
Zwischen Kontroversität und Multiperspektivität – Herausforderungen für Unterricht und Weiterbildung aus Perspektive des „Beutelsbacher Konsenses“

Andreas Lutter

Zusammenfassung

Der „Beutelsbacher Konsens“ formuliert als ein grundlegendes Leitbild der politischen Bildung Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln. Mit dem sogenannten „Überwältigungsverbot“, dem „Kontroversitätsgebot“ und der Förderung politischer Handlungsfähigkeit werden Ansprüche an die Gestaltung politischer Bildung formuliert. Der vorliegende Beitrag stellt die Grundprinzipien in den Zusammenhang mit heterogenen Maßnahmen der Korruptionsvermittlung. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwiefern die zentrale Forderung des Beutelsbacher Konsens nach der unterrichtlichen Abbildung von Kontroversität auch im Rahmen der Korruptionsvermittlung Geltung beanspruchen kann und welche weiteren Varianten des Perspektivenwechsels für eine produktive Auseinandersetzung mit Korruption und Korruptionsvermeidung im Unterricht zu unterscheiden sind.

A. Lutter (✉)

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Kiel, Deutschland

E-Mail: lutter@politik.uni-kiel.de

1 Einleitung

In den vergangenen Jahren sind vermehrt Bildungsmaßnahmen und Trainings entwickelt worden, die sich mit dem Phänomen der Korruption und damit verbundenen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Problemen auseinandersetzen. Pädagogische Interventionen intendieren zumeist eine Korruptionsprävention durch Aufklärung und Schulung. Neben der Vermittlung relevanten Wissens wird dabei eine nachhaltige Stärkung antikorruptiver Haltungen der Adressaten angestrebt. Während Seminare im Bereich der Hochschulen überwiegend theoretische Konzepte und empirische Erkenntnisse vermitteln, sind betriebliche Compliance-Trainings auf die Bewältigung von beruflichen Handlungssituationen gerichtet. Im Unterricht der politischen Bildung werden gesellschaftliche und politische Dimensionen von Korruption reflektiert. Daneben bestehen weitere Informations- und Beratungsformate, die sich auf die Handlungsoptionen von Betroffenen richten. Blickt man gezielt auf einzelne Curricula und Gestaltungsformen, so lassen sich Formate der Wissensvermittlung von Verfahren handlungsorientierter Simulation und Initiativen realer Intervention unterscheiden. Der vorliegende Beitrag stellt ein grundlegendes Kriterium professionellen pädagogischen Handelns in den Zusammenhang mit heterogenen Maßnahmen der Korruptionsvermittlung. Der sogenannte Beutelsbacher Konsens formuliert als ein professionsethisches Kernprinzip der politischen Bildung mit dem sogenannten „Überwältigungsverbot“, dem „Kontroversitätsgebot“ und der Befähigung zum politischen Handeln einen Dreiklang von Gütekriterien im Sinne von Minimalanforderungen, die eine professionelle Praxis anleiten können. Im Zentrum des Beitrages steht die Frage, inwiefern die zentrale Forderung des Beutelsbacher Konsens nach der Abbildung von Kontroversität auch im Rahmen der Korruptionsvermittlung Geltung beanspruchen kann. Vor dem Hintergrund der gegenstandsspezifischen Bedingungen des Sachphänomens lautet die Annahme, dass das Kontrovers-Prinzip in der präventiven Antikorruptionsbildung einer differenzierten Betrachtung zugänglich gemacht werden sollte. Das Kontrovers-Prinzip kann als eine politische Variante multiperspektivischen Unterrichts betrachtet werden. Multiperspektivität ist allgemein auf einen produktiven Umgang mit Formen der Differenz, Pluralität und Vielfalt gerichtet. Im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich ermöglicht multiperspektivischer Unterricht eine Bearbeitung der Lern- und Problemfelder unter Kontrastierung verschiedener Sichtweisen (Akteure, Beteiligte, Betroffene), Deutungsmuster (Standpunkte, Positionen, Argumente) und fachlichen Betrachtungsebenen (inner- und interdisziplinäre Perspektiven). Neben der Unterscheidung von Varianten des

Perspektivenwechsels sowie einer illustrierenden Darstellung am Beispiel wirtschaftsethischer Konzepte erfolgt eine Reflexion von normativen Aspekte der Korruptionsvermittlung.

