

MASTERARBEIT/ MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit/ Title of the Master's Thesis

„Wie ‚politisch‘ ist Politische Bildung?

Zur Thematisierung sozialer Ungleichheit in der
schulischen Politischen Bildung.“

verfasst von/ submitted by

Viktoria Waldhäusl, BA

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

Wien, 2017/ Vienna 2017

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

A 066 824

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

Masterstudium Politikwissenschaft UG2002

Betreut von/ Supervisor:

MMag. DDr. Ursula Naue

Inhaltsverzeichnis:

Einleitung	1
I. Problemaufriss und Relevanz	1
II. Forschungsgegenstand	3
III. Forschungsstand	6
IV. Material und Methode	8
V. Aufbau	8
1. Von wegen Gleichheit: Soziale Ungleichheit in Österreich	10
<u>1.1. Soziale Ungleichheit: Begriffe und Theorien</u>	10
1.1.1. Begriffsdefinition und -abgrenzung	11
1.1.2. Theorien sozialer Ungleichheit	13
<u>1.2. Der Wohlfahrtsstaat und soziale Rechte: exklusiv für Staatsbürgerinnen und Staatsbürger?</u>	19
1.2.1. Der Wohlfahrtsstaat als Produzent sozialer (Un-)Gleichheit	19
1.2.2. Rechte als Produzenten sozialer (Un-) Gleichheit	22
<u>1.3. Wie ungleich ist die österreichische Gesellschaft?</u>	26
<u>1.4. Fazit</u>	31
2. Vorbereitung und Durchführung der Analyse	33
<u>2.1. Material</u>	33
<u>2.2. Kritische Diskursanalyse als Methode</u>	37
2.2.1. Grundlegendes	37
2.2.2. Der flexible Leitfaden	39
<u>2.3. Durchführung</u>	42
2.3.1. Strukturanalyse	42
2.3.2. Feinanalyse	46

3. Ergebnisse	49
3.1. Strukturanalyse	49
3.1.1. Soziale Ungleichheit in Österreich heute	51
3.1.2. Blick auf sozialpolitische Errungenschaften	52
3.1.3. Blick auf die Vergangenheit 1: Früher waren wir ungleich	53
3.1.4. Blick auf die Vergangenheit 2: Früher waren die anderen ungleich	54
3.1.5. Blick auf andere 1: Sozial ungleich sind die anderen	55
3.1.6. Blick auf andere 2: Wir sind ungleich, aber die anderen sind ungleicher!	55
3.1.7. Blick auf andere 3: Arm sind die anderen – reich sind wir	56
3.1.8. Und es gibt sie doch: Soziale Ungleichheit als Strukturmerkmal von Gesellschaft	56
3.1.9. Die Dramaturgie der Schulbücher	58
3.2. Feinanalyse	60
3.2.1. Institutioneller Kontext	60
3.2.2. Blick auf die Vergangenheit	64
3.2.3. Blick auf andere I	70
3.2.4. Blick auf andere II	75
3.2.5. Blick auf sozialpolitische Errungenschaften	78
3.2.6. Zusammenfassung der Feinanalyse	82
4. Zusammenfassung und Ausblick	83
Schluss	88
Literatur	89
Anhänge	96
Anhang 1: Analysierte Schulbücher in alphabetischer Reihenfolge	96
Anhang 2: Materialaufbereitung	97
Anhang 3: Abstract	126

Einleitung

Einleitend werden Thema, Ziel, theoretische und methodische Grundlagen dieser Arbeit sowie Forschungsstand umrissen. Die für diese Arbeit ausschlaggebende Problemstellung, sowie die darauf aufbauende Forschungsfrage, werden in Kapitel I dargelegt und hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Relevanz diskutiert. In Kapitel II wird der Forschungsgegenstand abgegrenzt. In Kapitel III folgt ein Überblick über den wissenschaftlichen Diskurs über (schulische) Politische Bildung und den Stellenwert, den diese innerhalb der Sozial- und Politikwissenschaften einnimmt. Das zur Beantwortung der Forschungsfrage verwendete Material und die angewandte Analysemethoden werden in Kapitel IV vorgestellt. Abschließend wird in Kapitel V der Aufbau der Arbeit erklärt.

I. Problemaufriss und Relevanz

Soziale Ungleichheit ist relevant. In den Sozialwissenschaften wird sie als „zentrales Phänomen der Sozialstruktur“ (Solga/ Powell/ Berger 2009: 13) bezeichnet, der jährlich erscheinende Sozialbericht und die Erhebung von EU-SILC („Community Statistics on Income and Living Conditions“) verweisen auf ihre Bedeutung auf nationaler wie internationaler politischer Ebene, und regelmäßig wird sie auch medial zum Thema gemacht. So bezeichnete etwa Christoph Butterwegge die Spaltung in Arm und Reich als ein „Schlüsselproblem der Gesellschaftsentwicklung“ (Butterwegge in *Der Standard*: 10.02.2017) und machte die breite öffentliche Thematisierung dieser Problematik zum Anlass seiner Kandidatur für das deutsche Präsidentenamt im Februar 2017.

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist nun die Problematik sozialer Ungleichheit innerhalb der in Österreich lebenden Bevölkerung, wobei der Zusammenhang von sozialer, rechtlicher, politischer und ökonomischer Ungleichheit berücksichtigt wird (siehe dazu eingehend Kapitel 1). Forschungsleitend ist die Frage, ***in welchem Ausmaß und in welcher Form soziale Ungleichheit innerhalb der österreichischen Gesellschaft im 21. Jahrhundert in der schulischen Politischen Bildung thematisiert wird.***

Die Forschungsfrage basiert auf der Annahme, ja der Forderung, dass schulischer Politischer Bildung die Thematisierung sozialer Ungleichheit in besonderem Maße zukommt – ist es doch deklariertes Ziel Politischer Bildung¹, Schülerinnen und Schüler zu *mündigen* Mitgliedern der österreichischen Demokratie und der europäischen Gesellschaft zu machen (vgl. Ammerer 2010: 15). Zweifellos ist dieses Ziel nicht ohne die Thematisierung sozialer Ungleichheit im Schulunterricht zu erreichen (siehe auch Steffens 2010: 30). Dazu zählt die Reflexion über ihre Ursachen ebenso wie die Offenlegung ihres wechselseitigen Verhältnisses zu rechtlicher, politischer sowie ökonomischer Ungleichheit und Vermittlung von Handlungsmöglichkeiten im Rahmen demokratischer Strukturen. Daher ist es auf dem Weg zum „Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ auch erforderlich, dass die Schülerinnen und Schüler Gesetze und Rechte als menschengemacht und dadurch veränderbar wahrnehmen. Einerseits weil der österreichische Wohlfahrtsstaat zentraler Akteur ist, sowohl was die Reduktion, als auch die Produktion sozialer Ungleichheit betrifft (vgl. Esping-Andersen 1990; Tálos/ Kronauer 2011). Andererseits weil Gesetze Gesellschaft gestalten und eine intakte Demokratie davon lebt, dass ihre Bürgerinnen und Bürger an der Gesetzgebung mitwirken und reale Teilhabe (vgl. Lösch 2010: 120) durchgesetzt wird. Das Wissen, dass Gesetze im Sinne Hans Kelsens *Reiner Rechtslehre* „machbar“ (Ehs 2007: 7f.) sind, ist Voraussetzung für politische Partizipation und damit für eine Gesellschaft, die das demokratische Versprechen der Gleichheit einzulösen und sozialen Frieden zu erhalten vermag (vgl. Ehs 2007: 11).

Die Relevanz des Themas leitet sich also aus der Notwendigkeit von Politischer Bildung, die auch Fragen sozialer Ungleichheit thematisiert, für eine demokratische Gesellschaft ab. Dass in der fachlichen Diskussion (wie im folgenden Kapitel gezeigt wird) immer noch kein Konsens darüber besteht, *wie* und *was* im Rahmen schulischer Politischer Bildung vermittelt werden soll (vgl. Dachs 2008: 32), verleiht dem Ansinnen, sich mit den Inhalten Politischer Bildung auseinanderzusetzen, zusätzlich Dringlichkeit.

¹ Neben der *schulischen* Politischen Bildung, sei an dieser Stelle noch auf die *außerschulische* Politische Bildung für Jugendliche und *politische Erwachsenenbildung* verwiesen – wobei sich diese Bereiche unterschiedlich entwickelt haben, dementsprechend nicht unbedingt von denselben AkteurInnen und Interessen beeinflusst werden und daher auch verschiedene Schwerpunkte setzen. In dieser Arbeit steht, da sie auf diesem Weg die meisten Menschen erreicht, die schulische Politische Bildung als eigenständiges Schulfach bzw. in seinen verschiedenen Ausprägungen als Kombinationsfach im Fokus.

II. Forschungsgegenstand

Institutionell lässt sich zwischen schulischer und außerschulischer Politischer Bildung, und im Falle letzterer wiederum zwischen Jugend- und Erwachsenenbildung differenzieren (vgl. Bremer/ Gerdes 2012: 683).² Diese Arbeit richtet den Fokus auf erstere. Schulische Politische Bildung findet in Österreich auf zwei Wegen Eingang in den Schulunterricht: als in allen Schultypen, Schulstufen und Schulfächern zu berücksichtigendes Unterrichtsprinzip (BMUK 1994), sowie als eigenständiger Pflichtgegenstand bzw. Kombinationsfach.³ Mit Ausnahme der Berufsschule, wo der eigenständige Pflichtgegenstand „Politische Bildung“ angeboten wird (insgesamt 80 Stunden), wird Politische Bildung in allen Schultypen in Verbindung mit anderen Schulfächern (Geschichte, Wirtschaft oder Recht) gelehrt (vgl. Zentrum Polis o. D.): In der Hauptschule bzw. der Neuen Mittelschule (NMS) und den entsprechenden Stufen der Sonderschule sowie in den allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) bildet das Fach „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ einen Pflichtgegenstand (je zwei Stunden in der 6.-8. Schulstufe, in der AHS-Oberstufe zusätzlich 7 Stunden in der 9.-12. Schulstufe); in Polytechnischen Schulen wird der Pflichtgegenstand „Politische Bildung und Wirtschaftskunde“ angeboten (zwei Stunden in der 9. Schulstufe); in den Berufsbildenden Mittleren Schulen und den Berufsbildenden Höheren Schulen ist Politische Bildung als Bestandteil der Pflichtgegenstände „Geschichte und Politische Bildung“, „Politische Bildung und Zeitgeschichte“, „Geographie, Geschichte und Politische Bildung“, „Geschichte und Politische Bildung, Recht“, „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ in einem Gesamtausmaß von zwei bis acht Stunden vorgesehen (vgl. Bundesministerium für Bildung/ Zentrum Polis o. D.). Die inhaltliche Umsetzung der Politischen Bildung in der Schule wird in den Lehrplänen der einzelnen Schultypen konkretisiert (vgl. Zentrum Polis o. D.).

Als Unterrichtsprinzip ist Politische Bildung in den österreichischen Schulen in allen Schultypen, Schulstufen und Fächern verpflichtend zu berücksichtigen. So sieht es der

² Zu politischer Erwachsenenbildung siehe Baumgartner/ Gürses (2015).

³ Der Fokus dieser Arbeit auf Schulfächer, die explizit „Politische Bildung“ umfassen, geht nicht mit der Annahme einher, dass in anderen Schulfächern keine politischen Inhalte transportiert würden oder dass Politische Bildung nicht auch in anderen Fächern implizit unterrichtet wird. Fachliche Diskussionen werden in erster Linie über das „Politische“ im Geographie-Unterricht geführt (siehe zum Beispiel Germ 2007).

1978 ergangene und 2015 wiederverlautbarte Grundsatzterlass „Politische Bildung in den Schulen“ vor (BMUK 1995; BMBF 2015). Anstoß für den Grundsatzterlass⁴ 1978 waren fachdidaktische Diskussionen in Deutschland, welche im „Beutelsbacher Konsens“ mündeten und auch Eingang in die in Österreich unter der Kanzlerschaft Bruno Kreiskys geführten Diskussionen um eine Demokratisierung der Gesellschaft gefunden hatten (vgl. Dachs 2008: 26; Wirtitsch 2016: 1). Auch wenn vielen der in diesem Rahmen entstandenen schulischen Reformen bloß symbolischer Charakter zugeschrieben wird (vgl. Wimmer 2008: 41), wird der Grundsatzterlass als wichtiger Schritt in Richtung einer auf einem veränderten Politik- und Gesellschaftsverständnis basierenden, an den Schülerinnen und Schülern und der Demokratie orientierten, Politischen Bildung gesehen (vgl. Dachs 2008: 28). Die im Beutelsbacher Konsens als „gedankliches Fundament moderner politischer Bildung“ (Ammerer 2010: 16) formulierten Grundsätze des Überwältigungsverbots, des Kontroversitätsgebots und der Schülerorientierung spiegeln sich auch im Grundsatzterlass wieder und wurden in der 2015 aktualisierten Version des Unterrichtsprinzips noch klarer hervorgehoben (vgl. Wirtitsch 2016: 1f.).⁵

Mit Blick auf ihre historische Entwicklung⁶ kann ohne Zweifel eine inhaltliche Demokratisierung schulischer Politischer Bildung in Österreich festgestellt werden (vgl. Wimmer 2008: 48). Erst seit Kurzem wird versucht, die in den Ideen der Aufklärung wurzelnden Ziele Politischer Bildung in die Praxis umzusetzen (vgl. Hellmuth/ Klepp 2010). Denn die sich gleichzeitig mit demokratischen Strukturen entwickelnde schulische Politische Bildung wurde sowohl in der Habsburger Monarchie, als auch in der Ersten Republik und im Austrofaschismus zum Zweck der Herrschaftslegitimation und -sicherung instrumentalisiert: statt zu Kritikfähigkeit wurde zu Unmündigkeit, Leichtgläubigkeit und zu unkritischer „Vaterlandsliebe“ erzogen (vgl. Hellmuth/ Klepp

⁴ Dass Politische Bildung 1978 in Form eines Unterrichtsprinzips verankert und nicht als eigenes Schulfach etabliert wurde, wird auf parteipolitische Machtkämpfe und die Befürchtung, die jeweils andere Partei könne schulische politische Bildung zur Durchsetzung ihrer eigenen Interessen instrumentalisieren und ideologisch vereinnahmen, zurückgeführt (vgl. Dachs 2008: 31).

⁵ Als weiterer Meilenstein gilt das im Jahr 2007 erstellte, als Basis der Lehrpläne für AHS und Hauptschule dienende, „Kompetenz-Strukturmodell für politische Bildung“ (siehe Krammer 2010).

⁶ Zur Geschichte der schulischen Politischen Bildung in Österreich siehe Dachs 2008; Hellmuth/ Klepp 2010; Sander 2014; Wolf 1998.

2010). Die Anerkennung der Rolle, die eine derartig ausgestaltete Politische Bildung bei der Bereitung des Bodens für die Verbreitung der nationalsozialistischen „Rassenideologie“ und damit für die ungeheuren Verbrechen des Nationalsozialismus gespielt hat, war nach Ende des Zweiten Weltkrieges Anstoß, die schulische Politische Bildung umzugestalten (vgl. Dachs 2008: 22).

