Nachteil der Frauen geschwächt, da das BGE ihrer Integration in den Arbeitsmarkt schadet. • ...
Beurteilungskriterium Akzeptanz in der Bevölkerung	
<ul style="list-style-type: none"> • Materielle Anerkennung und Förderung von gesellschaftlich produktiver Arbeit wie Ehrenamt und Familienarbeit • Die gesellschaftliche Spaltung von Bezieher:innen von Transferleistungen auf der einen und Nicht-Bezieher:innen auf der anderen Seite könnte überwunden werden. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangelnde Akzeptanz für die Übernahme „unangenehmer“ bzw. „nicht erwünschter“ Arbeiten • Sehr hohe Einkommensteuern lassen sich schwer implementieren. • Konstruktion nach dem „Gießkannenprinzip“: Auf ungleiche Einkommen- und Vermögensverhältnisse werde mit einer Geldzahlung in gleicher Höhe reagiert. • ...
Beurteilungskriterium Eigenverantwortung	
<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der individuellen Lebensplanung, Autonomie und Mündigkeit • Stärkung von Kreativität, Spontanität, bürgerlicher Emanzipation und Eigenverantwortung • Kein Zwang, (nicht erwünschte) Arbeit annehmen zu müssen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Schwächung der Eigenverantwortung durch Anspruch auf staatliche Versorgung ohne Gegenleistung • Verkennen der positiven Wirkungen von Erwerbsarbeit wie Zufriedenheit und gesellschaftliche Anerkennung • Sinkende Leistungsbereitschaft (Fach- und Arbeitskräftemangel) • ...

2.3 Zur Heterogenität der Anhänger:innen- und Gegner:innenschaft

Die Kontroversen rund um das BGE brechen aus dem klassischen „Freund-Feind-Schema“ aus. Es sind nicht die üblichen Konstellationen in Politik und Wissenschaft oder bei den Sozial- und Interessenverbänden, die Divergenzen austragen oder inhaltliche Koalitionen schmieden. Auch die klassische Aufteilung, hier die Arbeitgebervertreter:innen, dort die gewerkschaftlichen Akteur:innen, passt bei genauer Betrachtung der Diskursteilnehmenden nicht (vgl. Rinke & Wüste, 2019; Rinke, 2020a; 2020b).

Parteilpolitische Positionierungen

Die Heterogenität der parteipolitischen Positionierungen zum BGE zeigt sich exemplarisch in Programmen zur Bundestagswahl 2021 und im langjährigen parteiinternen Diskurs. Keine der vor und nach der Bundestagswahl am 26. September 2021 im Bundestag vertretenen Parteien fordert ein bedingungsloses Grundeinkommen in ihrem Wahlprogramm. Alle Parteien fordern aber stattdessen eine kriterienorientierte finanzielle Absicherung der Menschen, wobei die detaillierte Konstruktion und die Terminologie unterschiedlich sind: „Grundsicherung“ (CDU/CSU), „Liberales Bürgergeld“ (FDP), „Grundsicherung“ (SPD), „grüne Garantiesicherung“ (Bündnis 90/Die Grünen), „sanktionsfreies Mindesteinkommen“ (Die LINKE), „aktivierende Grundsicherung“ (AfD). Allerdings gibt es Unterschiede zwischen ihnen, was den innerparteilichen Diskurs über ein BGE angeht. Ergänzend kann das Gutachten des wissenschaftlichen Beirats beim noch von Olaf Scholz (SPD) geleiteten Bundesfinanzministerium mit dem Stand vom 21. Juli 2021 angeführt werden. In „einer offenen Gesellschaft“ sei vor allem mit Bezug auf die Kriterien Finanzierbarkeit und Effizienz „ein individuelles, bedingungsloses und in seiner Höhe existenzsicherndes BGE [...] nicht umsetzbar“ (Bundesministerium der Finanzen, 2021, S. 40).

Innerparteiliche Initiativen pro BGE

Innerhalb der Parteien Die LINKE und Bündnis 90/Die Grünen gibt es jeweils eine starke innerparteiliche Initiative für die Einführung eines BGE. Dies ist die seit 2005 bestehende „Bundesarbeitsgemeinschaft Grundeinkommen“ (BAG)¹ bei der Linken und das 2007 gegründete „Grünen Netzwerk Grundeinkommen“². Beide Initiativen haben starken Einfluss in ihren Parteien, was sich in ihren Wahlprogrammen 2021 ausdrückt:

- Die Linken weisen darauf hin, im Jahre 2022 mit einem Mitgliederentscheid über das BGE zu entscheiden (DIE LINKE, 2021, S. 28).
- Bündnis 90/Die Grünen unterstützt als Partei Modellprojekte zum BGE und die Erforschung der Wirkungen eines BGE (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, 2021, S. 112).

Weniger starke und vereinzelte, aber immerhin deutlich hörbare Initiativen pro BGE gibt es auch in der SPD. Hervorgetan haben sich zunächst eine Projektgruppe der Rhein-Erft-SPD seit 2006 und seit 2018/19 einige Initiativen unter den Jusos (Kreis Pinneberg, 2018; Saarland, 2019).