2 Kontroversität als Kernprinzip professionellen Handelns im Rahmen des Beutelsbacher Konsenses

Vor dem Hintergrund der Debatten um Demokratisierung von Schule und Gesellschaft und der Frage nach Emanzipation und Befreiung von ungerechtfertigter Herrschaft hatte die gesellschaftliche Politisierung in den 1970er Jahren des vergangenen Jahrhunderts auch die politische Bildung erfasst. Hinsichtlich grundlegender Fragen nach den Aufgaben und Zielen politischer Bildung standen sich unterschiedliche Positionen zum Teil unversöhnlich gegenüber. Auf einer von der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg 1976 initiierten Tagung in Beutelsbach wollte man schließlich den Versuch wagen, die „oft hochstilisierten theoretischen Kontroversen“ (Scherb 2010, S. 31) zu überwinden und einen auf die schulische Praxis gerichteten Minimalkonsens über die Ziele der politischen Bildung herzustellen. Es waren drei pointiert formulierte Passagen aus der schriftlichen Tagungsdokumentation, die später zu einem zentralen Leitbild der politischen Bildung avancierten. Die Prinzipien lauten schlaglichtartig: „Überwältigungsverbot“, „Kontroversitätsgebot“ und die Befähigung der Lernenden zum politischen Handeln (vgl. Wehling 1977, S. 179 f.). Zwar wird dieser „Minimalkonsens“ inzwischen nicht mehr als der historische Kristallisations- und Wendepunkt der politischen Bildung angesehen (vgl. Pohl und Will 2016), dennoch haben die in den Protokollnotizen dokumentierten Leitlinien eine grundsätzliche Bedeutung für die politische Bildung entwickelt. Der Beutelsbacher Konsens wird heute als ein weithin akzeptierter „Professionsstandard“ (Grammes 2016, S. 155) der politischen Bildung betrachtet, der auch fachübergreifend und im internationalen Zusammenhang rezipiert worden ist (vgl. Oberle 2016, S. 251).

„Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbstständigen Urteils‘ zu hindern“ (Wehling 1977, S. 179). Dieser erste Grundsatz des Beutelsbacher Konsens formuliert Anforderungen an die professionsbezogene Grundhaltung von Lehrenden. Sie werden ausdrücklich dazu angehalten, ihre professionelle Rolle als Pädagogen umsichtig und verantwortungsbewusst wahrzunehmen und keinesfalls in den Dienst von tendenziöser Beeinflussung oder ideologischer Manipulation zu stellen. Eine unterrichtlich