Obwohl sich seit der Gründung der Zweiten Republik das Verständnis und die Ausgestaltung schulischer Politischer Bildung sehr verändert haben, wird ihr nach wie vor ein erhebliches Entwicklungspotenzial zugeschrieben (vgl. Ammerer 2010: 18). So haben Untersuchungen bereits in den 1980er Jahren gezeigt, dass Politische Bildung als Unterrichtsprinzip nur unzureichend Berücksichtigung im Schulunterricht findet und noch immer steht die mangelnde Umsetzung des Unterrichtsprinzips in der Kritik (vgl. Hellmuth/ Klepp 2010: 77f.)⁷. Kritik wird darüber hinaus an der Institutionalisierung und Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung geübt (Dachs 2008: 32; Hellmuth/ Klepp 2010: 79), wobei Sander dem Angebot an politikwissenschaftlich fundierten Studienangeboten „erhebliche Defizite“ (Sander 2014: 27) attestiert. Auch Politischer Bildung als Schul- bzw. Kombinationsfach wird Ausbaupotenzial zugeschrieben: Sitte kritisiert etwa die „völlige Unkoordinierung mit Lehrplanvorgaben in anderen Fächern.“ (Sitte 2002: 10). Die Verantwortlichkeit für den Mangel an Reformen wird den divergierenden Positionen der politischen Parteien hinsichtlich Inhalten, Reichweite und Methoden der Politischen Bildung (vgl. Ammerer 2010: 15; Dachs 2008: 28-32; Sander 2008: 30) sowie dem Fehlen eines öffentlichen Diskurses (vgl. Hellmuth/ Klepp 2010: 79) zugeschrieben. Auch wenn in Bezug auf Ziele und didaktische Grundstrukturen Politischer Bildung im deutschen Sprachraum Einigkeit herrscht, wurde noch immer kein Konsens darüber hergestellt, *wie* und *was* im Rahmen Politischer Bildung vermittelt werden soll (vgl. Dachs 2008: 32; Sander 2014: 27).

Es zeigt sich, dass sich um schulische Politische Bildung ein breiter Diskurs bewegt. Welche Position die Sozial- und Politikwissenschaften in den fachlichen Diskussionen um schulische Politische Bildung einnehmen, wird im nächsten Kapitel beleuchtet.

⁷ Hellmuth und Klepp beziehen sich hier u.a. auf die von Faßmann/ Münz (1991) durchgeführte Studie „Politische Bildung im Schulunterricht“ im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, sowie auf eine unveröffentlichte Forschungsarbeit von Hellmuth/ Klepp (2008) im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.

III. Forschungsstand

Breiter Konsens besteht über das Ziel der Förderung demokratischen Zusammenlebens durch Erziehung zur „Mündigkeit“ (vgl. Bremer/ Gerdes 2012: 683; Lösch 2010: 115), welche Adorno unter der Prämisse, „Aller politische Unterricht endlich sollte zentriert sein darin, daß Auschwitz nicht sich wiederhole.“ (Adorno 2015: 104) auf den Punkt gebracht hat. Abgesehen von dieser grundlegenden Aufgabe existiert kein Kanon in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Politischer Bildung, die als Fachbereich durch die Existenz vieler verschiedener pädagogischer, politikdidaktischer und vereinzelt auch kritisch-sozialwissenschaftlicher Herangehensweisen und Konzepte gekennzeichnet ist. Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Politischer Bildung beschäftigen sich in vielen Fällen mit ihrer historischen Entwicklung (z.B. Dachs 2008; Hellmuth/ Klepp 2010; Sander 2014; Wolf 1998), institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Wimmer 2008; Wirtitsch 2016) oder dem generellen inhaltlichen Tenor und den Zielsetzungen „moderner“ Politischer Bildung (z.B. Ammerer 2010) (wobei sich diese Themenfelder zum Teil stark überschneiden).

Während das Feld überwiegend von der Bildungswissenschaft, vor allem aber von der sich als eigenständige Disziplin auffassenden Politikdidaktik dominiert wird, verhalten sich Sozial- und Politikwissenschaften zurückhaltend oder gar nicht – darauf verweist jedenfalls die Bezeichnung der Beziehung von Politikwissenschaft und Politischer Bildung als „Nichtverhältnis“ (Görg/ Matjan 1996). Was empirisch-systematische Untersuchungen der Politischen Bildung betrifft, wurden – entsprechend der nachrangigen Stellung, die Politische Bildung in den Sozial- und Politikwissenschaften zugewiesen wird – verschwindend wenig Analysen schulischer Politischer Bildung und der in den betreffenden Schulfächern verwendeten Schulbücher durchgeführt.

Der (Selbst-) Ausschluss sozialwissenschaftlicher Herangehensweisen in Bezug auf den wissenschaftlichen (und auch politischen) Diskurs um Politische Bildung (siehe Lösch/ Thimmel 2010) bleibt nicht ohne Folgen. So kritisiert etwa Steffens, dass dadurch das ursprüngliche Ziel der Mündigkeit in den „toten Winkel“ gerate (vgl. Steffens 2010: 28). Das könnte daran liegen, dass selten überhaupt expliziert wird, was unter dem gemeinhin postulierten Ziel der „Mündigkeit“ überhaupt verstanden wird. Hier scheint meist ein enges Begriffsverständnis vorzuliegen, welches zwar politische Reflexions-

und Urteilsfähigkeit miteinbezieht, emanzipatives Potenzial jedoch auszuschließen scheint. Das gilt auch für die Verwendung des für die Politische Bildung konstitutiven Begriffs des „Politischen“ – es mutet einigermaßen paradox an, dass in wissenschaftlichen Ausführungen über Politische Bildung so gut wie nie definiert wird, was denn eigentlich „politisch“ ist (vgl. Gürses 2015: 22). Soziale Ungleichheit jedenfalls wird nur selten als politisches Thema aufgefasst, wird doch auch nur selten die Erwartung an Politische Bildung gestellt, soziale Ungleichheit zu thematisieren (vgl. Steffens 2010: 30).

Anders der relativ neue Ansatz der kritischen Politischen Bildung (Lösch/ Thimmel 2010): Bettina Lösch fordert, dass eine kritisch ausgerichtete Politische Bildung nicht nur die Formalitäten politischer Partizipation thematisieren sollte, sondern reale Teilhabe zum Ziel haben muss (vgl. Lösch 2010: 120). In letzter Konsequenz bedeutet das, auch die durch sozialwissenschaftliche Untersuchungen herausgearbeitete Ungleichheit in Bezug auf politische Partizipation und die Frage, wer warum wie politisch partizipiert und welche Stimmen warum mehr gehört werden als andere, zu thematisieren⁸. Auch sollte eine explizit kritische Politische Bildung darauf abzielen, ungleiche Machtverhältnisse durchschaubar zu machen – eine Notwendigkeit, auf die bereits Hans Kelsen hingewiesen hat (vgl. Ehs 2007: 100). Damit unterscheidet sich die kritische Politische Bildung deutlich von anderen Ansätzen, denn sie reicht „über eine Erziehung zum kompetenten Staatsbürger hinaus. [...] Eine kritische Demokratiebildung zielt darauf, die politischen und sozialen Verhältnisse zu begreifen, in denen die Menschen eingebunden sind.“ (Lösch 2010: 120). Insofern stellt der Ansatz der Kritischen Politischen Bildung normativen Ausgangspunkt dieser Arbeit dar.

⁸ Verba et al. haben in Bezug auf die USA gezeigt, dass politische Partizipation maßgeblich von sozialer Herkunft und Bildungsgrad abhängt: „Over and over, our data showed that participatory input is tilted in the direction of the more advantaged groups in society – especially in terms of economic and educational position, but in terms of race and ethnicity as well.“ (ebd.: 512). Eine besondere Stellung bei der (Re-)Produktion von „partizipatorischer“ Ungleichheit kommt dabei der Bildung zu (vgl. ebd.: 514). Darüber hinaus verweisen die Autoren der Studie auf bestimmte Formen der politischen Partizipation, die in hohem Maß zu ungleicher politischer Repräsentation führen (etwa finanzielle Unterstützung von Parteien) (vgl. ebd.: 514ff.): Diese Studie wurde in den USA durchgeführt, ist aber mit der Situation in Österreich durchaus vergleichbar (siehe Emrich 2013), wird doch mit Blick auf „starke Korrelationen des [politischen] Interesses und des Wissens mit der sozialen und bildungsbezogenen Herkunft“ auf die Existenz einer „Zwei- oder Mehrklassengesellschaft von Jugendlichen“ (Filzmaier/ Klepp 2009: 351) verwiesen.

IV. Material und Methode

Die Untersuchung erstreckt sich auf das Kombinationsfach „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ in der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule (AHS), der Neuen Mittelschule (NMS) und der Hauptschule und umfasst damit, mit Ausnahme der Sonderschule, die *verpflichtende* und als Schulfach institutionalisierte schulische Politische Bildung in der Sekundarstufe I.

Die Sozial- und Politikwissenschaften bieten zwar wenig Anhaltspunkte für die Konzeption einer die Bereiche Unterricht und Schule in den Blick nehmenden Analyse (siehe Kapitel III), allerdings verweist die schulbuchbezogene Forschung auf den Einfluss, den Schulbücher auf Unterricht wie Gesellschaft ausüben und liefert damit einige wichtige Argumente für eine Untersuchung der schulischen Politischen Bildung anhand von Schulbüchern. Konkret erfolgt die Beantwortung der Forschungsfrage durch eine Analyse der in der Sekundarstufe I am häufigsten verwendeten Schulbücher mittels der Methode der Kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2015). Weiterführende Überlegungen zu Material und Methode, sowie Begründungen diesbezüglicher Entscheidungen werden in Kapitel 2 ausführlich dargelegt.

V. Aufbau

Kapitel 1 widmet sich der theoretischen Aufarbeitung sozialer Ungleichheit und ihrer empirischen Manifestationen in Österreich, in deren Zuge soziale Ungleichheit theoretisch umrissen und begrifflich abgegrenzt wird (siehe Kapitel 1.1.). Für ein eingehendes Verständnis erweist es sich dabei als erforderlich, die Verbundenheit von sozialer Ungleichheit mit sozialen Rechten aufzuzeigen und die Rolle des Wohlfahrtsstaats bei der Produktion von sozialer (Un-) Gleichheit zu beleuchten (siehe Kapitel 1.2.). Um diese theoretischen Ausführungen zu kontextualisieren, wird in der Folge soziale Ungleichheit in Österreich durch die theoretisch fundierte Darstellung empirischer Fakten als gesellschaftliches Problem identifiziert (siehe Kapitel 1.3.)

Kapitel 2 nimmt das zur Analyse der schulischen Politischen Bildung herangezogene Material und die dabei angewandte Methode in den Blick. Dabei wird zunächst die Auswahl des Materials besprochen (siehe Kapitel 2.1.1.). Es folgt ein Überblick über die Grundlagen der Kritischen Diskursanalyse (KDA) nach Siegfried Jäger (2016) (siehe Kapitel 2.2.). Zuletzt wird die spezifische Umsetzung der KDA bei der Analyse der Schulbücher offengelegt (siehe Kapitel 2.3.2.).

Kapitel 3 schließlich widmet sich den Forschungsergebnissen. Anschließend an die Präsentation der Ergebnisse der Strukturanalyse (siehe Kapitel 3.1.), werden jene der Feinanalyse vorgestellt (siehe Kapitel 3.2.) und zusammengefasst (siehe Kapitel 3.3.).

Am Ende der Masterarbeit steht die übergreifende Darstellung der Ergebnisse von Struktur- und Feinanalyse (siehe Kapitel 4), welche Grundlage für die zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfrage (siehe *Schluss*) bildet.

1. Von wegen Gleichheit: Soziale und rechtliche Ungleichheit in Österreich

Ziel dieses Kapitels ist es, ein grundlegendes Verständnis von sozialer Ungleichheit als theoretisch aufgearbeitete und empirisch nachvollziehbare Problematik der österreichischen Gesellschaft zu etablieren. Der Begriffsdefinition und -abgrenzung, sowie einer vergleichenden Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Ungleichheitstheorien (Kapitel 1.1.) folgt die theoretische Verortung in politikwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit der Rolle des Wohlfahrtsstaates und sozialer Rechte bei der Beseitigung und Produktion von sozialer Ungleichheit (Kapitel 1.2.), um abschließend Bezug zur quantitativ erhobenen Realität sozialer Ungleichheit im österreichischen Wohlfahrtsstaat herzustellen (Kapitel 1.3.).

1.1. Soziale Ungleichheit: Begriffe und Theorien

Soziale Ungleichheit wird von jenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich mit ihr beschäftigen, als „ein zentrales Phänomen der Sozialstruktur“ (Solga/ Powell/ Berger 2009: 13) oder auch „*theoretisches Schlüsselthema* für die Analyse heutiger sozialer Strukturen“ (Kreckel 1997: 21; kursiv i. O.) angesehen. Auch dieser Arbeit liegt die Annahme zu Grunde, dass die Beschäftigung mit sozialer Ungleichheit zentrales Anliegen der Politik- als Sozialwissenschaft sein sollte. Uneinigkeit herrscht dagegen hinsichtlich der Frage, wie Ungleichheit entsteht, was sie bewirkt und wie sie beseitigt werden kann – umso wichtiger erscheint es, einem Überblick über sozialwissenschaftliche Ungleichheitstheorien eine Begriffsdefinition und -abgrenzung voranzustellen.

1.1.1. Begriffsdefinition und -abgrenzung

H. Solga, J. Powell und P. A. Berger, die 2009 einen Band mit klassischen Texten der Ungleichheitsforschung publiziert haben, verstehen unter sozialer Ungleichheit,

„wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind. [...] Es handelt sich also um überindividuelle Ungleichheiten in der Verteilung von Handlungsressourcen sozialer Gruppen, die durch das Verhalten und Denken des Einzelnen nicht kurzfristig beeinflusst werden können.“ (Solga/ Powell/ Berger 2009: 15; kursiv i.O.).

Ob soziale Ungleichheit gewollt, gerecht oder gar notwendig ist, ist damit freilich noch nicht gesagt – zu diesen Fragen komme ich weiter unten. Zunächst ist es für eine Begriffsabgrenzung noch erforderlich, auf die Begriffe der *sozialen Differenz* und der *sozialen Differenzierung* einzugehen. Solga, Powell und Berger verstehen unter letzterer *„gesellschaftlich verankerte (also gleichfalls überindividuelle) Unterschiede, die nicht (notwendigerweise) mit Vor- und Nachteilen und somit nicht mit Asymmetrien in den Handlungsbedingungen verbunden sind.“* (Solga/ Powell/ Berger 2009: 15; kursiv i.O.). Trotzdem können diese grundsätzlich nicht Ungleichheit (re-)produzierenden sozialen Differenzierungen in konkreten gesellschaftlichen und historischen Kontexten zur Basis oder Rechtfertigung sozialer Benachteiligung werden: *„In dem Moment wird dann aus sozialer Differenzierung soziale Ungleichheit.“* (ebd.: 15).

Von diesem Begriffsverständnis unterscheidet sich jenes einiger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die dafür plädieren, den Begriff der *sozialen Ungleichheit* gänzlich durch jenen der *sozialen Differenz* zu ersetzen. So bevorzugen Reinecke und Mergel das Konzept der *sozialen Differenz*, und versuchen damit

„dem polemischen Akzent zu entgehen, den der Begriff der Ungleichheit transportiert, der ja immer ein wenig sagen will, dass es sich um ein (aufzuhebendes) Unrecht handle. ‚Soziale Differenz‘ bezieht sich allgemeiner auf das Angeordnetsein von ‚Gesellschaft‘, während die Rede von ‚Ungleichheit‘ stärker eine Problematisierung der sozialen Ordnung durch Zeitgenossen erfasst.“ (Reinecke/ Mergel 2012: 10).