Die Seite der Arbeitgeber:innen und Arbeitnehmer:innen

Die Gewerkschaften sprechen sich mehrheitlich gegen ein bedingungsloses Grundeinkommen aus. Dies zeigen exemplarisch Stellungnahmen aus den Vorständen von großen Gewerkschaften DGB, IG Metall und ver.di. Der Bundesvorstand der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft ver.di spricht sich z. B. im Januar 2018 klar gegen das

¹ <https://www.die-linke-grundeinkommen.de>

² <https://gruenes-grundeinkommen.de>

BGE aus: „Die BGE-Idee ist unrealistisch, birgt große Risiken und lenkt ab von den Kämpfen, die sich wirklich lohnen“ (vgl. ebenso Hoffmann, 2020; IG-Metall-Vorstand, 2018). Allerdings gibt es auch innergewerkschaftliche Initiativen für ein BGE. Gewerkschaftsfrauen der IG Bauen-Agrar-Umwelt (2020) setzen sich nachdrücklich für ein BGE ein (vgl. ebenso DGB-Bundesfrauenkonferenz, 2017; ver.di-Ortsverein Magdeburg, 2018).

Auch auf der Seite der Arbeitgeber:innen ist die Positionierung zum BGE heterogen. Beispielsweise plädieren vor allem angesichts weiterer Digitalisierung Manager von Unternehmen wie Telekom (Timotheus Höttges), SAP (Bernd Leukert) oder Siemens (Joe Kaeser) und der 2022 verstorbene Gründer der dm-Drogeriemarktkette Götz W. Werner für ein BGE (vgl. Hägler, 2016; Höttges, 2016; Leukert, 2016; Werner & Lauer, 2018), wohingegen es die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2020, S. 1) für „keine taugliche Alternative zum heutigen Sozialstaat“ hält.

Wissenschaftler:innen

Aus geschlechterpolitischer Perspektive wird für die Soziologin Anke Hassel (2018) ein BGE „den Arbeitsmarkt lähmen und der Integration von Frauen und Migrantinnen schaden“, wohingegen sich für die Politik- und Sozialwissenschaftlerin Ute Fischer für Frauen und Männer die „Aushandlungsbedingungen einer den eigenen Bedürfnissen und Wünschen angemessenen Aufgabenteilung“ verbessern können (Fischer, 2018, S. 112).

Im Hinblick auf die Finanzierung eines BGE konstatiert im Mai 2020 der Ökonom, Philosoph und Mitbegründer der „Bürgerinitiative bedingungsloses Grundeinkommen“ Philip Kovce: „Keine Sorge, das Geld wäre da“ (Kovce, 2020; Precht, 2018, S. 38 ff.; Straubhaar, 2018, S. 21 ff.). Dagegen ist für den Volkswirt Guido K. Raddatz die „Finanzierungsfrage“ ungelöst (Raddatz, 2019, S. 4) und der Soziologe Gerhard Bäcker führt an, eine Finanzierung durch indirekte Steuern belaste am stärksten die unteren Einkommensgruppen (Bäcker, 2018; vgl. Butterwegge, 2018b). Was die soziale Gerechtigkeit angehe, sei das BGE für den Volkswirtschaftler Thomas Straubhaar „radikal gerecht“ (Straubhaar, 2018, S. 31), wohingegen es für den Sozialwissenschaftler Christoph Butterwegge „Gerechtigkeit für niemand“ biete (Butterwegge, 2018a, S. 30).

Wie bisher aufgezeigt, gibt es im Diskurs über ein bedingungsloses Grundeinkommen eine Vielzahl an Akteur:innen unterschiedlicher wissenschaftlicher Position, politischer Couleur und wirtschafts- und sozialpolitischer Ausrichtung. Dabei wird deutlich, dass eine Legitimierung auf klar abgrenzbare Pro- und Contrainteressen alleine nicht genügt, um die vielfältigen Positionen abzubilden. Was bedeutet das für den schulischen (aber auch außerschulischen) Kontext im Hinblick auf Lehr-Lern-Arrangements in Bezug auf den Lerngegenstand bedingungsloses Grundeinkommen, um vor allem die Sach- und Urteilskompetenz zu fördern? Perspektivierung und Auswahl sind Entscheidungen, die Lehrkräfte in Bezug auf den Lerngegenstand vornehmen müssen. Die Perspektivierung wird durch die Formulierung eines Themas geleistet, auf dessen Grundlage dann die Auswahl von inhaltlichen Aspekten und Akteur:innen erfolgen

kann. Das Beispiel BGE zeigt, wie bedeutsam die begründete Auswahl und Formulierung des Themas für den weiteren Lernverlauf ist.

2.4 Die Themenformulierung als didaktische Fokussierung auf den Lerngegenstand BGE

Aus der dargestellten Heterogenität des Diskurses über ein BGE lassen sich bereits erste Schlussfolgerungen für den Lehr-Lern-Prozess ziehen, ohne sich auf eine der Seiten des fachdidaktischen Diskurses in der Ökonomiedidaktik schlagen zu müssen. Um Urteils Kompetenzen am Lerngegenstand BGE sinnvoll fördern zu können, bedarf es bereits in den ersten Planungsschritten einer sinnvollen unterrichtlichen Themenformulierung.