dramaturgische Konkretisierung liefert das sogenannte Kontroversitätsgebot: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß [sic] auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten“ (Wehling 1977). Die exklusive „Markierung“ der unterrichtlichen Abbildung von politischer und fachlicher Kontroversität ist zwar auch zeitgeschichtlich vor dem Hintergrund der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts einzuordnen, verweist jedoch auf die professionsethisch grundlegende Bedeutung einer Trennung von Bürger- und Lehrerrolle (vgl. Sander 1996, S. 29 ff.). Eine lerntheoretische Deutung des Kontroversitäts-Prinzips unterstreicht diskursive Auseinandersetzungsformen mit widerstreitenden Positionen und gegensätzlichen Standpunkten als eine Grundlage für die Entwicklung und Förderung von Konfliktfähigkeit und politischer Urteilsfähigkeit. In diesem Sinne kann der zweite Grundsatz als eine „unterrichtliche Handlungsanweisung“ (Gagel 1996, S. 23) gelesen werden. Das Prinzip der Kontroversität ist als „ambivalent“ beurteilt worden, weil es einerseits als grundlegend und unverzichtbar erscheint, andererseits eine Herausforderung für unterrichtliches Handeln darstellt (vgl. hier und fortfolgend Henkenborg 2009, S. 26 ff.). Peter Henkenborg identifiziert „typische“ Lehr- und Lernfallen, die einer kontroversen unterrichtlichen Inszenierung sozialwissenschaftlicher Problemgegenständen entgegenstehen. Die Wissensfalle verhindert eine kontroverse Bearbeitung unterrichtlicher Sach- und Probleminhalte durch die Vermittlung von sachsystematischem Wissen unter dem Primat eines linear strukturierten Wissensaufbaus. Die Überwältigungsfalle steht unterrichtlichen Kontroverserfahrungen entgegen, weil eine gleichförmige Vermittlung mit Formen der einseitigen Belehrung und moralisierenden Entpolitisierung einhergeht (auch: Moralfalle). Schließlich verweist die Vermittlungsfalle auf die mangelnde Berücksichtigung von subjektiven Lerner- und Aneignungsperspektiven der Schüler/Innen. In diesem Kontext ist der dritte Grundsatz des Beutelsbacher Konsens zu betonen, der sich grundsätzlich auf die Befähigung zum politischen Handeln richtet: „Der Schüler muß [sic] in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen“ (Wehling 1977, S. 24). In der Auseinandersetzung mit der Interessenkategorie sind zwar Bedenken einer subjektivistischen Reduktion des Interessenbegriffs formuliert (vgl. Hilligen 1987) und alternative Formulierungen vorgeschlagen worden (vgl. bspw. Schneider 1987). Trotzdem kann der dritte Grundsatz als Ausdruck des originären Kernanliegens politischer Bildung gelesen werden. Er betont das Primat einer konsequenten Orientierung

an den Lernenden als Subjekte politischer Bildung und verweist auf Mündigkeit und politische Handlungsfähigkeit als genuin demokratische Bildungsaufgaben.

Die Offenheit in der Formulierung der drei Kernsätze des Beutelsbacher Konsens und der damit einhergehende Spielraum hat zu unterschiedlichen Interpretationen und Bewertungen geführt, von denen an dieser Stelle lediglich einige aufgezeigt, jedoch nicht ausführlich dargelegt werden können. Beispielsweise weist Weißeno auf konkrete Handlungsprobleme im Umgang mit kontroversen Positionen und Argumenten im Unterricht hin, wie beispielsweise auf Gefahren einer verkürzenden „Addition von Meinungen“ (Weißeno 1996, S. 111). Daneben stellt das Gewichtungproblem von kontroversen Positionen, beispielsweise im Umgang mit extremistischen politischen Standpunkten, eine Herausforderung dar (vgl. Sander 1995). Darüber hinaus steht infrage, inwiefern der Beutelsbacher Konsens auch für die „Tendenzbetriebe“ der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung Geltung beanspruchen kann (vgl. Hufer 1996). Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die formulierten „Leitsätze“ keinesfalls von einer Konkretisierung hinsichtlich heterogener Sach- und Lerngegenstände und ihrer Elementarisierung innerhalb von pädagogischen Handlungs- und Reflexionssituationen entbinden (vgl. Grammes 2016, S. 155).

3 Von Kontroversität zu Multiperspektivität – Relationen und Ebenen multiperspektivischer Korruptionsvermittlung

Korruption ist ein facettenreiches Phänomen, welches in öffentlichen Diskussionen zumeist negativ konnotiert wird, vor allem wenn „prominente Fälle“ und Korruptionsaffären unter skandalisierender Berichterstattung aufgedeckt und kontrovers diskutiert werden. Dabei gerät Korruption bisweilen zu einem wiederkehrenden „Reizthema“ (Graeff 2012, S. 227), das grundlegende gesellschaftliche Wertvorstellungen berührt (vgl. Graeff 2012). Neben der gesellschaftlichen Dimension besteht eine breite Rezeptionsvielfalt theoretischer Konzepte und empirischer Perspektiven im Rahmen der gesellschaftswissenschaftlichen Korruptionsforschung (vgl. Grieger 2012). Bis heute existiert keine allgemein gültige transdisziplinäre begriffliche Bestimmung. Es ist fraglich, ob ein derart komplexes und facettenreiches gesellschaftliches Phänomen innerhalb von pädagogischen Lehr- und Lernsituationen auf die „Kontroversitätsformel“ des