Hier wird also das Konzept der sozialen Ungleichheit zugunsten einer angeblich neutralen Herangehensweise auf Basis des Begriffs der sozialen Differenz abgelehnt. Dem Vorschlag, Fragen nach sozialer Ungleichheit a priori nicht zu stellen, möchte ich nicht folgen: Denn es erscheint als ein Widerspruch in sich, soziale Ungleichheit als menschengemacht, zugleich aber als „objektive Tatsache“ anzusehen. Ein solches Verständnis von Ungleichheit würde dazu führen, dass Fragen nach ungleichen Machtverhältnissen ausgeblendet werden und die Analyse von Ungleichheitsstrukturen ad absurdum geführt wird: schließlich ist es Ziel der Sozialstrukturanalyse zu „erklären, inwieweit Handlungsspielräume nicht nur unterschiedlich, sondern auch ungleich sind“ (Solga/ Powell/ Berger 2009: 14). Auch darf eine Theorie, die den Anspruch auf Erklärung sozialer Ungleichheit stellt, nicht bei der Deskription der *Determinanten* und *Dimensionen* sozialer Ungleichheit stehen bleiben – sie muss auch die *Mechanismen* benennen, durch die die Zugehörigkeit zu bestimmten Sozialkategorien zu ungleichen Lebensbedingungen führt. Solche Mechanismen sind etwa Diskriminierung, Vorurteile oder Ausbeutungsverhältnisse (vgl. Solga/ Powell/ Berger 2009: 19f.).⁹ Hradil verweist auf die je nach Kontext unterschiedliche Bedeutung des Begriffs der sozialen Ungleichheit: Zwar gehe in der Alltagssprache mit sozialer Ungleichheit „üblicherweise die Vorstellung der Illegitimität bzw. der Ungerechtigkeit“ (Hradil 2013: 153) einher. Der sozialwissenschaftliche Begriff der sozialen Ungleichheit hingegen berühre Fragen der Legitimität nicht.

Zuletzt sei noch auf die Unterscheidung zwischen Chancenungleichheit und Ergebnis- bzw. Verteilungsungleichheit hingewiesen: Während die erste Form sozialer Ungleichheit „ungleiche Chancen von sozialen Gruppen beim *Zugang* zu sozialen Positionen oder Handlungsressourcen [...] aufgrund zugeschriebener Merkmale“ (Solga/ Powell/ Berger 2009: 21; kursiv i.O.) benennt, bezieht sich die zweite auf Vor- und Nachteile, die durch den Besitz solcher materieller oder immaterieller Güter entstehen (vgl. ebd.: 22).

⁹ Die Unterscheidung zwischen Determinanten, Dimensionen, Mechanismen und Auswirkungen sozialer Ungleichheit geht auf Stefan Hradil (2008) zurück.

1.1.2. Theorien sozialer Ungleichheit

Soziale Ungleichheit hat es aus historischer Sicht in allen größeren Gesellschaften gegeben (vgl. Kreckel 1997: 26; Hradil 2013: 152). Die Determinanten und Dimensionen sozialer Ungleichheit haben sich jedoch verändert (vgl. Hradil 2013: 156). Kam etwa formaler Bildung im Mittelalter noch geringe Bedeutung zu, kann für moderne Gesellschaften angenommen werden, „dass der erreichte Bildungsgrad für die Menschen die wichtigste Dimension sozialer Ungleichheit darstellt.“ (Hradil 2013: 154).

Auch die Sichtweise auf soziale Ungleichheit hat sich im Laufe der Jahrhunderte verändert: Im antiken Griechenland wurde soziale Ungleichheit als quasi „natürliche“ Ordnung von Gesellschaft angesehen, und auch in der feudalistischen Ständegesellschaft wurde sie als gegeben hingenommen. Aber mit der Aufklärung und der Wahrnehmung sozialer Ungleichheit als gesellschaftliches Konstrukt wurden zunehmend Fragen nach den Ursachen sozialer Ungleichheit gestellt und Theorien zu deren Beantwortung aufgestellt (vgl. Burzan 2007: 8f.). Theorien der sozialen Ungleichheit versuchen im Allgemeinen zu erklären, „warum die Produktion und Reproduktion von Ungleichheiten systematisch und dauerhaft erfolgen.“ (Solga/ Powell/ Berger 2009: 14). Der folgende Abriss der unterschiedlichen Theorien sozialer Ungleichheit zeigt eine vielschichtige, nicht linear verlaufende sozialwissenschaftliche Diskussion, die auch nicht unbedingt leicht nachvollziehbar ist. Grund dafür ist wohl die Schwierigkeit, soziale Ungleichheit in einem einzigen konsensfähigen Modell zu erfassen und zu erklären.

Jean Jacques Rousseau stellte „als erster Theoretiker der modernen Ungleichheitsforschung“ (Solga/ Powell/ Berger 2009: 11) Überlegungen zu den Ursachen sozialer Ungleichheit an und machte dabei die Institution des Privateigentums als Basis ungleicher gesellschaftlicher Strukturen aus (vgl. Burzan 2007: 9). Als erster Klassiker der Sozialstrukturanalyse gilt Karl Marx' und Friedrich Engels' *Manifest der kommunistischen Partei* (Burzan 2007: 15). Daneben bildet auch Max Webers theoretischer Zugang eine wichtige Grundlage für die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit (vgl. Burzan 2007: 20; 31). Vor allem die sogenannten „Klassen- und Schichtmodelle“, welche seit den 1950er Jahren bis zu Beginn der 1980er Jahre den sozialwissenschaftlichen Diskurs um soziale Ungleichheit

dominierten¹⁰, berufen sich auf diese Klassiker der Sozialstrukturanalyse (vgl. Burzan 2007: 63). Dabei ist jedoch auch auf die Vielfalt der Modelle und Ansätze *innerhalb* der verschiedenen Denktraditionen hinzuweisen. Trotzdem lassen sich sowohl in Bezug auf Klassen- als auch auf Schichtkonzepte gewisse Gemeinsamkeiten ausmachen: Den marxistisch orientierten Klassenmodellen gemeinsam ist die zentrale Rolle ökonomischer Faktoren bei der Erklärung sozialer Ungleichheit, wobei davon ausgegangen wird, dass die jeweilige Klassenzugehörigkeit auch andere Lebensbereiche sowie interne Haltungen beeinflusst. Daraus ergibt sich auch der Fokus auf den Klassenkonflikt als Voraussetzung für gesellschaftliche Veränderung und für die Beseitigung der Ursachen sozialer Ungleichheit (vgl. Burzan 2007: 64f.). Aufgrund der Forcierung des Ökonomischen werden marxistischen Ungleichheitstheorien häufig als eindimensional kritisiert (s. z.B. Reinecke/ Mergel 2012: 15f.; Kreckel 1997: 54). Dagegen gilt Webers Modell sozialer Ungleichheit als differenzierter, da neben der ökonomischen Dimension der Klasse auch die auf sozialer Anerkennung basierenden Stände, sowie Parteien berücksichtigt werden (vgl. Burzan 2007: 20; 25). Darüber hinaus wird, anders als im marxistischen Klassenkonzept, ein systematischer Zusammenhang zwischen dem Reichtum der herrschenden Klasse und der Armut der unterworfenen Klasse nicht unterstellt (vgl. Solga/ Powell/ Berger 2009: 25). Im Gegensatz zu den Klassentheorien beschränken sich Schichtkonzepte meist auf die Beschreibung sozialer Ungleichheit – nach Ursachen wird nicht systematisch gesucht (vgl. Solga/ Powell/ Berger 2009: 25). Ein weiterer Unterschied zu marxistischen Ungleichheitstheorien ist die Annahme, dass die Zugehörigkeit zu einer Schicht nicht automatisch mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Interessensgruppen einhergeht (vgl. Burzan 2007: 65).

Gemeinsam ist den älteren Klassen- und Schichtmodellen die Vorstellung einer die Gesellschaft strukturierenden Vertikale (vgl. Reinecke/ Mergel 2012: 14). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts differenzierten sich die Analysen sozialer Ungleichheit jedoch zunehmend aus, und neben jener der Klasse oder Schicht gewannen horizontale Ungleichheiten an Bedeutung (vgl. Kreckel 1997: 17f.; Reinecke/ Mergel 2012: 17f.). Dieser Begriff umfasst mehrere neue Determinanten sozialer Ungleichheit, allen voran Geschlecht, Herkunft, Sexualität sowie Alter und ist eng verbunden mit dem Aufkommen

¹⁰ Die Kontroverse zwischen Vertretern der Klassen- und Schichttheorien wurde angeführt von Helmut Schelsky, Ralf Dahrendorf und Karl M. Bolte (vgl. Burzan 2007).

des Konzepts der Intersektionalität (vgl. Reinecke/ Mergel 2012: 9). Nira Yural-Davis plädiert „dafür, Intersektionalität als den relevantesten aktuellen Beitrag der soziologischen Theorie zum Thema Klasse/ Schichtung anzuerkennen.“ (Yural-Davis 2103: 204). Feministischen Standpunkten und feministischer Wissenschaft entsprungen, umfasst der Begriff der Intersektionalität¹¹ mittlerweile nicht mehr nur das Anliegen der Anerkennung von Differenzen zwischen Frauen (vgl. Davis 2013: 62;64) und als maßgebliche soziale Kategorien der Unterscheidung die „alte“ Trias Klasse/ „Rasse“/ Geschlecht (vgl. Hearn 2013: 116), sondern bezieht auch Alter, Behinderung oder Sexualität mit ein – Jeff Hearn spricht hier von den „großen Sechs“ (Hearn 2013: 116) – und bildet Bezugspunkt auch in der Männlichkeitsforschung. Ohne auf den Begriff der Intersektionalität Bezug zu nehmen, verweist auch Reinhard Kreckel auf „die regionalen Disparitäten und die Benachteiligungen von Minderheiten und sozialen Randgruppen; aber auch die Diskrepanzen zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen, die Ungleichverteilung der Wohlfahrtsteilhabe und des Zuganges zu öffentlichen Gütern, die Ungleichgewichtigkeit von sozialen Lasten“ (Kreckel 1997: 18) und die globalen Abhängigkeitsverhältnisse als horizontale Dimensionen sozialer Ungleichheit. Es scheint, als ob die feministisch geprägte Debatte um Intersektionalität in der hier behandelten „klassischen“ Ungleichheitsforschung bestenfalls am Rande erwähnt, jedoch nicht analytisch oder theoretisch einbezogen wird.

Trotz dieser „Entdeckung“ horizontaler Ungleichheiten, betonten die ab den 1980er Jahren entwickelten „neuen“ Klassen- und Schichtmodelle¹² weiterhin die Bedeutung vertikaler Aspekte¹³. Jedoch entwickelten sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von diesen unabhängige, alternative Ansätze zur Erklärung und Analyse

¹¹ Kathy Davis weist darauf hin, dass hinsichtlich des Begriffs der „Intersektionalität“ innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion zahlreiche Unklarheiten und Uneinigkeiten existieren – allerdings sieht sie in dieser Schwäche zugleich die Stärke dieses Ansatzes (vgl. Davis 2013: 59; 69).

¹² Als Vertreter der (neuen) Klassen- und Schichtmodelle wird, neben Helmut Schelsky und Ralf Dahrendorf, vor allem auf Rainer Geißler, John H. Goldthorpe, und Erik O. Wright verwiesen (siehe Burzan 2007; Solga/ Powell /Berger 2009)

¹³ Es ist auf die Vielfalt der Perspektiven innerhalb der demselben Ansatz zugeordneten Autoren hinzuweisen. So betont etwa Kreckel, der den „neuen“ Klassenmodellen zugeordnet wird (siehe zum Beispiel Burzan 2007), die Bedeutungszunahme horizontaler Ungleichheiten und kritisiert die durch den Fokus auf vertikale Ungleichheiten verursachte „Blickverengung“ (Kreckel 1997: 18).

sozialer Ungleichheit: Auf der einen Seite stehen funktionalistische Modelle¹⁴ sozialer Ungleichheit. Diese basieren auf der Annahme, dass soziale Ungleichheit eine Notwendigkeit moderner Gesellschaften sei. „Ihre zentrale These lautet: Ohne Ergebnisungleichheit gibt es keinen gesellschaftlichen Wohlstand und keinen Fortschritt.“ (Solga/ Powell/ Berger 2009: 23). Solga, Powell und Berger sehen die funktionalistische Sicht auf soziale Ungleichheit als jene an, „die auch heute noch das Denken in modernen Gesellschaften dominiert. Wir alle meinen nämlich fast selbstverständlich Chancengleichheit, wenn wir von Gleichheit reden.“ (vgl. Solga/ Powell/ Berger 2009: 22)

Diese naturalisierende Sicht auf soziale Ungleichheit unterscheidet den funktionalistischen Ansatz fundamental sowohl von den ihm vorangegangenen Klassen- und Schichtmodellen, als auch von den ihm zeitlich nachfolgenden Lebensstil- und Milieuansätzen. Als kritische Antwort auf die bis dahin dominierenden Klassen- und Schichtmodelle sind die Lebensstil- und Milieuansätze zu sehen (vgl. Burzan 2007: 89). Zwar sind Milieu- und Lebensstilansätze einander nicht gleichzusetzen, und auch unter diesen beiden Bezeichnungen firmieren unterschiedliche Modelle; gemeinsam ist ihnen jedoch die Annahme einer Entkoppelung von Klassen- bzw. Schichtzugehörigkeit und Lebensstilen oder Milieus; dabei eint sie der Versuch, „objektive“ Merkmale (sprich: die Lebensbedingungen) und „subjektive“ Merkmale (im weitesten Sinn die Lebensweise) sozialer Ungleichheit miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Burzan 2007: 92). Während Lebensstilansätze den Fokus auf weniger tief verankerte Denk- und Verhaltensmuster legen, untersuchen Milieustudien vornehmlich festsitzende Werte und Grundeinstellungen (vgl. Burzan 2007: 104; Hradil 2013: 155). Die Kritik an Lebensstilansätzen, welche sich auch aufgrund der ähnlichen Herangehensweise und Grundannahmen auch auf Milieumodelle übertragen lässt (vgl. Burzan 2007: 120f.), bezieht sich auf deren mangelnde Theorieanbindung, die deskriptive Ausrichtung, die variierende Erklärungskraft und die Vernachlässigung von (Herrschafts-)Strukturen (vgl. Burzan 2007: 121f.). Heute werden Lebensstilmodelle nur noch selten zur Analyse sozialer Ungleichheit verwendet (vgl. Burzan 2007: 102f.). Pierre Bourdieu dagegen, dessen Modell zur Analyse der Ursachen und Prozesse sozialer Ungleichheit als *Mélange*

¹⁴ Als klassische Autoren der funktionalistischen Ungleichheitstheorie gelten heute Kingsley Davis/ Wilbert E. Moore mit ihrem Aufsatz *Einige Prinzipien der sozialen Schichtung* aus dem Jahr 1973 (vgl. Solga/ Powell/ Berger 2009: 23).

von Lebensstil- und marxistischer Klassentheorie beschrieben werden kann, wird heute noch rezipiert (vgl. Burzan 2007: 137).