An den folgenden ausgewählten Varianten sind beispielhaft didaktisch (wenig) sinnvolle Formulierungen zu erkennen. Zu überprüfen ist einerseits, inwiefern der Diskurs mal mehr, mal weniger treffend in einem sachanalytischen Sinne widergespiegelt wird. Andererseits ist auch abzuwägen, inwiefern Entscheidungs- und Urteils kompetenzen überhaupt gefördert werden können. Die drei nachfolgenden konstruierten Themenformulierungen weisen diesbezüglich große Unterschiede auf:

- a) Bedingungsloses Grundeinkommen – jetzt!
- b) Sollte der Sozialstaat in Deutschland durch ein bedingungsloses Grundeinkommen ergänzt oder ersetzt werden? – Eine kriterienorientierte Urteilsbildung
- c) Inwiefern ist das bedingungslose Grundeinkommen radikal gerecht oder bedeutet es Gerechtigkeit für niemand?

Bei *Thema a)* wird schon in der Formulierung deutlich, dass es sich hierbei um eine Antwort auf ein Problem handelt. Eine kontroverse oder ergebnisoffene Anlage des Unterrichtsvorhabens ist nicht erkennbar und – vielleicht – auch gar nicht erwünscht, weil es als Postulat formuliert ist. Eine derartig einseitige und ein begründetes Sachurteil vorwegnehmende Themenformulierung wird in den Fachdidaktiken der gesellschaftswissenschaftlichen Domänen Geschichte, Politik und Wirtschaft abgelehnt. Sie widerspricht zudem dem Beutelsbacher Konsens. Anders verhält es sich bei den *Themen b)* und *c)*. Sie haben gemeinsam, dass keine Positionierung schon im Thema erfolgt. Sollte-Fragestellungen, Inwieweit-Formulierungen oder Inwiefern-Konstruktionen bieten in der Regel für die Schüler:innen die Freiheit, eine eigene Stellungnahme entwickeln zu können. Auch diesbezüglich besteht weitgehend Konsens in den verschiedenen Fachdidaktiken.

Je nach Themenformulierung unterscheiden sich die Unterrichtsvorhaben in Nuancen. Bei *Thema b)* verrät schon die fachdidaktische Präzisierung – „Eine kriterienorientierte Urteilsbildung“ – das Anliegen. Die Förderung von Urteils kompetenzen steht im Vordergrund und von den Lernenden wird ein abschließendes begründetes Urteil in Bezug auf die Sollte-Frage eingefordert. Diese Aufgabenvariante *b)* ist schon eher idealtypisch im Sinne des Beutelsbacher Konsenses: Sie ermöglicht

- multiperspektivische Sichtweisen und mehrdimensionale Analyseperspektiven auf einer Makro- und Mikroebene unter Berücksichtigung langfristiger Kausalket-

ten (z. B. Berücksichtigung einer Vielfalt politischer/wirtschaftlicher/gesellschaftlicher Entscheidungsträger:innen, politisch/ökonomisch/gesellschaftlich Betroffener oder auch Systemfragen) und

- eine differenzierte Nutzung unterschiedlicher Kategorien und Kriterien für die Urteilsbildung.
- Die verschiedenen Betrachtungsebenen wie Wirtschaft, Politik, Finanzen, Recht, Ideologie, Psychologie und Soziales werden ebenfalls nicht eingeschränkt. Gerade bei einer Betrachtung der Akteur:innen, die sich zum BGE positionieren, wird recht schnell deutlich, inwiefern diese genannten Betrachtungsebenen auch wirksam im Diskurs sind.

Thema c) ist ebenfalls ergebnisoffen und spitzt die Problematik auf zwei Pole zu, was im Sinne von Kontroversität erwünscht ist. Bei genauer Betrachtung muss allerdings konstatiert werden, dass es sich durch die Formulierungen an zwei konkrete Positionen anlehnt – hier Straubhaar und Butterwegge. Grundsätzlich ist dagegen natürlich nichts einzuwenden, da zentrale Gegenspieler in den Mittelpunkt gestellt werden. Inwiefern sich das Thema weiteren wichtigen Perspektiven verschließt, obliegt jedoch der konkreten Ausgestaltung.

Zwischenfazit

Als Zwischenfazit zu den bisherigen Ausführungen ist Folgendes festzuhalten:

1. Der Diskurs über das BGE zeichnet sich aus durch eine außergewöhnliche Heterogenität der Modelle bzw. Konzeptionen sowie der Befürwortenden und Ablehnenden.
2. Diese Heterogenität ermöglicht eine vertiefte Sachanalyse und lebendige Diskussion der unterschiedlichen Positionen im Sinne des Beutelsbacher Konsenses jenseits einer „klassischen Lagerbildung“: Das, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, soll auch im Unterricht kontrovers erscheinen.
3. Voraussetzung ist jedoch, dass das Thema etwa so wie bei Variante b) oben formuliert wird. Für die schulische und außerschulische ökonomische Bildung bestimmt die Themenformulierung die didaktische Fokussierung auf den Lerngegenstand.