Beutelsbacher Konsenses reduziert werden kann. Zwar sind verschiedene Ebenen von Kontroversität in die Formulierung des Beutelsbacher Konsenses und die explizite Unterscheidung von „Politik“ und „Wissenschaft“ eingeschrieben (Grammes 2016, S. 162). Jedoch sind weitere Perspektivenwechsel im Unterricht denkbar, die sich nicht im engeren Sinne auf die Abbildung von Kontroversen beziehen müssen (vgl. Loerwald 2012, S. 48). Kontroversität kann als eine spezifisch politische Variante des allgemeineren Prinzips der Multiperspektivität verstanden werden. Die Unterscheidung politischer Multiperspektivität von weiteren Möglichkeiten des Perspektivenwechsels eröffnet eine differenzierte Betrachtung des Verhältnisses von Sichtweisen, Perspektiven und ihrer Relationen im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich. „Multiperspektivität ist ein Charakteristikum gegenwärtiger Gesellschaften, die Unterschiede (Differenz) gegenüber Einheit (Identität) bevorzugen“ (Hedtkke 2008, S. 238). Im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht markiert Multiperspektivität als „Wahrnehmung des Anderen“ (Henkenborg 2009, S. 36) den Anspruch und die Notwendigkeit, heterogene Deutungen, Lebensstile, Werte und Interessen (an-)zuerkennen, Standpunkte zu reflektieren und begründet Positionen beziehen zu können. Politische Multiperspektivität (Kontroversität) entfaltet Relevanz, wenn es darum geht, eine unterrichtliche Aufschließung von konflikthaften Prozessen demokratischer Entscheidungsfindung zu ermöglichen (Konfliktorientierung), beispielsweise im Rahmen der Suche nach allgemein verbindlichen Regelungen zur Korruptionsbekämpfung. Steht hingegen ein problemorientierter Zugang der Korruptionsvermittlung im Vordergrund (Problemorientierung), können gesellschaftliche, ökonomische oder historische Dimensionen herangezogen werden, um die Problemstruktur von Korruptionsphänomen durch einen fachlichen Perspektivenwechsel mehrdimensional und kontextspezifisch zu untersuchen. Sollen durch exemplarische Fallrekonstruktion eines realen Korruptionseignisses typisierende Muster von korrupten Praxen erschlossen werden (Exemplarik, Fallorientierung), so wird eine gezielte Analyse von unterschiedlichen Sichtweisen Beteiligter und Betroffener, ihrer sozialen oder strukturellen Positionen sowie der weiteren institutionellen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen sozialen Handelns vorzunehmen sein. Im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht kann Kontroversität demnach als eine „fachdidaktische Option“ (Loerwald 2012, S. 48) neben anderen beschrieben werden. Der Perspektivenwechsel kann sich dabei auf singuläre Standpunkte von Akteuren oder auf unterschiedliche Ebenen gesellschaftlichen Handelns beziehen. Darüber hinaus können intra- und intersubjektive Rollenkonflikte durch Rollenspiele simuliert werden, um durch die Variation von Deutungen und Standpunkten zu Rollenübernahme, sozialer Interaktion

und Reflexion sozialen Handelns von Akteuren aufzufordern. Ein Perspektivenwechsel wird also – je nach didaktischer Intention – unterschiedliche relationale Beziehungen bei der Betrachtung des Sachgegenstandes integrieren und Sichtweisen verschiedener Ebenen miteinander in Beziehung setzen (vgl. hier und fortfolgend Loerwald 2012).