Als weitere Alternative zu Klassen- und Schichtmodellen bildeten sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts *soziale Lagemodelle* heraus (vgl. Burzan 2007: 141). Deren Entstehung ist im Kontext der Krise des keynesianischen Wohlfahrtsstaates, zunehmender Polarisierung und Marginalisierung durch steigende Arbeitslosigkeit, Präkarisierung, sowie „neuer“ sozialer Risiken zu sehen (vgl. Reinecke/ Mergel: 18f.; Burzan 2007: 150). Soziale Lagemodelle werden in erster Linie mit den Analysen und Modellen Stefan Hradils in Verbindung gebracht (vgl. Burzan 2007: 142). Sie „schließen auch jene Gruppierungen ein, die im Schichtungsgefüge keinen Platz haben.“ (Hradil 2013: 176). Damit gemeint sind in erster Linie Frauen, Migrantinnen und Migranten, ältere Menschen, aber auch Berufsanfängerinnen und -anfänger sowie jene, die nicht im Erwerbsleben stehen (vgl. Hradil 2013: 175f.). Darüber hinaus sind Ansätze, die mit dem Begriffspaar der Inklusionen/ Exklusionen arbeitet, zu nennen (vgl. Solga/ Powell/ Berger 2009). Martin Kronauer (2013) verweist auf die Vieldeutigkeit und Uneinigkeit der wissenschaftstheoretischen Bestimmung des Exklusionsbegriffs; seinen eigenen Ansatz versteht er insofern als Möglichkeit zur kritischen Analyse sozialer Ungleichheit, als er den Blick von „gesellschaftlichen Randphänomenen [...] ins gesellschaftliche Zentrum, auf die Konstitutionsbedingungen und den Wandel von sozialer und politischer Ungleichheit“ (Kronauer 2013: 22) lenkt. Strukturelle Ausgrenzungsprozesse sollen mittels der Analyse der drei Inklusionsinstanzen Arbeit, sozialstaatlich garantierte Rechte und soziale Netzwerke sichtbar gemacht werden (vgl. Kronauer 2013: 23ff.;31). Ausgrenzung ist in diesem Sinne nicht als eine Positionierung von Individuen *außerhalb*, sondern *innerhalb* der Gesellschaft zu verstehen. „Erst dann werden die ‚Ausgeschlossenen‘ wieder in den Verhältnissen sichtbar, die sie ausschließen und über ihr Leben bestimmen.“ (Kronauer 2013: 28).

Ohne Bezug zu den eben vorgestellten alternativen Ansätzen zu nehmen, geht Ulrich Beck als prominentester Vertreter der sogenannten Entstrukturierungsthese davon aus, dass es im Kontext zunehmender Individualisierung keine gesellschaftlichen Gruppen mehr gibt, die sich in Klassen oder Schichten einteilen lassen könnten – ein Entwicklung, die sich seit den 1960er Jahren in modernen westlichen Gesellschaften vollziehe, und auf die Zurückdrängung von Traditionalität durch neue Freiheiten, zugleich aber auch

neue Unsicherheiten, zurückzuführen sei (vgl. Burzan 2007: 175; 165). Die Entstrukturierungsthese gilt heute allerdings als „überholt“ (Burzan 2007: 166).

Der hier nur überblickshaft erfolgte Abriss der Theorien sozialer Ungleichheit verweist auf eine vielschichtige, kontroverse Debatte. Er verdeutlicht die Relevanz der Thematik für die Sozialwissenschaften ebenso wie die nach wie vor bestehende Herausforderung, soziale Ungleichheit konsensfähig zu konzeptionalisieren. So resumiert Burzan mit Blick auf den Wandel von sozialer Ungleichheit:

„Auch die neueren Ansätze sehen es entweder nicht als ihre Aufgabe an oder sind meist nicht – zumindest nicht konsensfähig – in der Lage, die theoretischen Anforderungen oder auch die komplexe Realität in ein einziges Modell zu integrieren, das zudem noch empirisch umsetzbar wäre.“ (Burzan 2007: 177)

Auch wenn keine klaren, einfachen Antworten auf die mit sozialer Ungleichheit einhergehenden Fragen existieren, so verweist die Kontinuität dieses vielschichtigen sozialwissenschaftlichen Diskurses auf die sozialwissenschaftliche und gesellschaftliche Relevanz der Thematik. Darüber hinaus ist auf den Minimalkonsens, betreffend die Konstruiertheit von sozialer Ungleichheit, zu verweisen: Soziale Ungleichheit wird grundsätzlich als von Menschen gemachte Struktur verstanden, die auch veränderbar ist und deren Beseitigung oder zumindest Minimierung als möglich und auch als wünschenswert betrachtet wird (einzig funktionalistische Schichtungstheorien teilen diese Einschätzung nicht). Trotzdem bleibt soziale Ungleichheit ein abstraktes Phänomen – dieses greifbar zu machen, ist Ziel des nächsten Kapitels (Kapitel 1.2.).

1.2. Der Wohlfahrtsstaat und soziale Rechte: exklusiv für Staatsbürgerinnen und Staatsbürger?

Das vorangegangene Kapitel hat sich mit der Definition und mit den aus der Ungleichheitsforschung und -theorie quasi extrahierten allgemeinen Merkmalen von sozialer Ungleichheit beschäftigt und festgestellt, dass soziale Ungleichheit kein natürliches Phänomen, sondern eine soziale Konstruktion darstellt – sie ist also veränderbar. Hieraus ergibt sich wiederum die Frage, wie soziale Ungleichheit beseitigt werden kann. Eine Möglichkeit der Beantwortung findet sich in politikwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit der Rolle des Wohlfahrtsstaates und (staatsbürgerlicher) Rechte. Daher wird in den folgenden Kapiteln, mit besonderer Berücksichtigung Österreichs, der Wohlfahrtsstaat aus theoretisch-vergleichender Perspektive betrachtet (Kapitel 1.2.1.) und der Zusammenhang stratifizierter Rechte und sozialer Ungleichheit hervorgehoben (Kapitel 1.2.2.).

1.2.1. Wohlfahrtsstaat als Produzent sozialer (Un-)Gleichheit

Die Beschäftigung mit dem Wohlfahrtsstaat ist im Zuge dieser Arbeit insofern wichtig, als diesem eine bedeutende Rolle sowohl bei der Beseitigung, als auch bei der Aufrechterhaltung und Herstellung von sozialer Ungleichheit zugeschrieben wird: „Social stratification is part and parcel of welfare states. Social policy is supposed to address problems of stratification, but it also produces it.“ (Esping-Andersen 1990: 3). Sozialpolitik als zentrales Instrument des Wohlfahrtsstaats wirkt also nicht ausschließlich ausgleichend, und dasselbe gilt für die Schule bzw. Bildungspolitik als weiteres wichtiges Instrument der Schaffung sozialer Gleichheit (vgl. Marshall 1950: 11f.,67). Dass der Wohlfahrtsstaat auf soziale Ungleichheit nicht nur minimierend, sondern auch vergrößernd wirkt, steht in engem Zusammenhang mit der spezifischen Struktur des Wohlfahrtsstaats sowie mit der Organisation wohlfahrtsstaatlicher Leistungen.

Zentraler Begriff in der theoretischen Auseinandersetzung mit dem wohlfahrtsstaatlichen Ziel der Beseitigung sozialer Ungleichheit ist jener der Dekommodifizierung. *Dekommodifizierung* beschreibt einen Prozess der Minimierung bzw. Eliminierung individueller Marktabhängigkeit im Zuge der Sicherung gesellschaftlichen Wohlstands (vgl. Esping-Andersen 1990: 23). Der Begriff enthält damit gewissermaßen auch eine Problemdefinition, da er den Ursprung sozialer Ungleichheit auf den kapitalistischen Markt zurückführt. Damit Dekommodifizierung stattfinden kann, ist es notwendig, dass das Individuum mit sozialen Rechten ausgestattet wird: „De-commodification occurs when a service is rendered as a matter of right, and when a person can maintain a livelihood without reliance on the market.“ (Esping-Andersen 1990: 21f.). Sozialen Rechten kommt also bei der Reduktion von sozialer Ungleichheit eine große Bedeutung zu. Esping-Andersen weist allerdings darauf hin, dass Wohlfahrtsstaaten nicht allein auf Basis der durch sie garantierten sozialen Rechte beurteilt werden können; vielmehr müsse auch untersucht werden, inwieweit und auf welche Weise der Wohlfahrtsstaat die Wohlfahrtsquellen *Familie* und *Markt* bei der Herstellung von Wohlstand einbindet (vgl. Esping-Andersen 1990: 21). „In other words, it is not the mere presence of a social right, but the corresponding rules and preconditions, which dictate the extent to which welfare programs offer genuine alternatives to market dependence.“ (Esping-Andersen 1990: 22).

Auf dieser Grundlage hat Esping-Andersen 1990 eine Wohlfahrtstypologie erarbeitet, die heute, trotzdem sie auch kritisiert wurde, als Klassiker gilt und als Grundlage für ein Verständnis der variierenden Funktionsweise von Wohlfahrtsstaaten hilfreich ist. Esping-Andersen unterscheidet idealtypisch zwischen „Three Worlds of Welfare Capitalism“, welche sich durch jeweils unterschiedliche wohlfahrtsstaatliche Regime auszeichnen. Mittels der zentralen Kriterien *Existenz und Umfang sozialer Rechte und sozialer Stratifikation*, sowie *Verhältnis von Wohlfahrtsstaat, Markt und Familie*, lassen sich die wohlfahrtsstaatlichen Regime einteilen in liberale, konservativ-korporatistische und universalistisch-sozialdemokratische wohlfahrtsstaatliche Regime. Die drei Regimetypen unterscheiden sich letztlich in ihrer Fähigkeit, Dekommodifizierung herzustellen (vgl. Esping-Andersen 1990: 25ff.).

Liberale Wohlfahrtsstaaten, zu diesen zählen etwa die USA, Australien oder Kanada, können und wollen Dekommodifizierung am wenigsten leisten. Gemäß ihres traditionell

liberalen Leitmotivs, sind sie in erster Linie darauf ausgerichtet erst einzugreifen, wenn ein Individuum bereits von Armut betroffen ist, der Markt also keinen individuellen Wohlstand bereitstellen oder erhalten konnte. Die Gewährung staatlicher Sozialleistungen ist im liberalen Regimetyp meist verbunden mit der Erfüllung streng kontrollierter Bedarfsvoraussetzungen und damit auch mit sozialer Stigmatisierung. Der Grad der Dekommodifizierung und die Gewährung sozialer Rechte ist beim liberalen Regimetyp am geringsten ausgeprägt (vgl. Esping-Andersen 1990: 26f.). Auf der anderen Seite steht der universalistisch-sozialdemokratische Regimetyp: Den Prinzipien der *Universalität* von auf sozialen Rechten basierenden staatlichen Sozialleistungen und einer (auf die Mittelschicht ausgeweiteten) *Dekommodifizierung* folgend, erreichen die diesem Regimetyp zugeordneten Staaten soziale Gleichheit und Dekommodifizierung in höherem Maß als die anderen wohlfahrtsstaatlichen Regimetypen. Ein Merkmal des vor allem mit Skandinavien assoziierten universalistisch-sozialdemokratischen Regimes ist, dass Kosten der Reproduktionsarbeit in vergleichsweise hohem Maß vom Staat übernommen werden (vgl. Esping-Andersen 1990: 27f.).

Konservativ-korporatistische wohlfahrtsstaatliche Regime, zu denen neben Deutschland, Frankreich und Italien auch Österreich zählt, befinden sich hinsichtlich des erreichten Grades an Dekommodifizierung und der Bereitstellung sozialer Rechte zwischen dem liberalen und dem universalistisch-sozialdemokratischen Regimetyp (vgl. Esping-Andersen 1990: 27). Bei der historisch bedingten Herausbildung des konservativ-korporatistischen wohlfahrtsstaatlichen Regimetyps war die Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit zentrales Motiv: „What predominated was the preservation of status differentials; rights, therefore were attached to class and status.“ (Esping-Andersen 1990: 27). Trotzdem wird durch verpflichtende Sozialversicherungsbeiträge ein gewisser Grad an Dekommodifizierung erreicht. Die Bindung staatlicher Sozialleistungen an bestimmte Voraussetzungen und die dem kirchlichen Einfluss geschuldete Dominanz traditioneller Rollen- und Familienbilder führt jedoch zu deutlichen Einschränkungen des erreichbaren Grads der wohlfahrtsstaatlichen geleisteten Dekommodifizierung. (vgl. Esping-Andersen 1990: 22;27).

Zusammengefasst kann also festgestellt werden: Der konservativ-korporatistische Wohlfahrtsstaat arbeitet für und wider soziale Ungleichheit zugleich. Zentrale Funktion

im Prozess der Produktion sozialer Un-/Gleichheit kommt sozialen Rechten zu. Da, wie in Kapitel 1.2.2. gezeigt wird, soziale Rechte nicht isoliert von politischen und ökonomischen Rechten verstanden werden können, folgt nun ein Überblick über die Rolle staatsbürgerlicher Rechte im Prozess der Produktion sozialer Ungleichheit. Im Zentrum steht dabei nicht die als mangelhaft kritisierte legale Ausgestaltung sozialer Rechte in Österreich (siehe dazu zum Beispiel Dimmel 2003), sondern die Verwobenheit politischer, ökonomischer und sozialer Rechte, die Rolle von Staatsbürgerschaft und die Problematik rechtlicher Stratifikation.

1.2.2. Rechte als Produzenten sozialer (Un-)Gleichheit

Grundlegend für die Auseinandersetzung mit der Wirkungsweise von Rechten ist die Systematisierung staatsbürgerlicher Rechte nach T. H. Marshall (1950). Marshall unterscheidet zwischen bürgerlichen, politischen und sozialen Rechten. Bürgerliche Rechte umfassen individuelle Freiheiten wie die Gedanken- und Meinungsfreiheit, freie Berufswahl und den Schutz von Eigentum (vgl. Marshall 1950: 10), welche sich im Westeuropa des ausgehenden 18. Jahrhunderts als Voraussetzung für die Ausweitung sowohl des kapitalistischen Wirtschaftssystems, als auch des Staatsbürgerschaftskonzepts entwickelten (vgl. Marshall 1950: 33). Im Gegensatz zu den bürgerlichen Rechten stellten die sich in Folge konstituierenden politischen Rechte eine Bedrohung für den Kapitalismus dar, als sie die Organisation und Artikulation von Gruppeninteressen, sowie allgemeiner das Recht auf Teilhabe an politischer Entscheidungsfindung umfassten (vgl. Marshall 1950: 42). Im 20. Jahrhundert entstanden letztlich soziale Rechte, welche auf die Gewährleistung eines Mindestmaßes an Wohlstand abzielen. (vgl. Marshall 1950: 10f.).