2.5 Kriterien für die Auswahl von Positionen und Argumentationen zum BGE

Angesichts der dargelegten Heterogenität des Diskurses über die Einführung eines BGE in Deutschland und der thematischen Fokussierung ergibt sich die Notwendigkeit der didaktischen Reduktion und damit verbunden die der *Auswahl*. Es geht hier um die Fragen, welche Positionen und Argumentationen ausgewählt werden und nach welchen Kriterien diese Auswahl erfolgt. Die folgende Aufstellung von Kriterien bietet eine Möglichkeit:

- a) Das Kriterium der *Exemplarität* hat hier eine zentrale Bedeutung. Die ausgewählten Positionen sollten für etwas Allgemeines stehen; an einer einzelnen Position

bzw. an der kontrovers zusammengestellten Auswahl können generelle Muster der Positionierung und der Argumentation herausgearbeitet werden, etwa Begründungen für oder gegen ein Grundeinkommen, verwendete Kriterien und strittige Bewertungen. Es soll „implizit Allgemeines zu Tage gefördert werden, das sich in Kategorien, Prinzipien oder Regelmäßigkeiten ausdrückt“ (Engartner, 2010, S. 88; vgl. Engartner et al., 2021, S. 163 ff.). Dieses Allgemeine sollte „an einem neuen Besonderen wiedererkannt werden“ (Grammes, 2022, S. 244; Hilligen, 1991, S. 33, Anm. 14; Moegling, 1998) können.

- b) Ein weiteres Kriterium für die Auswahl von Positionen könnte der *Grad ihrer Gegensätzlichkeit* sein. So bieten sich etwa die eingangs zitierten konträren Positionen von Thomas Straubhaar und Christoph Butterwegge an. Eine extreme Gegensätzlichkeit von Positionen könnte auch in der Auswahl einer oder mehrerer marginaler Positionen innerhalb des Diskurses bestehen.
- c) Die Auswahl könnte sich auch an verschiedenen politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen *Akteur:innen* orientieren (Parteien, Gewerkschaften, Wirtschaftsverbände, Stiftungen, zivilgesellschaftliche Organisationen, Kirchen u. a.). Zu berücksichtigen wäre dabei, den Akteur bzw. die Akteurin nicht grundsätzlich als einheitlichen Block wahrzunehmen, sondern Binnendifferenzierungen der Positionierungen zu überprüfen.
- d) Auch die *Bedeutung* einer Position innerhalb des Diskurses über das Grundeinkommen könnte als Kriterium für die Auswahl herangezogen werden. Gibt es einen *Mainstream*, gibt es viele Positionen, gibt es marginale Positionen?
- e) In den Argumentationen pro oder contra BGE wird auf verschiedene Kriterien Bezug genommen. Dabei werden einzelne *Kriterien für die Beurteilung eines BGE* in den Vordergrund gerückt (wie z. B. Finanzierbarkeit, Arbeitsmarkt oder Gerechtigkeit) oder auch mehrere Kriterien miteinander kombiniert (siehe Tabelle 1).

3 Conclusio für die (außer-)unterrichtliche Praxis

3.1 Zur Beziehung zwischen Kontroversität und Perspektivität

Um eine differenzierte Urteilsbildung bei den Lerngruppen zu ermöglichen, ist eine Analyse des Gesamtdiskurses unabdingbar. Gerade im Diskurs über ein bedingungsloses Grundeinkommen ist es fatal, ihn beispielsweise nur aus einem „wirtschaftsliberalen“ oder einem „interventionistischen“ Blickwinkel zu betrachten. Von beiden Perspektiven aus kann ein bedingungsloses Grundeinkommen unterschiedlicher Art begründet werden. Die jeweiligen Begründungszusammenhänge für dieselbe Position verlaufen aber völlig unterschiedlich.

Inwieweit ist nun Kontroversität, wie oben bereits formuliert, und/oder Multiperspektivität ein Gebot oder ein didaktisches Prinzip für die ökonomische Bildung?

Die Einbindung des Kontroversitätsprinzips in Lehr- und Lernprozesse in der ökonomischen Bildung ist nach Ansicht der Autoren sinnvoll und unabhängig von einem Gebot, wie es im Beutelsbacher Konsens formuliert wurde. Diese prinzipielle

Einbindung verhindert, dass die Lehrperson in eine Falle tappt, indem sie selbst eigene erkenntnisleitende Interessen in den Vordergrund rückt und so Argumente aus dem Gesamtdiskurs vernachlässigt. Wenn öffentliche oder wissenschaftliche Diskurse kontrovers verlaufen im Hinblick auf bestimmte Fragen, müssen diese auch den Lernenden so dargeboten werden, dass eine Urteilsbildung ermöglicht und eine einseitige Überwältigung ausgeschlossen wird. Dabei kann Unterricht so angelegt sein, dass er auf die Sachurteilsebene beschränkt bleibt, er wäre aber deutlich sinnstiftender im Hinblick auf den realen Diskurs, wenn er auch die Werturteilsebene in den Fokus setzt.

Das Kontroversitätsprinzip des Beutelsbacher Konsenses bedeutet aber nicht, dass im Lehr-Lern-Arrangement ausschließlich kontroverse Positionen im Unterricht und in der außerschulischen ökonomischen Bildung aufgegriffen werden. Grundsätzlich können auch nichtkontroverse Positionen der Urteilsbildung dienen. Kontroversität im Sinne von Beutelsbach schließt also nichtkontroverse Perspektivität keinesfalls aus. Eine Liste mit zahlreichen Beispielen ist z. B. bei Loerwald (2012; 2017) zu finden.