- Ein Perspektivwechsel kann auf Eigenheiten politischer, gesellschaftlicher, ökonomischer (oder weiterer) Teilsysteme bezogen werden. Der dabei vorgenommene fachliche Perspektivenwechsel bezieht sich in funktionaler Hinsicht auf die Rationalität und „Eigenlogik“ des jeweiligen gesellschaftlichen Wirklichkeitsbereichs beispielsweise im politischen Zusammenhang auf die Modi der Herstellung von allgemein verbindlichen Regelungen im Rahmen eines politischen Gemeinwesens.
- Hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Referenzordnung erfolgt ein innerdisziplinärer Perspektivenwechsel, wenn beispielsweise mikro- oder makrosoziologische Zugänge und Theorien zur Erklärung von Korruptionsphänomenen explizit unterschieden und kontrastiert werden. Werden hingegen fachliche Zugriffe ökonomischer und soziologischer (oder weiterer) Theorieansätze zum korruptiven Handeln vergleichend hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede oder der fachspezifischen „Reichweite“ ihrer Erklärungskraft untersucht, handelt es sich um einen interdisziplinären Perspektivenwechsel.
- Der Perspektivwechsel kann auf eine singuläre Ebene begrenzt werden, beispielsweise wenn alternative Motive und Ziele individuellen Handelns von unterschiedlichen Akteuren, Beteiligten und Betroffenen auf der Mikroebene untersucht werden. Daneben kann der Perspektivenwechsel auf die Unterscheidung von Handlungen und Handlungsbedingungen zwischen den Ebenen von Akteuren (Mikroebene), Organisationen (Mesoebene) und Systemen (Makroebene) gerichtet sein.
- Perspektivenwechsel können in einem realen Zusammenhang auf unterschiedliche positionale Deutungen und Standpunkte innerhalb öffentlicher Diskurse (über Korruptionsfälle und Ereignisse) bezogen werden, in einem idealen Zusammenhang auf Diskurse der praktischen Ethik oder der bereichsspezifischen Ethiken, beispielsweise der Wirtschaftsethik abzielen oder reale und ideale Perspektiven miteinander verbinden.
- Relationen zwischen Perspektiven können komplementär beispielsweise auf das Verhältnis von analytischen Konzepten, Theorien und ihrer Bedeutung im Hinblick auf berufliche Handlungssituationen potenziell korruptionsgefährdeter Gruppen gerichtet sein oder substitutiv eine Analyse von Perspektiven

gleichartiger Akteure und Institutionen (Korruptionsvorschriften, Selbstverpflichtungen, Antikorruptionsmaßnahmen von Unternehmen) intendieren (vgl. Loerwald 2012, S. 49).

4 Zur Illustration: Perspektivenwechsel durch die Analyse wirtschaftsethischer Konzepte

Im Bereich der Ethik – und hier vor allem in der Wirtschaftsethik – lassen sich mehrere Ansätze unterscheiden, die jeweils unterschiedliche Handlungs- und Reflexionsebenen adressieren (vgl. hier Hollstein 2015). Normativistische Zugänge stellen korruptive Handlungen in den Kontext eines individuellen moralischen Fehlverhaltens auf einer singulären Handlungsebene. „Normativistische Ansätze verweisen auf die Verantwortung der Akteure, die sich in Situationen, die durch sogenannte ‚Sachzwänge‘ geprägt sind, entsprechend ihrer selbstgesetzten Normen verhalten sollten“ (Hollstein 2015, S. 10). Korruptionsprävention gründet in dieser Denkfigur vor allem in einer moralischen Aufklärung von Akteuren über die schädlichen Folgen einschließlich von „Appellen“ an das moralische Bewusstsein tendenziell korruptionsgefährdeter Individuen und Gruppen. Im Gegensatz dazu gründet die Spezifität der ökonomischen Ethik nicht ausschließlich in den individuellen Dispositionen des Individuums (seiner Haltungen, Werte, Ziele und Motive), sondern auf der Ebene derjenigen Handlungsbeschränkungen, die individuelles Handeln bedingen (vgl. bspw. Homann und Lütge 2013). Somit wendet sich die verhaltenstheoretische Analyse in ihrer pädagogischen Konsequenz gegen ein als moralisch auftretendes Korrektiv des vermeintlichen Fehlverhaltens von Akteuren. Phänomene wie Korruption werden als Ergebnis nicht-erwünschter Wirkungen individuellen Handelns modelliert und lassen sich durch Instrumente wie das Gefangenendilemma untersuchen. Die ökonomische Ethik richtet den Blick auf das Verhältnis von Mikro- und Makroebene und ermöglicht Verbindungen zwischen den Ebenen. Dieser Perspektivenwechsel lenkt den Blick auf die Gestaltung von geeigneten Handlungs- und Ordnungsstrukturen, um Korruptionsanreize weitgehend zu minimieren. Jenseits der Betonung von moralischem Fehlverhalten sowie der Analyse von Handlungen im Kontext von Anreizstrukturen und Restriktionen erweitert die pragmatistische Wirtschaftsethik den Blick auf die wert- und zweckrationalen Motive der Akteure handlungstheoretisch um situationsbezogene, problemorientierte und soziale Perspektiven. Beispielsweise können Emotionen und Haltungen wie Verantwortungsgefühl oder Anerkennungspotenziale wie Macht einen situativen Einfluss auf personale Motive und Korruptionsanreize ausüben. Darüber hinaus bestehen