Bürgerliche, politische und soziale Rechte haben sich also schrittweise als gleichwertige Elemente von Staatsbürgerschaft durchgesetzt (vgl. Marshall 1950: 22). Dabei weist Marshall auf die paradoxe Wirkungsweise staatsbürgerlicher Rechte innerhalb des Gefüges moderner Staaten hin: Einerseits basiere die Idee der Staatsbürgerschaft auf dem Prinzip der Gleichheit (vgl. Marshall 1950: 28), zugleich aber bildet Staatsbürgerschaft Basis sozialer Ungleichheit: „citizenship has itself become, in certain respects, the architect of legitimate social inequality.“ (Marshall 1950: 9). Ab der

22

Entstehungsphase bürgerlicher Rechte haben sich also zwei scheinbar antagonistische Prinzipien zugleich ausgeweitet, nämlich jenes der Gleichheit und jenes der Ungleichheit. Selbst bei der Umsetzung sozialer Rechte (zu denen Marshall auch universelle Schulbildung zählt) wurden, durch deren Anbindung an den Markt, Prozesse sozialer Stratifikation angestoßen (vgl. Marshall 1950: 59ff.; 67).

Kritik an Marshalls Ansatz bezieht sich vor allem darauf, dass er den Nationalstaat nicht hinterfrage (vgl. Morris 2001: 388) und seine Systematisierung staatsbürgerlicher Rechte angesichts der Situation von Migrantinnen und Migranten in den Einwanderungsgesellschaften des 21. Jahrhunderts einer Erweiterung um das Recht auf Aufenthaltssicherheit bedürfe (siehe Atac/ Rosenberger 2013: 40). Yasemin N. Soysal (1994) etwa geht davon aus, dass die Fähigkeit der Nationalstaaten, staatlich garantierte Rechte souverän zu gestalten, aufgrund der Ausweitung transnationaler Abkommen auf der Grundlage des internationalen Menschenrechtsdiskurses, abnehme (vgl. Soysal 1994: 149). Sie prognostiziert die Verbreitung von „postnational membership“ zuungunsten von Staatsbürgerschaft: „It is within this new universalistic discourse that the individual, as an abstract, human person, supplants the national citizen.“ (Soysal 1994: 164). Jedoch wird die Angemessenheit von Soysals Annahme der Transnationalisierung staatsbürgerlicher Rechte durch Forschungsergebnisse von Lydia Morris (2001) erheblich in Frage gestellt. In ihrer Analyse des Zugangs zu Rechten für Drittstaatenangehörige in Italien, Großbritannien und Deutschland, kommt sie zu dem Ergebnis, dass es trotz internationaler Verträge und Rechtsschutzabkommen zu national unterschiedlichen Levels der Integration in die Gesellschaft kommt (vgl. Morris 2001: 389) und nach wie vor „national regimes of civic stratification“ (Morris 2001: 409) existieren.

Die Stratifikation des Zugangs zu staatsbürgerlichen Rechten erfassen Ilker Atac und Siegelinde Rosenberger (2013) mit dem relationalen Begriffspaar der *Inklusionen/ Exklusionen*, wobei die „Gleichzeitigkeit von inkludierenden und exkludierenden Strukturen ebenso wie deren wechselseitige Bedingtheiten“ (Atac/ Rosenberger 2013: 36) zentral sind. Die Autorin und der Autor verweisen auf die besondere Betroffenheit von Migrantinnen und Migranten durch soziale Exklusion. Zwar seien auch österreichische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von sozialer Exklusion betroffen, allerdings werde die Situation von ersterer Gruppe „sowohl von wohlfahrtsstaatlichen

Restriktionen als auch von migrationspolitischen Maßnahmen verschärft“ (Atac/ Rosenberger 2013: 38). Sie weisen darauf hin, dass die Stratifikation der Rechte eng mit Zuwanderungsbestimmungen und einer „Politik der Kategorisierung“ (Atac/ Rosenberger 2013: 43) zusammenhängt. So sind EU-Bürgerinnen und -Bürgern, was den Zugang zu sozialen Rechten betrifft, österreichischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern weitgehend gleichgestellt. Demgegenüber ist der Zugang zu sozialen Rechten für hochqualifizierte Drittstaatsangehörige in Österreich abhängig von Erwerbstätigkeit und Aufenthaltssicherheit, während er für niedrig qualifizierte Drittstaatsangehörige und Asylwerberinnen und Asylwerber bereits erheblich eingeschränkt ist. Irreguläre Migrantinnen und Migranten haben in Österreich meist überhaupt keinen Zugang zu sozialen Rechten (vgl. Atac/ Rosenberger 2013: 41).

Zusätzlich erschwerend auf die Situation von Drittstaatsangehörigen, Asylwerberinnen, Asylwerbern und irregulären Migrantinnen und Migranten wirkt sich die Tatsache aus, dass der Zugang zu sozialen Rechten in Österreich nicht nur an die Aufenthaltsdauer, sondern auch an die Einzahlungsdauer und -höhe gebunden ist – das gilt zwar auch für Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern, allerdings sind innerhalb der Gruppe der Nicht-Staatsbürgerinnen und Nicht-Staatsbürgern ökonomische Rechte nur beschränkt zugänglich und je nach Einwanderungsstatus stratifiziert (vgl. Atac/ Rosenberger 2013: 41;46). Die Koppelung des Zugangs zu sozialen Rechten an Einzahlungsdauer und -höhe generiert soziale Ungleichheit und stellt einen Grund dafür dar, dass Armutsgefährdung bei Drittstaatsangehörigen wie Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern nicht zur Gänze beseitigt werden kann (siehe Kapitel 1.3.).

Erschwerend auf die Situation von Migrantinnen und Migranten, vor allem von Drittstaatsangehörigen, wirkt sich der fehlende Zugang zu politischen Rechten aus – Atac und Rosenberger sprechen diesbezüglich von „politischer Ungleichheit“ (Atac/ Rosenberger 2013: 48). „Während soziale Rechte in vielen Fällen unabhängig von Staatsangehörigkeit auch für Drittstaatsangehörige zugänglich sind, gilt für politische Rechte das Exklusivitätsmerkmal.“ (Atac/ Rosenberger 2013: 48). In Anlehnung an Ager und Strang (2008) plädieren Atac und Rosenberger daher dafür, politische Rechte, als Schlüsselinstrumente für demokratische Teilhabe und politische Inklusion, für Drittstaatsangehörige zugänglich zu machen (vgl. Atac/ Rosenberger 2013: 37).

Zusammenfassend ist also festzustellen, dass das Konzept der Staatsbürgerschaft sowie die „Politik der Kategorisierung“ (Atac/ Rosenberger 2013: 43) rechtliche, soziale und auch politische Ungleichheit (sowohl zwischen österreichischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern, EU-Bürgerinnen und EU-Bürgern, sowie Drittstaatsangehörigen, als auch *innerhalb* dieser Gruppen) verursachen. Die Einschätzung Esping-Andersens, dass allein die legale Existenz sozialer Rechte als Bewertungsmaßstab wohlfahrtsstaatlicher „Performance“ ungenügsam ist und auch die realen Bedingungen des Zugangs zu sozialen Rechten (etwa die Koppelung an eine bestimmte Leistung am Arbeitsmarkt) zu beachten sind (vgl. Esping-Andersen 1990: 21f.), wird dadurch bestätigt und gleichzeitig um den Zusammenhang sozialer, ökonomischer und politischer Rechte erweitert.

Die in Kapitel 1.1. und Kapitel 1.2. erarbeiteten theoretischen Grundlagen werden nun, im Zuge der Auseinandersetzung mit quantifizierten Ausformungen sozialer Ungleichheit in Österreich, mit den Auswirkungen der spezifischen Struktur des österreichischen Wohlfahrtsstaats sowie staatlich definierter Voraussetzungen für den Erhalt wohlfahrtsstaatlicher Leistungen verknüpft (Kapitel 1.3.).

1.3. Wie ungleich ist die österreichische Gesellschaft?

Nachdem oben die theoretischen Grundlagen zu sozialer Ungleichheit erarbeitet wurden, soll nun mit Hilfe empirischer Evidenz gezeigt werden, dass es sich bei sozialer Ungleichheit in Österreich um ein ernstzunehmendes gesellschaftliches Problem handelt. Um die quantitativen Daten zu kontextualisieren, werden politikwissenschaftliche Analysen des Zusammenhangs von Wohlfahrtsstaat, Markt und Familie miteinbezogen.

Die Ungleichheitsforschung hat Armut und somit die Situation sozialer Gruppen, die sich im gesellschaftlichen Ungleichheitsgefüge ganz „unten“ befinden, erst ab den 1990er Jahren ins Zentrum ihrer Untersuchungen gestellt (vgl. Verwiebe 2011: 4). Dabei steht das Phänomen der Armut in direktem Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit, weil Armut in den Sozialwissenschaften als relationaler Begriff konzeptualisiert wird: „Armut ist ein *relatives Phänomen* bzw. wird mit relativen Messkonzepten erfasst und bezieht sich auf einen *gesellschaftlich etablierten Lebensstandard* einer konkreten *Referenzgesellschaft*.“ (Verwiebe 2011: 6; kursiv i.O.). Zwar gibt es unterschiedliche Ansätze, Armut quantitativ zu messen; amtliche Statistiken basieren allerdings in der Regel auf dem sogenannten *Ressourcenansatz* (vgl. Verwiebe 2011: 6). Dieser berechnet Armut in erster Linie auf Basis des Einkommens in Relation zum je unterschiedlichen Existenzminimum; andere den Lebensstandard beeinflussende Faktoren, wie etwa der formale Bildungsabschluss oder soziale Netzwerke, werden im Ressourcenansatz (im Gegensatz zur mehrdimensionalen Armutsforschung) nicht direkt berücksichtigt (vgl. Verwiebe 2011: 6ff.). Zur quantitativen Deskription von Armut wird demnach das Haushaltseinkommen (mit Blick auf die Armutsgefährdungsschwelle) herangezogen, wobei auch die (mehr oder weniger ausgleichende) Wirkung von staatlichen Sozialleistungen Berücksichtigung findet.

Die Statistik Austria führt im Rahmen des Projekts EU-SILC (Statistics on Income and Living Conditions), welches Informationen zu Lebensbedingungen innerhalb der europäischen Union sammelt, jährlich Befragungen in österreichischen Haushalten durch und stellt die ausgewerteten Daten öffentlich zur Verfügung. Grundsätzlich gilt ein Haushalt als armutsgefährdet, wenn das äquivalisierte Nettohaushaltseinkommen unter

60% des nationalen Medians liegt. Die Armutsgefährdungsschwelle bei 60% des Medians betrug für Österreich im Jahr 2015 für einen Einpersonenhaushalt 1.163 Euro im Monat (vgl. Statistik Austria 2016b). Von den etwa 8,5 Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern Österreichs waren nach staatlichen Sozialleistungen 14% armutsgefährdet und 18% armuts- oder ausgrenzungsgefährdet (vgl. Statistik Austria 2016e). Eine Person gilt als ausgrenzungsgefährdet, wenn sie entweder armutsgefährdet ist, keine oder sehr niedrige Erwerbsintensität aufweist oder erhebliche materielle Deprivation vorliegt.¹⁵ Liegt mehr als einer dieser Faktoren vor, so wird von Mehrfach-Ausgrenzungsgefährdung gesprochen. Dabei zeigt sich, dass die Armuts- oder Ausgrenzungsgefährdung (nach staatlichen Sozialleistungen) von Frauen mit einer Quote von 19% deutlich über jener der Männer von 16% liegen¹⁶ (vgl. Statistik Austria 2016e). Da alleinlebende Frauen einem erhöhten Armutsrisiko ausgesetzt sind, werden sie von der Statistik Austria neben Alleinerziehenden (das sind in den meisten Fällen Frauen)¹⁷ als Risikohaushalt ausgewiesen (vgl. Statistik Austria 2016d). Als Risikohaushalte gelten darüber hinaus Haushalte mit drei oder mehr Kindern, Haushalte mit Nicht-EU-/EFTA-Staatsbürgern, Haushalte mit „Eingebürgerten“, Haushalte mit Menschen mit Behinderung und solche, deren Haupteinkommensquelle Sozialleistungen oder die mit Langzeitarbeitslosigkeit konfrontiert sind (vgl. Statistik Austria 2016c). Besonders ausgeprägt ist die Ungleichheit zwischen Menschen mit österreichischer Staatsbürgerschaft und in Österreich lebenden ausländischen Staatsangehörigen: Während 21% der österreichischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern ohne die Einberechnung staatlicher Sozialleistungen armutsgefährdet sind, betrifft dies 56% der Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft. Während sich für die erste Gruppe die Armutsgefährdungsquote nach staatlichen Sozialleistungen auf 10% reduziert, weisen Nicht-Staatsbürgerinnen und Nicht-Staatsbürger nach Sozialleistungen immer noch eine Quote von 37% auf (vgl. Statistik Austria 2016f). Wie kann erklärt werden,

¹⁵ Eine niedrige Erwerbsintensität wird festgestellt, wenn weniger als 20% des Erwerbspotenzials aller 18- bis 59-jährigen Personen im Haushalt ausgeschöpft wird (ausgenommen Studierende). Erhebliche materielle Deprivation liegt vor, wenn vier von neun festgelegten grundlegenden Gütern, wie z.B. der Kauf einer Waschmaschine, oder Grundbedürfnisse, wie etwa einmal im Jahr eine Woche auf Urlaub zu fahren, nicht befriedigt werden können (*europäischer Mindestlebensstandard*) (vgl. Statistik Austria 2016e).

¹⁶ In dieser Berechnung wurden Frauen und Männer ab 20 Jahren berücksichtigt.

¹⁷ Im Jahr 2015 erhob die Statistik Austria 251.000 Haushalte mit alleinerziehenden Müttern und 45.000 mit alleinerziehenden Vätern (vgl. Statistik Austria 2016h).

dass ausgerechnet die hier angeführten sozialen Gruppen einem erhöhten Verarmungsrisiko ausgesetzt und innerhalb dieser Gruppe wiederum ein beträchtlicher Anteil trotz staatlicher Transferleistungen (*Stichwort Transferarmut*) von Armut betroffen sind?

Zur Erklärung und Kontextualisierung der Daten wird nun der Zusammenhang von Wohlfahrtsstaat und Armut aus theoretischer Perspektive betrachtet. Grundsätzlich zählt die „Förderung gesellschaftlicher Integration und ‚Inklusion‘ zu den zentralen Aufgaben des Sozialstaats“ (Tálos/ Kronauer 2011: 23). Es zeigt sich aber, dass der österreichische Wohlfahrtsstaat soziale Ungleichheit zwar zu reduzieren, jedoch nicht zur Gänze einzuebnen vermag – eine Tatsache, die eng verbunden ist mit seiner im internationalen Vergleich spezifischen Ausformung als konservativ-korporatistischer Wohlfahrtsstaat (siehe auch Kapitel 1.2.). Die Struktur des österreichischen Wohlfahrtsstaates geht im Bereich der drei gesellschaftlichen Reproduktions- und Inklusionsfaktoren Staat, Markt und Familie von bestimmten „Normalitätsannahmen“ aus, welche das Ausmaß und die Ausprägung von Armut erheblich beeinflussen (vgl. Tálos/ Kronauer 2011: 27f.). Konkret handelt es sich um die Behauptung der Existenz eines „Normalarbeitsverhältnisses“ und einer „Normalfamilie“, sowie darüber hinausgehende Annahmen über gewisse „Normalitätsstandards der Gesellschaft“ (Tálos/ Kronauer 2011: 28), welche sich in einer institutionalisierten Ungleichheit im Wohlfahrtsstaat niederschlagen.