In welcher Beziehung stehen Kontroversität und Perspektivität? Perspektivität kann akteursbezogen sein (z. B. Arbeitgeber:innen/Arbeitnehmer:innen). Sie kann sich aber auch auf die Betrachtungsweise beziehen (z. B. betriebswirtschaftlich versus volkswirtschaftlich/Kurzfristigkeit versus Langfristigkeit). Verschiedene Perspektiven sind erst einmal grundsätzlich berechtigt und per se nicht kontrovers. Erst im Diskurs darüber können Sach- und/oder Werturteile kontrovers werden. Das kann bezogen sein auf unterschiedliche Positionen der Akteur:innen, kann aber auch bezogen sein auf die gewählte *Betrachtungsweise* (vgl. auch den fachdidaktischen Diskurs darüber, wie ökonomische Bildung angelegt sein sollte; exemplarisch dazu Arndt, 2017; Autorengruppe Sozioökonomische Bildung, 2019). Zum Beispiel wird, wie oben dargestellt, das BGE sowohl von Akteur:innen der Arbeitgeber:innenseite als auch der Arbeitnehmer:innenseite befürwortet als auch abgelehnt. Ebenso wird das BGE aus der Gewerkschaftsperspektive befürwortet oder abgelehnt, sogar im Hinblick auf das gleiche Kriterium (z. B. Finanzierbarkeit).

3.2 Kontroversität und Perspektivität in der ökonomischen Bildung im Praxistest am Beispiel BGE

Ausgehend von der Heterogenität des Diskurses über die Einführung eines BGE erfolgt die didaktische Fokussierung durch die Themenformulierung. Diese sollte ergebnisoffen sein, Kontroversität und Multiperspektivität der Materialauswahl ermöglichen und somit Raum für die Urteilsbildung der Lernenden bieten.

Im Folgenden geht es exemplarisch darum, wie nach der Themenformulierung in verschiedenen Unterrichtsphasen durch den Einsatz verschiedener Materialien und Methoden im Lernvorhaben Kontroversität angelegt werden könnte. Wie bei der Formulierung des Themas selbst gilt es auch beim problemorientierten Einstieg, keine Antworten vorwegzunehmen, sondern Problemweite zu schaffen. Dies könnte z. B. durch eine Gegenüberstellung zweier kontrovers gegenüberstehender Zitate ge-

lingen oder durch kurze Filmeinspielungen, Bildimpulse oder Karikaturen (vgl. die Übersicht bei Rinke & Wüste, 2018).

In Abhängigkeit von den Intentionen des Unterrichtsvorhabens lassen sich verschiedene methodische Ansätze fruchtbar machen. Neben der klassischen Erschließung von kontrovers angelegten Textmaterialien kann der Anspruch von Kontroversität und Multiperspektivität z. B. im Rahmen der Analyse von statistischen Materialien erfüllt werden. Die Gegenüberstellung von Grundkonzeptionen zur Finanzierung eines BGE wie etwa die von Ralf Krämer und Thomas Straubhaar kann einen schnellen Überblick zur Diskursvielfalt rund um das Grundeinkommen verschaffen (vgl. Krämer, 2018; Straubhaar, 2018). Zudem könnten Klassifizierungen wie diese beiden auch daraufhin untersucht werden, inwiefern erkenntnisleitende Interessen bei der Zuordnung eine Rolle spielen.

Weiterhin ist es neben der Analyse von statistischen Materialien auch denkbar, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, selbst Berechnungen nachzuvollziehen oder sogar eigene Berechnungen durchzuführen. An dieser Stelle sei auf die einschlägigen Übersichten zu Fachmethoden der ökonomischen Bildung verwiesen.

Ein weiterer Ansatz, um in der ökonomischen Bildung Kontroversität und Urteilsbildung zu verknüpfen, sind Diskussionsformate. Eins davon ist die strukturierte Rollensimulation. Bei dieser Methode geht es darum, dass sich die Lernenden zunächst Orientierungswissen aneignen und anschließend eine zentrale kontroverse Fragestellung beantworten, etwa: Inwiefern sollte der Sozialstaat in Deutschland durch ein bedingungsloses Grundeinkommen ergänzt oder ersetzt werden? Die Lernenden übernehmen z. B. im Rahmen eines fiktiven Diskussionssettings eine ihnen zugewiesene Rolle und erarbeiten auf der Grundlage verschiedener Materialien sowie vorgegebener Beurteilungskriterien ihre Argumentation. Im Anschluss an die durchgeführte Rollensimulation werden die Argumentationslinien der verschiedenen Positionen kriterienorientiert analysiert, um abschließend ein eigenes rollenunabhängiges Werturteil im Hinblick auf die Leitfrage zu fällen.

Fachwissenschaftlich oft anspruchsvolle Beiträge können für die Erstellung von Rollenkarten in der Regel nicht eins zu eins übernommen werden, denn es bedarf noch einer übergeordneten einleitenden Hinführung zur gewählten Fragestellung und einer didaktischen Reduktion, um Lehr- und Lernprozesse zu optimieren. Die Auswahl der Rollen und die Konzipierung der Rollenkarten sollten in der Weise erfolgen, dass die zentralen Konfliktdivergenzen in der Rollensimulation sichtbar werden (vgl. Rinke & Wüste, 2018 und für ausgearbeitete Rollenkarten zum Thema BGE Rinke & Wüste, 2020).