organisationsspezifische und gesellschaftlich geteilte kollektive Deutungsmuster von „moralisch anerkennungswürdigen“ Handlungen, die als Rahmentheorien individuelles korruptives Handeln rechtfertigen können. Pragmatistische Zugänge plädieren für eine differenzierte Betrachtung von Korruptionsphänomenen einschließlich einer Integration interdisziplinärer Handlungstheorien und komplementärer Perspektiven, die auf konkrete berufliche Handlungssituationen gerichtet werden können. Darüber hinaus eröffnet die In-Beziehung-Setzung dieser wirtschaftsethischen Konzepte einen Perspektivenwechsel, der ideale und reale Diskurse miteinander in ein Gespräch verwickelt.

5 Korruptionsvermittlung und Antikorruptionstraining: Überwältigung oder Befähigung?

Vor dem Hintergrund der häufig auf Korruptionsvermeidung zielenden Ausrichtung vieler in der Praxis bestehender Interventionen und Maßnahmen stellt sich die Frage, ob mit derartigen Perspektivierungen nicht im Grunde die Gefahr einer „überwältigenden“ Beeinflussung von Lernenden einhergeht. Sind nicht prinzipiell Situationen denkbar, die korruptive Handlungen rechtfertigen, ja in moralischer Hinsicht geradezu erforderlich machen? Ohne auf mögliche Einzelfälle einzugehen – hier lohnt zweifelsohne ein Blick auf den bestehenden Fundus von Verfahren zur politisch-moralischen Urteilsbildung sowie methodischen Arrangements wie beispielsweise die Dilemma-Methode (vgl. Reinhardt 2012) – erscheint die Frage nach Überwältigungsgefahren im Kontext von Antikorruptionsmaßnahmen als zu kurz gegriffen. Pädagogische Interventionen stellen grundsätzlich einen Eingriff in die Aneignungsperspektiven und -tätigkeiten von Lernenden dar, dabei ist eine trennscharfe Unterscheidung von Überwältigung und Überzeugung nur schwer möglich (vgl. Grammes 2016). Tilman Grammes hat in einem ähnlichen Zusammenhang die Unterscheidung von manipulativer Überwältigung und legitimer Erziehung betont: „Erziehung ist die einzige Profession, die sie sich dadurch legitimieren muss, dass sie auf ihr eigenes Ende zielt – Mündigkeit“ (Grammes 2016, S. 157). Mündigkeit als ein Grundprinzip und Ziel pädagogischen Handelns wird von den Prinzipien des Beutelsbacher Konsens geradezu „klassisch“ auf den professionsethischen Punkt gebracht (vgl. Sander 2014, S. 28). Mündigkeit hat prinzipiell die Förderung von Fähigkeiten zum Ziel, die einem selbstbestimmten Leben dienlich sind, dies ist jedoch keineswegs voraussetzungsfrei. „Eine Ausrichtung auf dieses Ziel impliziert, dass im Fachunterricht Rahmenbedingungen für selbstständiges Lernen geschaffen werden und eine inhaltlich einseitige Beeinflussung

des Lernprozesses durch Lehrkräfte grundsätzlich unzulässig ist“ (Loerwald 2012). Dies gilt – auch und gerade – für den Aufbau von Fähigkeiten, die im Umgang mit Korruption zum eigenständigen Urteilen und Handeln qualifizieren und Standpunkte ermöglichen, die sich einer präventiven Orientierung gegenüber Korruptionsgefahren als dienlich erweisen. Eine Voraussetzung und zugleich Möglichkeit für die Schaffung geeigneter unterrichtlicher Bedingungen eröffnet das Konzept der multiperspektivischen Korruptionsvermittlung. Impliziten Überwältigungsgefahren einseitiger Belehrung und moralisierender „Appellpädagogik“ kann auf diese Weise begegnet werden.