Die Annahme eines „Normalarbeitsverhältnisses“ bzw. kontinuierlicher Vollzeitbeschäftigung stellt im österreichischen Wohlfahrtsstaat eine Voraussetzung für Pensions- und Sozialleistungen dar. Die Folge ist, dass Menschen, deren Erwerbsbiographie nicht dieser spezifisch männlichen Norm entsprechen, weniger bis keine Sozialleistungen erhalten (Tálos/ Kronauer 2011: 27). Hiervon sind insbesondere Frauen betroffen (siehe unten), aber die steigende Arbeitslosigkeit, die zunehmende Zahl von Menschen, die sich in sogenannten atypischen Beschäftigungsverhältnissen¹⁸ befinden, und die Verbreitung des Phänomens der „working poor“ stellen heute eine besondere Herausforderung für den Wohlfahrtsstaat dar (vgl. Tálos/ Kronauer 2011:

¹⁸ Atypische oder prekäre Beschäftigungsformen umfassen bei der Statistik Austria Teilzeitangestellte unter 12 Stunden sowie Arbeitsverhältnisse, die auf Werk- und freien Dienstverträgen oder befristeten Verträgen beruhen und Niedriglohnbeschäftigte.

30): Im Jahr 2015 waren 934.000 Menschen in Österreich teilzeitbeschäftigt, davon 26% armutsgefährdet (nach sozialen Transfers 12%), von den 453.000 Niedriglohnbeschäftigten waren von 38% armutsgefährdet (20% nach Sozialleistungen). Bemerkenswert ist der hohe Anteil an armutsgefährdeten Personen unter jenen, die arbeitslos sind: von 376.000 Arbeitslosen waren nach staatlichen Sozialleistungen immer noch 35% armutsgefährdet (vgl. Statistik Austria 2016a). Diese Zahlen machen deutlich, dass der österreichische Wohlfahrtsstaat aktuell nicht in der Lage ist, die Armutsgefährdung von Menschen in atypischen Beschäftigungsverhältnissen oder jener, die mit Arbeitslosigkeit konfrontiert sind, abzufedern.

Die spezifisch erwerbsarbeitsbezogene Ausformung des österreichischen Sozialversicherungssystems führt für bestimmte soziale Gruppen zu mehrfacher Benachteiligung. Insbesondere Frauen werden durch die Struktur des österreichischen Wohlfahrtsstaats doppelt benachteiligt, da diese einerseits aufgrund von Schwangerschaft und Mutterschaft eine geringere Beitragsdauer, andererseits durch geringere Löhne auch eine geringere Beitragshöhe vorweisen: „Die Benachteiligung von Frauen in der Sozialversicherung und demnach auch deren Armutsgefährdung ist strukturell angelegt.“ (Tálos/ Kronauer 2011: 28) Dazu kommt, dass das ehezentrierte Sozialsystem in Österreich von der Vorstellung einer „Normalfamilie“ ausgeht und damit die Erfüllung klassischer geschlechtsspezifischer Rollenbilder (der Mann als Familienernährer und die Frau als Mutter und Ehefrau) voraussetzt (Tálos/ Kronauer 2011: 27). Diese Vorstellung entspricht aber immer weniger der Lebensrealität vieler Menschen, wie Tálos und Kronauer feststellen: „Die Ehe als zuverlässige und stabile Versorgungsinstanz erodiert.“ (Tálos/ Kronauer 2011: 33) Betrug die Ehescheidungsrate 1965 noch 14,43 Prozent, so ist diese bis 2015 kontinuierlich auf 41,6 Prozent gestiegen; den Höchstwert erreichte sie im Jahr 2007 mit 49,47 Prozent (vgl. Statistik Austria 2016g). Die wohlfahrtsstaatliche Geschlechtsblindheit stellt Christa Schlager auch auf den Ebenen des Arbeitsmarkts und der Haushalte fest (vgl. Schlager 2010: 246). Erstere umfasst die Problematik unbezahlter spezifisch weiblicher Reproduktionsarbeit ebenso wie die ungleiche Verteilung von Einkommen und Vermögen. Zweitere bezieht sich auf die „Frage, ob eigentlich Armut bzw. Armutsgefährdung richtig gemessen wird“ (Schlager 2010: 249), da Studien zur Armutsgefährdung als kleinste Einheit Haushalte heranziehen, dabei aber nicht die

Verteilung von Ressourcen innerhalb des Haushalts berücksichtigen. Darüber hinaus kritisiert Schlager das Fehlen von Daten zur geschlechtsspezifischen Verteilung von Vermögen in Österreich (vgl. Schlager 2010: 253).

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass die gegenwärtige Erosion der zentralen Reproduktionsmechanismen Arbeitsmarkt und Familie in Österreich eine zunehmende Herausforderung im Rahmen der Armutsreduktion als wohlfahrtsstaatliches Ziel darstellt. Zusätzlich erweist sich auch die Fähigkeit des österreichischen Sozialstaats in seiner aktuellen Ausformung als unzureichend in dem Bemühen, Armut komplett zu beseitigen. Dies wird auch darauf zurückgeführt, dass für den auf Erwerbsarbeit und Ehe ausgerichteten österreichischen Wohlfahrtsstaat, in Armut geratene Menschen nicht primäre Zielgruppe wohlfahrtsstaatlicher Hilfe sind: „Dies wird evident an der nachrangigen Stellung der sogenannten zweiten sozialen Netzes, der Sozialhilfe. Je weiter am Rande des Arbeitsmarktes, desto randständiger auch die staatliche Hilfe für die Betroffenen. Dies ist exemplarisch ablesbar an der sozialen Situation von Unterstandslosen, Haftentlassenen und Flüchtlingen.“ (Tálos/ Kronauer 2011: 35).

Es zeigt sich, dass die Ebenen der rechtlichen und sozialen Ungleichheit eng miteinander verbunden sind. Diese Verschränkung beschreiben Talós und Kronauer als *Phänomen der Ausgrenzung im weiteren Sinne*: Einerseits kann der österreichische Wohlfahrtsstaat keine existenzsichernde Teilhabe durch sozialstaatliche Leistungen garantieren; andererseits schließt er viele Menschen von staatlicher Absicherung ex lege aus (vgl. Tálos/ Kronauer 2011: 35). Es zeigt sich also, dass soziale Rechte in Österreich einer Ausweitung und weitreichenderen Verankerung bedürfen, um Marktabhängigkeiten effektiv zu reduzieren und „persönliche und politische Rechte um soziale Rechte ergänzt werden müssen, soll Demokratie eine lebensfähige Gesellschafts- und Staatsform sein.“ (Tálos/ Kronauer 2011: 23). Es ist dies der Anknüpfungspunkt für die dieser Arbeit zugrundeliegenden *Forderung*, rechtliche und soziale Ungleichheit in der (schulischen) politischen Bildung zu thematisieren – als etwas, das die Schülerinnen und Schüler, wenn schon nicht unmittelbar als von Armut oder Ausgrenzung betroffene, so in jedem Fall mittelbar als Mitglieder einer auf den Werten der Gleichheit und Solidarität basierenden demokratischen Gesellschaft, tangiert.

1.4. Fazit

In diesem Kapitel wurde soziale Ungleichheit als zentrales gesellschaftliches Problem sowohl theoretisch als auch empirisch aufgearbeitet. Die Ungleichheitsforschung ist ein breites Feld, bestehend aus einer Vielzahl von Theorien und Ansätzen, die soziale Ungleichheit unterschiedlich bewerten, definieren, messen und erklären. Diese Vielfalt wurde in groben Zügen umrissen und im Hinblick auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten verglichen (Kapitel 1.1.), um schließlich den Fokus auf Ansätze zu legen, welche das Phänomen der sozialen Ungleichheit mit der Rolle des Wohlfahrtsstaates sowie mit der Funktion ungleicher (politischer, ökonomischer und sozialer) Rechte verknüpfen (Kapitel 1.2.). Darauf aufbauend wurden von der Statistik Austria erhobene Daten zu Armut und Ausgrenzung (als relationale Begriffe) in Österreich behandelt und kontextualisiert (Kapitel 1.3.). Für Politische Bildung erscheinen folgende Aspekte und Merkmale sozialer Ungleichheit als besonders relevant:

1. Soziale Ungleichheit ist, was ihr quantitatives Ausmaß, als auch ihre Deplaziertheit in einer demokratischen Gesellschaft betrifft, eine anzuerkennende *Problematik in Österreich*.
2. Als kleinster gemeinsamer Nenner sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung wurde die Konstruiertheit sozialer Ungleichheit ausgemacht – sie ist also menschengemacht, nicht durch individuelles „Verschulden“, sondern durch gesellschaftliche Strukturen und Prozesse (re-)produziert.
3. Daraus ergibt sich die Veränderbarkeit sozialer Ungleichheit.
4. Ihre Bekämpfung erfordert daher eine Lösungssuche auf breiter gesellschaftlicher Basis. Wohlfahrtsstaatliche Politik und die gesetzliche Garantie sozialer Rechte sind *nicht* per definitionem als Gegenmittel zu sozialer Ungleichheit aufzufassen, als sie auf soziale Ungleichheit nicht nur ausgleichend, sondern auch verstärkend wirken.

5. Umso wichtiger erscheint daher, die Vielfalt der Ursachen, Mechanismen und Dimensionen sozialer Ungleichheit anzuerkennen, um eine differenzierte Herangehensweise auf der Suche nach Lösungsstrategien zu gewährleisten.

Dieser Arbeit liegt nun die Annahme zugrunde, dass Politische Bildung einen wesentlichen Beitrag zur Verminderung sozialer (aber auch politischer und ökonomischer) Ungleichheit leisten kann und muss. In ihr begründet sich die Forschungsfrage, welche es im Zuge der nächsten Kapitel zu beantworten gilt.

2. Vorbereitung und Durchführung der Analyse

Nachdem die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten theoretischen und empirischen Grundlagen in Hinblick auf soziale Ungleichheit dargelegt wurden (siehe Kapitel 1), widmet sich dieses Kapitel den Voraussetzungen für die Durchführung der Analyse. Der Besprechung der Materialauswahl in Kapitel 2.1. folgt eine Auseinandersetzung mit der Kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2016) als Analysemethode in Kapitel 2.2.. Anschließend wird in Kapitel 2.3. die spezifische Vorgehensweise bei der Durchführung der Analyse dargelegt.

2.1. Material

Hinsichtlich der Materialauswahl bietet die schulische Politische Bildung als Forschungsfeld viele Möglichkeiten. Neben der Befragung von Lehrerinnen und Lehrern, Interviews mit Schülerinnen und Schülern, oder Gesprächen mit Expertinnen und Experten (beispielsweise vom Ministerium, von unabhängigen Organisationen oder Forschungseinrichtungen) stehen als schriftliche Quellen neben Schulbüchern noch Lehrpläne zur Disposition. Zu Beginn des Forschungsprozesses war angedacht, neben Schulbüchern auch Lehrerinnen-/ Lehrer-Interviews als Materialbasis heranzuziehen.

Für eine Kombination von Interviews mit Schulbüchern spricht sich unter anderen auch die schulbuchbezogene Forschung aus. Die sogenannte Schulbuchforschung untersucht nicht nur Schulbücher selbst, sondern auch den Kontext und die Bedingungen ihrer Produktion (vgl. Fuchs 2011: 16). Dabei ist die schulbuchbezogene Forschung durch eine Methodenvielfalt gekennzeichnet, die sich von Wirkungs- und Rezeptionsforschung über Diskurs- und Bildanalyse hin zu kulturwissenschaftlichen Ansätzen erstreckt (vgl. Fuchs 2011: 11f.). Allerdings hat sich zuletzt eine (selbst-)kritische Perspektive entwickelt, die neben einem *methodologischen Defizit* ein *theoretisches Defizit*, sowie ein *empirisches Defizit* bezogen auf die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer sowie Schüler und Schülerinnen mit Schulbüchern umgehen, ausmacht (vgl. Weinbrenner 1995: 21; siehe auch Fuchs 2011: 8;14). Die Untersuchung der Verwendung des Schulbuchs im Unterricht, sowie seiner Wirkung auf Schülerinnen und Schüler wäre jedoch wichtig, um

eine isolierte Betrachtung des Schulbuchs zu vermeiden (vgl. Thonhauser 1995: 184); dazu gehöre auch die Berücksichtigung seiner Verwendung im Elternhaus, in der Öffentlichkeit und der Lehrausbildung (vgl. Stein 2003: 27f.) und seines Verhältnisses zu anderen (neuen) Medien (vgl. Fuchs 2011: 16). Kritisch gesehen wird auch, dass die Schulbuchforschung sich vornehmlich um „von außen herangebrachte Ansprüche, vor allem durch den Zeitgeist“ (Bamberger 1995: 63) bemühe. Auch Josef Thonhauser kritisiert die fehlende Begründung normativer Forderungen und Vernachlässigung von Schülerinnen und Schülern als Menschen, die „handelnd in die Geschichte eingreifen“ (Thonhauser 1995: 180ff.). Dagegen stellt Eckhardt Fuchs in Bezug auf die jüngste Forschung fest, dass „sich ein Großteil der schulbuchbezogenen Forschung heute weitestgehend von normativ-politischen Prämissen entfernt hat“ (Fuchs 2011: 8). Die Kritik an schulbuchbezogener Forschung anzuerkennen, bedeutet jedoch nicht, Schulbüchern im Allgemeinen ihre Relevanz als „Zeitdokumente gesellschaftlichen Bewußtseins“ (Thonhauser 1995: 184) abzusprechen. Hinzu kommt, dass dem Schulbuch auch im schulischen Kontext, insbesondere im Geschichtsunterricht (in den Politische Bildung meist integriert ist) im Prozess der Wissensvermittlung eine zentrale Rolle zukommt (vgl. Fuchs 2011: 12).

Ursprünglich war, wie bereits erwähnt, eine kombinierte Analyse von Schulbüchern und Interviews geplant. Allerdings war aufgrund der großen Materialfülle, die die Schulbücher mit sich brachten, eine Beschränkung auf *eine* Herangehensweise erforderlich. Die Entscheidung für die Analyse von Schulbüchern liegt zunächst in ihrer vergleichsweise großen Reichweite begründet: eine Lehrperson kann Einblick in den Unterricht einiger Schulklassen geben, Schulbücher dagegen werden in tausenden Klassen in ganz Österreich verwendet. Hinzu kommt, dass sich das Forschungsinteresse weniger auf die individuelle Sicht von Lehrkräften, denn auf jene Inhalte der Politischen Bildung, welche unmittelbar unter staatlicher Kontrolle¹⁹ stehen, richtet. Nicht zuletzt wird Schulbüchern als „Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse“ (Wiater 2003: 12) große Bedeutung als zentrale Träger von Diskursen zugeschrieben.²⁰ Schulbücher

¹⁹ Auf die Rolle des Staates bei der Produktion von Schulbüchern wird in der Diskussion des *diskursiven Kontexts* des untersuchten Materials in Kapitel 3.2. noch eingegangen.