3.3 Fazit

Auch wenn die oben dargestellten fachdidaktischen Denkansätze in der ökonomischen Bildung (ökonomisch und sozioökonomisch) deutliche Unterschiede aufweisen und in letzter Konsequenz auf der einen Seite ein eigenständiges Fach Wirtschaft favorisieren (Differenzperspektive) und auf der anderen Seite die Einrichtung von Doppel- und Verbundfächern priorisiert wird (Interdependenz- und Integrationsperspektive), so lässt

sich aus den Überlegungen in diesem Beitrag verdeutlichen, dass hinsichtlich der Berücksichtigung von Kontroversität und Multiperspektivität keinesfalls ökonomische und sozioökonomische Bildung gegeneinander ausgespielt werden müssen. Vielmehr wäre es vonnöten, auf die „Möglichkeiten interdisziplinärer Kooperation“ (DVPB, 2014, S. 20) zu setzen (siehe 3.2). Bei der Planung und Durchführung, bei der Auswahl von Positionen oder der methodischen Umsetzung etc. kommt es vor allem darauf an, welche Haltung Lehrende und Lernende im Lehr-Lern-Kontext gegenüber möglichen eigenen blinden Flecken entwickeln, die eine breite Entfaltung kontroverser und multiperspektivischer Sichtweisen beschneiden und/oder die eine kriterienorientierte Beurteilung (inklusive Einbettung in übergeordnete Sinnzusammenhänge) nur eingeschränkt ermöglichen können.

Literatur

- Ahlheim, K. (2012). Die „weiße Flagge gehißt“? – Wirkung und Grenzen des Beutelsbacher Konsenses. In K. Ahlheim & J. Schillo (Hrsg.), *Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung* (S. 75–92). Hannover: Offizin Verlag.
- Arndt, H. (2017). *Perspektiven der Ökonomischen Bildung. Disziplinäre und fächerübergreifende Konzepte, Zielsetzungen und Projekte*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Autorengruppe Sozioökonomische Bildung (2019). *Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Bäcker, G. (2018). Einkommen für alle und ohne jegliche Bedingung – Illusionen und Irrtümer. In C. Butterwegge & K. Rinke (Hrsg.), *Grundeinkommen kontrovers. Plädoyers für und gegen ein neues Sozialmodell* (S. 165–176). Weinheim/Basel: Beltz.
- Birke, F. (2017). Mehrperspektivität im Fach Wirtschaft/Berufs- u. Studienorientierung in Baden-Württemberg: eine wirtschaftsdidaktische Analyse. *Vierteljahresheft zur Wirtschaftsforschung*, 2017(3), S. 41–53.
- Blaschke, R. (2010). Aktuelle Ansätze und Modelle von Grundsicherungen und Grundeinkommen in Deutschland. Vergleichende Darstellung. In R. Blaschke, A. Ott & N. Schepers (Hrsg.), *Grundeinkommen: Geschichte – Modelle – Debatten*, Texte der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Band 67 (S. 301–382). Berlin: Karl Dietz.
- Bundesministerium der Finanzen (2021). *Bedingungsloses Grundeinkommen. Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium der Finanzen. Gutachten 2/2021 vom 21. Juli 2021*. <https://www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Downloads/Ministerium/Wissenschaftlicher-Beirat/Gutachten/bedingungsloses-grundeinkommen.pdf>.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2020). *Bedingungsloses Grundeinkommen*. <https://arbeitgeber.de/wp-content/uploads/2021/01/bda-arbeitgeber-kompakt-bedingungsloses-grundeinkommen-2020-03.pdf>.
- BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (2021). Deutschland. Alles ist drin. Bundestagswahlprogramm 2021. <https://www.gruene.de/artikel/wahlprogramm-zur-bundestagswahl-2021>.