Literatur

- Gagel, W. (1996). Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis. Eine Bestandsaufnahme. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 14–28). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Grammes, T. (2016). Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 155–165). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Graeff, P. (2012). Verständnisweisen und Paradigmen in der Korruptionsforschung: ein Vergleich von Definitionen und Ansätzen. In P. Graeff & J. Grieger (Hrsg.), *Was ist Korruption? Begriffe, Grundlagen und Perspektiven gesellschaftswissenschaftlicher Korruptionsforschung* (S. 209–231). Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Grieger, J. (2012). Einleitung: Korruption, Korruptionsbegriffe und Korruptionsforschung. In P. Graeff & J. Grieger (Hrsg.), *Was ist Korruption? Begriffe, Grundlagen und Perspektiven gesellschaftswissenschaftlicher Korruptionsforschung* (S. 3–12). Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Hedtke, R. (2008). Multiperspektivität. In R. Hedtke & B. Weber (Hrsg.), *Wörterbuch ökonomische Bildung* (S. 238–239). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Henkenborg, P. (2009). Prinzip Kontroversität – Streitkultur und politische Bildung. *Kursiv. Journal für politische Bildung* 3, 26–37.
- Hilligen, W. (1987). Mutmaßungen über die Akzeptanz des Beutelsbacher Konsens in der Lehrerschaft. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Konsens und Dissens in der politischen Bildung* (S. 9–26.). Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Hollstein, B. (2015). Skizze einer pragmatistischen Wirtschaftsethik – am Beispiel Korruption. *Ökumenische Zeitschrift für Sozialethik* 1. https://open-journals.uniteubingen.de/ojs/index.php/eug/manager/files/mm/EuG-1-2015_Hollstein.pdf. Zugegriffen: 20.03.2017.
- Homann, K., & Lütge, C. (2013). *Einführung in die Wirtschaftsethik*. Münster: Lit-Verlag.
- Hufer, K.-P. (1996). Heterogenität oder gemeinsame Leitidee? Wo ist der Konsens in der außerschulischen politischen Bildung? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 39–64). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Loerwald, D. (2012). Kontroversität im Wirtschaftsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. *Unterricht Wirtschaft + Politik* 1, 48–50.

- Oberle, M. (2016). Der Beutelsbacher Konsens – eine kritische Würdigung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 251–259). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Pohl, K., & Will, S. (2016). Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt in der Politikdidaktik? In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 39–67). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Reinhardt, S. (2012). *Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Sander, W. (1995). Rechtsextremismus als pädagogische Herausforderung für Schule und politische Bildung. In bpb (Hrsg.), *Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben einer wertorientierten politischen Bildung* (S. 215–226). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Sander, W. (1996). Politische Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 29–38). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Sander, W. (2014). Geschichte der politischen Bildung. In: W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 15–30). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scherb, A. (2010). Der Beutelsbacher Konsens. In D. Lange (Hrsg.), *Strategien der politischen Bildung* (S. 31–39). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Schneider, H. (1987). Ergänzungsbedürftiger Konsens Zum Identitäts- und Identifikationsproblem in der politischen Bildung. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Konsens und Dissens in der politischen Bildung* (S. 27–48). Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens a la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (173–184). Stuttgart: Klett.
- 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: Wochenschau Verlag.

Korruptionsbekämpfung vermitteln

Didaktische, ethische und inhaltliche Aspekte in Lehre,
Unterricht und Weiterbildung

Wolf, S.; Graeff, P. (Hrsg.)

2018, XIII, 306 S. 19 Abb., 16 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-19015-6