²⁰ Auf diesen Punkt gehe ich weiter unten in diesem Kapitel noch einmal ein.

stellen nicht nur eine relevante Quelle dar, sie bilden überdies auch leicht zugängliche Materialgrundlage.²¹

Gegenüber Lehrplänen haben Schulbücher den Vorteil, dass sie direkt im Unterricht Verwendung finden. Eine Sichtung der derzeit geltenden Lehrpläne der Jahre 2008 und 2012 zeigte überdies, dass diese eine Behandlung sozialer Ungleichheit im Unterricht gar nicht vorsehen. Die untersuchten Schulbücher dagegen enthalten diesbezüglich sehr viele *Aussagen*²². Der aktuellste Lehrplan des Jahres 2016 wiederum nennt das Thema „soziale Ungleichheit“ zwar explizit, wurde von den für das Schuljahr 2016/17 ministeriell approbierten Schulbüchern allerdings noch nicht berücksichtigt – sie orientieren sich ausnahmslos noch an den Lehrplänen der Jahre 2008 und 2012, und das gilt weitgehend auch für die Schulbücher auf der Schulbuchliste für das Schuljahr 2017/18.

Der Fokus richtet sich auf die im Schuljahr 2016/17 verwendeten Schulbücher der Sekundarstufe 1 und erstreckt sich auf die Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule (AHS), die Neue Mittelschule (NMS) und die Hauptschule. Mit Ausnahme der Sonderschule findet daher der gesamte im Rahmen der Sekundarstufe 1 verpflichtend zu unterrichtende Lehrstoff zu Politischer Bildung Eingang in die Analyse. Eine Untersuchung der Sekundarstufe 1 erscheint auch deswegen sinnvoll, weil sie zur Gänze von der Schulpflicht umfasst wird. Es wird also jener, die Politische Bildung umfassende, Lehrstoff untersucht, der einem Großteil der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen von der 6. bis zur 8. Schulstufe vermittelt wurde.²³ Hinzu kommt, dass in Österreich das aktive Wahlrecht ab 16 Jahren besteht und daher einer Analyse der schulischen Politischen Bildung *vor* Vollendung des 16. Lebensjahres besondere Bedeutung zukommt.

²¹ Das erleichtert nicht nur den eigenen Forschungsprozess, sondern auch die Prüfung der Ergebnisse durch Rezipientinnen und Rezipienten dieser Arbeit.

²² Siehe die Ergebnisse der Strukturanalyse in Kapitel 3.1..

²³ Nach Schultypen gesplittet waren das im Schuljahr 2015/16 das für die 6. bis 8. Schulstufe der Hauptschule 28.565, der NMS 128.708 und der AHS Unterstufe 84.961 Kinder und Jugendliche (vgl. Statistik Austria 2016i). Für das Schuljahr 2016/17 stehen zum gegebenen Zeitpunkt noch keine offiziellen Zahlen zur Verfügung.

In allen in die Untersuchung miteinbezogenen Schultypen findet Politische Bildung in der 2., 3. und 4. Klasse bzw. in der 6., 7. und 8. Schulstufe im Rahmen des Pflichtgegenstands „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ Eingang in den Unterricht. Nun ist es aber nicht so, dass für jedes Unterrichtsfach bzw. jede Schulform nur ein einziges Schulbuch in Verwendung ist. Die Schulbuchliste des *Bundesministeriums für Bildung und Frauen* enthält für jede Schulform und jede Schulstufe mehrere zur Verwendung freigegebene Schulbücher von verschiedenen Verlagen, Autorinnen und Autoren und wird jährlich aktualisiert.²⁴ Die Liste der AHS-Unterstufe für das Schuljahr 2016/17 nennt allein für die 6. Schulstufe 25 approbierte Bücher und Unterrichtsmaterialien, für das Fach „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ von der 6. bis zur 8. Schulstufe sind es mehr als 70 (BMBF/ BMFJ 2015a: 31-36). Ähnlich umfangreich ist die Schulbuchliste der NMS und Hauptschule mit etwa 70 approbierten Schulbüchern für das Fach „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ in der 6., 7. und 8. Schulstufe (BMBF/ BMFJ 2015b: 33-38).

Daher war es erforderlich, zu selektieren: Auf Anfrage beim *Ministerium für Bildung und Frauen* ließ mir der stellvertretende Leiter der Abteilung Bildungsmedien (IT/3) eine Liste der „Top 5“ der im Schuljahr 2016/ 17 für den Unterricht bestellten Schulbücher je Schultyp zukommen. In absteigender Reihenfolge sind das für die AHS Unterstufe die Serien *Bausteine Geschichte*, *Zeitbilder*, *Geschichte live NEU*, *Netzwerk Geschichte@Politik* und *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*, für die Hauptschule und die NMS die Serien *Geschichte für alle*, *Mehrfach Geschichte*, *Bausteine Geschichte*, *Zeitbilder* und *Geschichte live NEU*. Von diesen sieben Serien wurden ausschließlich Schülerinnen-/ Schülerexemplare in Buchform untersucht – CD-Roms, Online-Programme, Arbeitsteile und Lehrerinnen-/ Lehrerausgaben finden dagegen keine Berücksichtigung. Eine genaue Auflistung der letztlich in die Analyse miteinbezogenen Exemplare, welche über Verlag, Autorinnen und Autoren, Schulbuchnummer, Erscheinungsjahr sowie Lehrplanorientierung informiert, findet sich in Anhang 1.

Im Mittelpunkt des nächsten Kapitels steht die Methode, mittels derer das Material analysiert wird (Kapitel 2.2.).

²⁴ Dem Kontext der Schulbuchzulassung widmet sich Kapitel 3.2.1. noch eingehend.

2.2. Kritische Diskursanalyse als Methode

Da, wie oben erwähnt, schulbuchbezogene Forschung keine bestimmte Methode vorschreibt, wird in diesem Kapitel die Wahl der Kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2015) begründet (siehe Kapitel 2.2.1.) und das Vorgehen bei der Analyse in ihren Grundzügen erklärt (siehe Kapitel 2.2.2.).

2.2.1. Grundlegendes

Obwohl ein solches Vorgehen im Rahmen wissenschaftlicher Forschung unüblich ist, stellt meine Position als Forschende den Ausgangspunkt für die Wahl der Methode dar – denn ich behaupte nicht, einen objektiven Standpunkt zu besetzen, von dem aus Wissenschaft vom forschenden Subjekt gelöst betrieben und „Wahrheit“ oder „Wissen“ generiert werden könne. Meine Erfahrungen, mein Wissen und mein soziales und gesellschaftliches Umfeld haben auf die Genese der forschungsleitenden Frage ebenso eingewirkt, wie sie vermutlich auf die Durchführung der Forschung und der Interpretation der Ergebnisse Einfluss nehmen werden. Anstatt die Subjektivität von Wissenschaft abzulehnen und zu negieren, halte ich es für wichtig, die eigene Diskursposition offenzulegen und zu reflektieren. Auch Siegfried Jäger (2015) bezeichnet die Reflexion der Position der Forschenden als „Leitlinie aller Wissenschaft“ (Jäger 2015: 10). Die Tatsache also, dass ich zur Forschungsfrage Position beziehe, insofern ich die Berücksichtigung von sozialer Ungleichheit im Rahmen der schulischen politischen Bildung für notwendig erachte, ist durchaus vereinbar mit dem Grundgedanken der KDA: „Sie untermauert Proteste und motiviert zu Protesten.“ (Jäger 2015: 8)²⁵, stellt dabei aber keinen Anspruch auf Wahrheit – wohl aber darauf, Kritik zu üben und durch die Beteiligung an diskursiven Kämpfen gewaltfrei Veränderung zu bewirken – damit wird die explizit politische Ausrichtung der KDA deutlich (vgl. Jäger 2015: 8-12). Ziel der KDA ist es also, „herauszufinden, was als jeweiliges *Wissen* mit dem Anspruch, wahr zu sein, jeweils kursiert oder gar behauptet, absolut oder objektiv wahr

²⁵ Freilich muss im Rahmen der Untersuchung geklärt werden, ob es überhaupt Anlass zum Protest gibt – möglicherweise wird soziale Ungleichheit in der schulischen politischen Bildung eingehend und differenziert behandelt.

zu sein.“ (Jäger 2015: 12; kursiv i.O.) und an die Ergebnisse der Analyse ethische Maßstäbe anzulegen.

Im Zentrum der KDA steht die Analyse von Diskursen – worauf ihre Bezeichnung ja bereits hinweist (vgl. Jäger 2015: 7). Was aber unter Diskursen zu verstehen ist, erschließt sich nicht allein aus ihrem Namen. Als Diskurse bezeichnet Jäger „transsubjektive Produzenten gesellschaftlicher Wirklichkeit und sozio-kultureller Deutungsmuster“ (Jäger 2015: 27). Jäger bezeichnet Diskurse als „Abbild“ (Jäger 2015: 34) der Gesellschaft, wobei Abbild nicht mit „Spiegelbild“ gleichzusetzen ist. Denn sie „spiegeln gesellschaftliche Wirklichkeit nicht wider, sondern führen eine Art ‚Eigenleben‘.“ (Jäger 2015: 33). Die Selbstständigkeit gesellschaftlicher Diskurse steht in engem Zusammenhang mit der Tatsache, dass sie selbst zwar menschengemacht und daher auch als Praxis zu verstehen sind, allerdings und vor allem auch „Menschen machen“ in dem Sinne, dass sie auf subjektives Bewusstsein in erheblichem Ausmaß Einfluss nehmen. „Menschengemacht“ meint hier, *gesellschaftlich* produziert, also nicht auf den Willen eines einzelnen Subjekts oder einiger weniger Subjekte zurückzuführen, wie Jäger betont:

„Der Diskurs ist sozusagen Resultante all der vielen Bemühungen der Menschen, in einer Gesellschaft zu existieren und sich durchzusetzen. Was dabei herauskommt, ist etwas, das so keiner gewollt hat, an dem aber alle in den verschiedensten Formen und Lebensbereichen [...] mitgestrickt haben.“ (Jäger 2015: 37; kursiv i.O.).

Diskurse sind also einerseits Determinanten gesellschaftlicher Realität, zugleich aber funktionieren sie nicht ohne „die Subjekte in ihren gesellschaftlich-diskursiven Kontexten als Co-Produzenten und Mit-Agenten der Diskurse und der Veränderung von Wirklichkeit.“ (Jäger 2015: 35). Ob und in welcher Weise diese Verstricktheit des Subjekts in den Diskurs auf ungleiche Machtverhältnisse verstärkend einwirkt, indem sie diese diskursiv legitimiert oder unbenennbar macht, hängt von dem Wissen ab, das der Diskurs produziert.

An dieser Stelle setzt die KDA an, denn ihre „Funktion besteht gerade darin, die dem Wissen impliziten Machteffekte und ihre jeweilige Akzeptabilität offenzulegen, um Veränderungen zu ermöglichen.“ (Jäger 2015: 39). Damit wird deutlich, dass die KDA

diskursiv vermitteltes Wissen als zentralen Aspekt von Macht anerkennt. Insofern erscheint sie für die Beantwortung der Forschungsfrage als adäquate Methode, basiert sie doch auf der Annahme, dass das Wissen um soziale Ungleichheit eine Voraussetzung für ihre Bekämpfung darstellt.

2.2.2. Der flexible Leitfaden

Wie also ist die KDA anzuwenden? Zwar versteht sich die KDA als Methode, allerdings als eine, die es der eigenen Forschungsfrage, dem untersuchten Diskurs und zu analysierenden Material entsprechend, zu adaptieren gilt. In Anlehnung an Michel Foucault möchte Jäger sie als „Werkzeugkiste“ verstanden wissen, „mit der man kreativ und eigenständig umgehen sollte.“ (Jäger 2015: 19). Jäger unterteilt die KDA in 10 Analyseschritte (vgl. Jäger 2015: 90f.):

Einer *Einleitung* (1), in welcher Zielsetzung, theoretischer Hintergrund und die verwendete Methode dargelegt werden, folgt die *Benennung und Begründung des Untersuchungsgegenstands* (2), wobei insbesondere die „Brisanz“ des gewählten Themas im Sinne seiner gesellschaftlichen und politischen Relevanz herausgearbeitet werden sollen.

Im nächsten Schritt (3) wird die *Materialgrundlage* bestimmt, wobei zu beachten ist, dass diese im Sinne der Offenheit qualitativer Verfahren durch den gesamten Forschungsprozess hindurch noch erweitert oder eingegrenzt werden kann: „Die Ermittlung der Materialgrundlage ist Teil der gesamten Analyse und steht nicht außerhalb ihrer.“ (Jäger 2015: 94). Beim Prozess der Materialauswahl ist auf die Problematik der mit ihr verbundenen Entscheidungen betreffend die Eingrenzung oder Ausweitung des Korpus²⁶ hinzuweisen. Denn da die Anwendung der KDA, als qualitatives Analyseverfahren, einen relativ hohen Einsatz zeitlicher Ressourcen erfordert, ist eine begründete Eingrenzung des Materialkorpus (v.a. hinsichtlich der

²⁶ Der Korpus, welcher alle untersuchten Diskursfragmente umfasst, ist zu unterscheiden vom Dossier, welches als „begründet reduziertes Korpus“ nur diejenigen Diskursfragmente enthält, „die als inhaltliche und formale Varianten aufzufassen sind“ (Jäger 2015: 131) und letztlich der Feinanalyse unterzogen werden.

Begrenzung von Raum und Zeit) notwendig. Die diesbezüglichen Entscheidungen haben zwar den Anspruch der KDA, den untersuchten Diskurs qualitativ²⁷ vollständig zu erfassen, stets zu berücksichtigen. Allerdings ist es weder möglich noch erforderlich, den gesamten diskursiven Kontext zu beschreiben (vgl. Jäger 2015: 92; 94).

„Denn Kritischer Diskursanalyse geht es nicht darum, das gesamte Weltwissen zu beschreiben und zu kritisieren, sondern – sehr viel bescheidener – um die Analyse und Kritik brisanter Themen und notwendigerweise kritisierbarer Gegenstände in bestimmten Zeiten und Räumen.“ (Jäger 2015: 92f.).

Dies ermöglicht eine Reduktion großer Materialmengen, sobald im Verlauf der Analyse eine Sättigung oder Verdichtung der gefundenen Aussagen und Themen des untersuchten Diskurses feststellbar ist. Ebenso kann sich aber eine Ausdehnung des Materialkorpus für eine vollständige Erfassung des Diskurses als erforderlich erweisen – es ist offensichtlich, dass dies nicht im Vorhinein, sondern immer erst im Verlauf der (Struktur-)Analyse geschehen kann. Die Erstellung des Korpus ist daher, wie bereits erwähnt, als Teil der Analyse anzusehen, und nicht als ihr vorangestellt (vgl. Jäger 2015: 93; 124).

Im Zuge der *Strukturanalyse* (4) gilt es, die zentralen Aussagen des untersuchten Diskurses zu ermitteln. Zu diesem Zweck ist es erforderlich, eine Legende zu erstellen und dabei die Auswahl der Kriterien zu begründen (vgl. Jäger 2015: 96). Anschließend wird das Material aufbereitet und analytisch sortiert – Jäger bezeichnet die Materialaufbereitung als „Herzstück der Diskursanalyse“ (Jäger 2015: 97), da sie die Grundlage für die Auswahl eines oder mehrerer für den untersuchten Diskurs typischer Artikel bildet. Diese werden in einem nächsten Schritt einer *Feinanalyse* unterzogen.