- Butterwegge, C. (2018a). Keine Gerechtigkeit für niemand – Das bedingungslose Grundeinkommen weckt falsche Hoffnungen, ohne allen soziale Sicherheit zu bieten. *Politisches Lernen*, 36(1–2), S. 30–40.
- Butterwegge, C. (2018b). Weder gerecht noch sozial. Das bedingungslose Grundeinkommen schafft mehr Probleme, als es löst. In C. Butterwegge & K. Rinke (Hrsg.), *Grundeinkommen kontrovers. Plädoyers für und gegen ein neues Sozialmodell* (S. 189–213). Weinheim/Basel: Beltz.
- Deutsche Vereinigung für politische Bildung (DVPB, 2014). Welche ökonomische Bildung braucht die Schule? Interviewreihe mit Holger Arndt, Ilona Ebbers, Moritz Peter Haarmann, Andreas Lutter, Peter Hempe (befragt von Armin Scherb). *POLIS*, 04/2014, S. 17–21.
- DGB-Bundesfrauenkonferenz (2017). *Protokoll der 19. Ordentlichen Bundesfrauenkonferenz Berlin*. <https://frauen.dgb.de/themen/++co++283fe882-c9f7-11e7-b64b-52540088cada>.
- DIE LINKE (2021). *Zeit zu handeln! Für soziale Sicherheit, Frieden und Klimagerechtigkeit. Wahlprogramm zur Bundestagswahl 2021*. <https://btw2021.die-linke.de/wahlprogramm-2021>.
- Douma, E. (2018). *Sicheres Grundeinkommen für alle? Wunschtraum oder realistische Perspektive?* Berlin: Cividale Verlag.
- Engartner, T. (2010). *Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Engartner, T. (2019). Wie erreicht man sozioökonomische Multiperspektivität und Kontroversität? In Autorengruppe Sozioökonomische Bildung (Hrsg.), *Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht* (S. 67–79). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Engartner, T., Hedtke, R. & Zurstrassen, B. (2021). *Sozialwissenschaftliche Bildung: Politik – Wirtschaft – Gesellschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Fischer, U. (2018). Eine feministische Utopie? Grundeinkommen und Geschlechtergerechtigkeit. In C. Butterwegge & K. Rinke (Hrsg.), *Grundeinkommen kontrovers. Plädoyers für und gegen ein neues Sozialmodell* (S. 93–112). Weinheim/Basel: Beltz.
- Frech, S. & Richter, D. (2017). *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Gewerkschaftsfrauen der IG Bauen-Agrar-Umwelt (2020). *IG BAU-Frauen fordern bedingungsloses Grundeinkommen*. <https://igbau.de/BGE.html>.
- Grammes, T. (2022). Exemplarisches Lernen. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Auflage, S. 240–250). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Hägler, M. (2016). *Siemens-Chef plädiert für ein Grundeinkommen*. Süddeutsche Zeitung. <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/sz-wirtschaftsgipfel-siemens-chef-plaediert-fuer-ein-grundeinkommen-1.3257958>.
- Hagemann, U. (2015). Lehr- und lernbar? Urteilsbildung im Politik- und Wirtschaftsunterricht. *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 2015(2), S. 12–17.
- Hassel, A. (2018). *Opium fürs Volk. Ein bedingungsloses Grundeinkommen würde den Arbeitsmarkt lähmen und der Integration von Frauen und Migranten schaden*. Internationale Politik und Gesellschaft (IPG). <https://www.ipg-journal.de/schwerpunkt-des-monats/bedingungsloses-grundeinkommen/artikel/detail/opium-fuers-volk-2534>.

- Hedtke, R. (2015). Wissenschaftsorientierung und Kontroversität in der ökonomischen Bildung. *GWP*, 2015(4), S. 445–450.
- Hilligen, W. (1991). *Didaktische Zugänge in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Höttges, T. (2016). „Wir sind zu satt“. Ein Grundsatzgespräch mit Telekom- Chef Tim Höttges. Das Handelsblatt. <https://www.handelsblatt.com/unternehmen/it-medien/telekom-chef-tim-hoettges-uns-hat-nicht-nur-das-silicon-valley-laengst-abgehaengt/15002210-3.html>.
- Hoffmann, R. (2020). „Das Grundeinkommen ist nichts weiter als eine Abwrackprämie für Menschen“. Interview. <https://www.welt.de/wirtschaft/article207868445/DGB-Chef-Hoffmann-Die-Krise-zeigt-die-Schwachstelle-im-Sozialsystem.html>.
- IG Metall (2018). *Bedingungsloses Grundeinkommen: Gegenmodell zum Sozialstaat 4.0*, Kurzpapier, 10.04.2018, Vorstand FB Grundsatzfragen und Gesellschaftspolitik. https://www.igmetall.de/download/20180410_Arbeitspapier_4_Bedingungsloses_Grundeinkommen_GP_2018_Ku_8b44c6a96c48bab5ed79bf5ee08d0a34e2aa0715.pdf.
- Jusos Kreis Pinneberg (2018). *Das bedingungslose Grundeinkommen. Ein sozialdemokratisches Konzept*. <http://www.jusos-pinneberg.de/artikel/jusos-pinneberg-schlagen-bedingungsloses-grundeinkommen-vor>.
- Jusos Saarland (2019). *Offenes Bekenntnis der Jusos zu einem Bedingungslosen Grundeinkommen*. <https://jusos-saar.antragstool.com/antraege/offenes-bekenntnis-der-jusos-zu-einem-bedingungslosen-grundeinkommen>.
- Kayser, J. & Hagemann, U. (2010). *Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht* (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kovce, P. (2020). „Das Geld wäre da“. Rhein- Necker-Zeitung, Ausgabe vom 03.05.2020. https://www.rnz.de/wirtschaft/wirtschaft-regional_artikel,-bedingungsloses-grundeinkommen-das-geld-waere-da-_arid,512607.html.
- Krämer, R. (2018). Eine illusionäre Forderung und keine soziale Alternative. Gewerkschaftliche Argumente gegen das Grundeinkommen. In C. Butterwegge & K. Rinke (Hrsg.), *Grundeinkommen kontrovers. Plädoyers für und gegen ein neues Sozialmodell* (S. 131–149). Weinheim/Basel: Beltz.
- Leukert, B. (2016). *SAP-Vorstand Leukert sagt: „Ein Grundeinkommen hilft allen“*. Frankfurter Allgemeine Zeitung. <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/weltwirtschaftsforum/sap-vorstand-leukert-sagt-ein-grundeinkommen-hilft-allen-14026906.html>.
- Loerwald, D. (2012). Kontroversität im Wirtschaftsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 2012(1), S. 48–50.
- Loerwald, D. (2017). Mehrperspektivität und ökonomische Bildung. In T. Engartner & K. Balasundaram (Hrsg.), *Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung?* (S. 61–69). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Moegling, K. (1998). Fächerübergreifender Unterricht – Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oberle, M. (2013). Der Beutelsbacher Konsens – Richtschnur oder Hemmschuh politischer Bildung? *Politische Bildung*, 2013(1), S. 156–161.

- Oberle, M. (2017). Wie politisch dürfen, wie politisch sollen Politiklehrer/-innen sein? Politische Orientierungen von Lehrkräften als Element ihrer professionellen Kompetenz. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen* (S. 114–127). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Oberle, M. (2020). Beutelsbacher Konsens. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 30–32). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Opielka, M. (2018). Grundeinkommen und Garantismus. Wie ein Grundeinkommen die Sozialstaatsarchitektur realistisch verändern kann. In C. Butterwegge & K. Rinke (Hrsg.), *Grundeinkommen kontrovers. Plädoyers für und gegen ein neues Sozialmodell* (S. 83–92). Weinheim/Basel: Beltz.
- Pohl, K. (2015). Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Dossier Politische Bildung*. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193225/kontroversitaet>.
- Precht, R. D. (2018). Frei leben! Digitalisierung, Grundeinkommen und Menschenbild. In C. Butterwegge & K. Rinke (Hrsg.), *Grundeinkommen kontrovers. Plädoyers für und gegen ein neues Sozialmodell* (S. 32–49). Weinheim/Basel: Beltz.
- Raddatz, G. (2019). Das bedingungslose Grundeinkommen – ein Luftschloss! In Stiftung Marktwirtschaft (Hrsg.), *Zeitthemen 02*. https://www.stiftung-marktwirtschaft.de/fileadmin/user_upload/Zeitthemen/ZT_02_Grundeinkommen_2019.pdf.
- Rinke, K. (2020a). Das (bedingungslose) Grundeinkommen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/316914/das-bedingungslose-grundeinkommen>.
- Rinke, K. (2020b). Grundeinkommen: Finanzierungskonzepte und Modellversuche. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/316925/finanzierungskonzepte-und-modellversuche>.
- Rinke, K. & Wüste, A. (2018). Ein (bedingungsloses) Grundeinkommen für Deutschland? Zur Anwendung des Kontroversitätsprinzips in der sozialwissenschaftlichen Bildung. In C. Butterwegge & K. Rinke (Hrsg.), *Grundeinkommen kontrovers. Plädoyers für und gegen ein neues Sozialmodell* (S. 237–255). Weinheim/Basel: Beltz.
- Rinke, K. & Wüste, A. (2019). Die neue Unübersichtlichkeit. Der Diskurs über ein (bedingungsloses) Grundeinkommen. *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 2019(2), S. 45–50.
- Rinke, K. & Wüste, A. (2020). Ein (bedingungsloses) Grundeinkommen für Deutschland? Kontroversität in einer Rollensimulation inszeniert. *Politisches Lernen*, 2020(1–2), S. 52–59.
- Sander, W. & Pohl, K. (Hrsg.) (2022). *Handbuch politische Bildung*, 5. Auflage, Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.
- Schneider, H. (1996). Gemeinsinn, Bürgergesellschaft und Schule. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 199–226). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Straubhaar, T. (2018). Was ist ein Grundeinkommen und wie funktioniert es? In C. Butterwegge & K. Rinke (Hrsg.), *Grundeinkommen kontrovers. Plädoyers für und gegen ein neues Sozialmodell* (S. 10–31). Weinheim/Basel: Beltz.

- Ver.di Bundesvorstand (2018). *Grundeinkommen – Utopie*. Wirtschaftspolitik aktuell 01/ Januar 2018. https://wipo.verdi.de/++file++5a575c9c086c2605ec7ef261/download/18_01%20Grundeinkommen-Utopie.pdf.
- ver.di-Ortsverein Magdeburg (2018). *Antrag zum bedingungslosen Grundeinkommen vom 08.10.2018*. https://www.verdi-magdeburg.de/images/dokumente/2018_antrag_grundeinkommen_bezkonf.pdf.
- Verein zur Förderung des bedingungslosen Grundeinkommens e. V. (2020). *Grundeinkommen. Die Idee*. <https://www.grundeinkommen.de/grundeinkommen/idee>.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? – Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.) (2016), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 19–27). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weißeno, G. (1996). „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden.“ Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 107–127). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Werner, G. W. & Lauer, E. (2018). *Einkommen für alle. Bedingungsloses Grundeinkommen – die Zeit ist reif*, Überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Neuauflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Widmaier, B. (2016). Eine Marke für alle. Der Beutelsbacher Konsens in der non-formalen politischen Bildung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 96–111). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Widmaier, B. & Zorn, P. (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Autoren

Dr. Kuno Rinke ist Studiendirektor i. R. und Sozialwissenschaftler. Er ist Schulbuchautor, Mitherausgeber der „Trappentexte“ zur ökonomischen Bildung im Wochenschau Verlag und verantwortlich für die Zeitschrift „Politisches Lernen“ im Barbara Budrich Verlag.

Andreas Wüste ist Fachleiter für die Fächer Sozialwissenschaften/Wirtschaft, Wirtschaft-Politik und Gesellschaftslehre am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Bonn und Lehrbeauftragter an der Georg-August-Universität Göttingen für Didaktik der Politik. Im Friedrich Verlag ist er Mitherausgeber der Fachzeitschrift *Unterricht Wirtschaft + Politik*.