Im Gegensatz zur *Strukturanalyse* beschränkt sich die *Feinanalyse* (5) überwiegend auf die Untersuchung *einzelner* Diskursfragmente (vgl. Jäger 2015: 98f.). Die Feinanalyse

²⁷ Auch wenn die Analyse von Häufungen, Schwerpunkten und Verteilungen im Korpus Schlüsse über quantitative Aspekte zulässt (vgl. Jäger 2015: 131;134), liegt das Hauptaugenmerk der KDA auf der qualitativ vollständigen Erfassung von Diskurssträngen.

umfasst fünf Analyseschritte²⁸: das Abstecken des *Institutionellen Kontexts*, die *Analyse der Text-Oberfläche* und *sprachlich-rhetorischer Mittel* sowie das Erfassen *inhaltlich-ideologischer Aussagen*. Diese ersten vier Schritte verstehen sich als „Vorarbeiten“ (Jäger 2015: 99; kursiv i. O.) für die systematische Gesamtanalyse aller typischen Diskursfragmente als fünften und letzten Schritt im Rahmen der Feinanalyse.

Der Feinanalyse folgt die Ermittlung des *diskursiven Kontexts* (6)²⁹, welcher sich in erster Linie aus der Zeit und dem Raum, in dem sich der Diskurs bewegt, sowie der jeweiligen Herrschaftsform zusammensetzt, sowie eine *zusammenfassende Diskursanalyse* (7) auf Basis der Ergebnisse der Struktur- sowie der Feinanalyse (vgl. Jäger 2015: 90f.). Abschließend wird Raum für *Kritik* (8) und Vorschläge zur *Bekämpfung* der kritisierten Diskurse (9), sowie für Überlegungen zur *Gültigkeit und Vollständigkeit* der Ergebnisse (10) gegeben (vgl. Jäger 2015: 90f.).

Die Flexibilität dieses Leitfadens erlaubt es, ihn den Anforderungen von Forschungsfrage und verwendetem Material anzupassen. Modifikation und spezifische Anwendung der KDA im Zuge dieser Arbeit stehen im Mittelpunkt des nächsten Kapitels (Kapitel 2.3.).

²⁸ Siegfried Jäger erklärt das Vorgehen im Rahmen der Feinanalyse beispielhaft anhand der Untersuchung von Zeitungsartikeln (siehe Jäger 2015: 99-111). Die näheren Ausführungen zu den einzelnen Schritten werden daher an dieser Stelle nicht wiedergegeben, da sich für die Anwendung bei der Analyse von Schulbüchern nicht eignen. Die genaue, dem Untersuchungsgegenstand angepasste Vorgehensweise im Rahmen der Feinanalyse wird in Kapitel 3.2.3. dargelegt.

²⁹ Was den *diskursiven Kontext* betrifft, bleibt Siegfried Jäger in seiner Einführung zur KDA (2015) sehr vage und es ist unklar, worauf die Beschreibung von Zeit und Raum abzielt (vgl. Jäger 2015: 91;117ff.). Eine Spezifizierung wäre hier jedoch hilfreich, denn es ist kaum möglich, eine Beschreibung des gesamten 20. bzw. 21. Jahrhunderts in die Diskursanalyse einzubeziehen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie auf die in Österreich bestehende repräsentative Demokratie als Herrschaftsform eingegangen werden sollte, ohne die inhaltlichen Grenzen zu sprengen und die Forschungsressourcen zu überspannen. An anderer Stelle bezeichnet Jäger den diskursiven Kontext als Summe der *diskursiven Ereignisse*, auf welche in den untersuchten Diskursfragmenten Bezug genommen wird (vgl. Jäger 2015: 83), um später wiederum die Vergangenheit des Diskursstrangs, sowie unmittelbare *Verschränkungen* mit anderen Diskurssträngen und sein Auftreten auf anderen *Diskursebenen* als diskursiven Kontext zu definieren (vgl. Jäger 2015: 128).

2.3. Durchführung

Nachdem die Materialbasis (siehe Kapitel 2.1.), sowie Ziele, zentrale Annahmen und Analyseschritte der Kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2016) besprochen wurden (siehe Kapitel 2.3.), wird nun das Vorgehen bei der Analyse der Schulbücher mittels der Methode der Kritischen Diskursanalyse dargelegt.

2.3.1. Strukturanalyse

Bevor eine Strukturanalyse der Diskursfragmente, welche soziale Ungleichheit thematisieren, durchgeführt werden konnte, mussten freilich die entsprechenden Textteile gefunden werden. Eine zielgerichtete Suche nach den Begriffen „Soziale Ungleichheit“, „Gleichheit“, „soziale Rechte“, „Wohlfahrtsstaat“ und „Sozialstaat“ in den Inhaltsverzeichnissen sowie (den seltener vorhandenen) Stichwortverzeichnissen und Glossaren der Schulbücher führte zu keinen Anhaltspunkten. Auch die Lehrpläne der Jahre 2008 und 2012 geben keine Hinweise über die Verortung und Deutung sozialer Ungleichheit in der Sekundarstufe 1. Daher war es erforderlich, alle Kapitel der Schulbücher in die Untersuchung miteinzubeziehen. Im Rahmen einer ersten Sichtung wurden Auffälligkeiten, mögliche *Aussagen* und Überlegungen für die Erstellung der Legende schriftlich festgehalten. Diese relativ aufwändige Vorgehensweise stellte sich als lohnend heraus, da sich zeigte, dass Aussagen zu sozialer Ungleichheit häufig gerade auch in Kontexten, in denen sie nicht erwartet wurden, getätigt werden.³⁰ Im nächsten Schritt wurden die Schulbücher durchgelesen und die gefundenen Aussagen in einer Tabelle notiert. Nachdem der Prozess der Materialsammlung abgeschlossen war, wurde jedes einzelne Diskursfragment mit einem Code versehen, um eine Zuordnung zu Schulklasse, Schulbuch und Seite zu ermöglichen.

³⁰ Während die Suche in Inhalts- und Stichwortverzeichnissen wenig hilfreich war, hat sich beim Sichten und Lesen der Schulbücher die Orientierung an bestimmten Begriffen als hilfreich erwiesen. Denn auch wenn aus dem inhaltlichen Kontext bzw. dem Titel eines Diskursfragmentes nicht auf das Vorhandensein von Aussagen zu sozialer Ungleichheit geschlossen werden konnte, so werden in den Schulbüchern doch regelmäßig Begrifflichkeiten wie zum Beispiel „Gleichheit“, „Ungleichheit“, „Teilhabe“, „Wohlstand (für alle)“, „Gegensätze“, „Chancengleichheit“ und „Benachteiligung“ oder Gegensatzpaare wie „arm und reich“ verwendet.

Die Legende, wurde im Prozess des Sichtens und Lesens zyklisch überarbeitet, wobei einige Elemente wieder herausgenommen wurden, nachdem sie sich als wenig nützlich herausgestellt hatten. Die Legende setzt sich aus folgenden Bestandteilen auseinander:

- A) einen Code, der eine Zuordnung der Diskursfragmente zu Schulstufe, Schulbuch und Seite ermöglicht,
- B) den thematischen Kontext, in dem die Aussage zu sozialer Ungleichheit getätigt wird,
- C) den geographischen Raum, auf den sich die Aussage bezieht,
- D) die Zeit, für die die notierte Aussage Geltung beansprucht,
- E) Bilder und Graphiken, die in Zusammenhang mit der Aussage stehen,
- F) Aufgaben bzw. Arbeitsaufträge an die Schülerinnen und Schüler, die sich auf das behandelte Diskursfragment beziehen,
- G) die sozialen Gruppen, die im untersuchten Diskursfragment genannt werden, und schließlich die
- H) Aussage zu sozialer Ungleichheit.

Ad A) Der Code setzt sich aus drei Elementen zusammen: Schulstufe, Schulbuch-Reihe und Seite. Wurde beispielsweise ein Diskursfragment auf Seite 33 der Serie „Geschichte live“ für die 4. Klasse in die Materialsammlung aufgenommen, so wurde diesem der Code *4-live-33* zugeordnet. Für die Codierung wurden die einzelnen Schulbuch-Reihen wie folgt abgekürzt:

Serie	Abkürzung
Bausteine Geschichte	Baust
Durch die Vergangenheit zur Gegenwart	VG
Geschichte für alle	alle
Geschichte live NEU	live
Mehrfach Geschichte	Mehrf
Netzwerk Geschichte@Politik	Netzw

Ad B) Der Kontext wurde in die Legende aufgenommen, da, wie bereits erwähnt, Aussagen zu sozialer Ungleichheit in den verschiedensten Zusammenhängen auftauchen und es aufschlussreich sein kann, diese in die Analyse miteinzubeziehen. Da die Kapitel und Unterkapitel in den Schulbüchern meist nur wenige Seiten umfassen, entspricht der Kontext meist der Kapitelbezeichnung.³¹

Ad C) und D) Im Zuge der Sichtung der Schulbücher ist aufgefallen, dass Aussagen zu sozialer Ungleichheit häufig mit Blick auf andere räumliche und zeitliche Dimensionen getätigt werden. Daher wurde das Jahrhundert, sowie der geographische Referenzpunkt (Staaten, Kontinente, aber auch Kategorien wie „Entwicklungsländer“ in abgekürzter Form) auf die sich die Aussage bezieht, notiert. Ziel der Arbeit ist es zwar, zu untersuchen, ob und wie soziale Ungleichheit als Realität und aktuelle Problematik der österreichischen Gesellschaft in den Schulbüchern thematisiert wird. Um den Diskurs der sozialen Ungleichheit auf Ebene der Schulbücher zu verstehen, ist es jedoch erforderlich, auch Aussagen über soziale Ungleichheit in Bezug auf andere räumliche und zeitliche Dimensionen miteinzubeziehen, und es scheint auch gar nicht möglich zu sein, diese Ebenen voneinander zu trennen (siehe Kapitel 3.1.).

Ad E) Bilder (Fotos oder Gemälde) und Grafiken (Tabellen, Karikaturen, Gesellschaftspyramiden etc.) wurden in die Legende aufgenommen, wenn sie in Zusammenhang mit dem Kontext stehen, in dem eine Aussage zu sozialer Ungleichheit getätigt wurde, oder wenn im Text direkt auf sie verwiesen wird. Meistens wurden jedoch *alle* Bilder und Grafiken des Diskursfragments berücksichtigt, da in Schulbüchern nur selten mehrere verschiedene Themen auf einer Seite behandelt werden. In der Materialsammlung wurden Bilder und Grafiken unter den Kürzeln „B1“, „B2“, usw., beziehungsweise unter „G1“, „G2“, usw. notiert. So das Bild oder die Grafik einen Titel oder Untertitel hat, wurde dieser wiedergegeben (wobei ein mehrzeiliger Text nicht als solcher gewertet wurde). Darauf folgt eine kurze subjektive Beschreibung dessen, was auf dem Bild oder der Grafik zu sehen ist.

³¹ Die Titel der einzelnen Kapitel wurden nicht in die Legende aufgenommen, weil es in den Schulbüchern oft so viele Kapitel und Unterkapitel gibt, dass eine Auswahl nur willkürlich getroffen werden könnte.

Ad F) Ebenso wie mit Bildern und Grafiken wurden auch Aufgaben und Arbeitsaufträge an die Schülerinnen und Schüler in die Strukturanalyse miteinbezogen, wenn sie Bezug zu sozialer Ungleichheit oder zu dem jeweiligen Thema, in dessen Rahmen implizit oder explizit Aussagen zu sozialer Ungleichheit gemacht werden, aufweisen. Explizite Bezugnahmen werden immer notiert (zum Beispiel „ad B1“), während ein impliziter oder nur grafisch erkennbarer Zusammenhang (etwa durch Positionierung einer Aufgabe direkt unter dem untersuchten Text) durch das Kürzel „A1“, „A2“, usw. festgehalten wurde. Die Arbeitsaufträge und Aufgaben werden meist paraphrasiert wiedergegeben, manchmal aber auch als Zitate eingetragen.

Ad G und H) Soziale Gruppen, auf die sich *Aussagen* zu sozialer Ungleichheit beziehen, wurden notiert, um auf dieser Basis zu einer Einschätzung der Bandbreite der Dimensionen sozialer Ungleichheit gelangen zu können. Die in den Diskursfragmenten identifizierten sozialen Gruppen wurden wörtlich übernommen. Die *Aussage* des Diskursfragments selbst wurde in der letzten Spalte festgehalten.

Schließlich wurden, auf Basis der Legende, alle Diskursfragmente in einer Tabelle zusammengeführt und in einem nächsten analytischen Schritt nach Inhalten bzw. *Aussagen* geordnet (siehe Materialaufbereitung, Anhang 2) und analysiert (die Ergebnisse der Strukturanalyse werden in Kapitel 3.1. präsentiert).

Die zu Beginn des Forschungsprozesses festgelegte Materialgrundlage wurde im Verlauf der Strukturanalyse eingegrenzt, da sich die gefundenen *Aussagen* verdichtet hatten und eine Sättigung der gefundenen Inhalte feststellbar war.³² Eine Auflistung der Schulbücher als Quellen der letztlich in den Materialkorporus aufgenommenen Diskursfragmente findet sich in Anhang 1. Aus dem Materialkorporus wurden die typischen Artikel für die Feinanalyse ausgewählt. Wie im Rahmen der Feinanalyse vorgegangen wurde, wird im nächsten Kapitel (Kapitel 2.3.2.) erklärt.

³² Wie in Kapitel 2.2.2. ausgeführt wurde, ist die Ermittlung der Materialgrundlage bzw. des Korpus als Teil der Analyse anzusehen (vgl. Jäger 2015: 93; 124).

2.3.2. Feinanalyse

Nach Abschluss der Strukturanalyse (die Vorgehensweise wurde in Kapitel 2.3.1. beschrieben) wurde die Feinanalyse durchgeführt. Das Vorgehen und die wesentlichen Punkte im Rahmen der Feinanalyse werden in diesem Kapitel offengelegt (die Darlegung der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 3.2.).

Zunächst ging es darum, aus dem Korpus diejenigen Diskursfragmente auszuwählen, die als *typische Artikel* der Feinanalyse unterzogen werden. Dabei sollte die Auswahl den untersuchten Diskursstrang so gut wie möglich widerspiegeln.

„Als Fragment eines Diskurses steht der Text in gewisser Weise als Exemplar seiner Gattung dar [sic!] [...] ohne diese Gattung restlos zu repräsentieren. [...] Daher ist es auch erforderlich, eine gewisse Anzahl von Texten zugleich zu untersuchen, wenn man den Diskursrang [...] *vollständig* und *in der ganzen Bandbreite seiner Wirkung* erfassen will. Zu bedenken ist immer: Es ist nicht der einzelne Text/ das einzelne Diskursfragment, das wirkt, sondern der Diskurs als *ganzer*“ (Jäger 2015: 108).

Aus diesem Grund wurden für die Feinanalyse jene Diskursfragmente ausgewählt, die die im Rahmen der Strukturanalyse erarbeiteten Kernaussagen (siehe Kapitel 3.1.2.) auf breiter Basis repräsentieren. Entscheidend war in dieser Hinsicht erstens ein quantitativer Aspekt, da Diskursfragmenten, die vergleichsweise häufig getätigte Aussagen zu sozialer Ungleichheit enthalten, der Vorzug gegeben wurde. Zweitens wurde darauf geachtet, möglichst unterschiedliche Schulbuchreihen bei der Auswahl zu berücksichtigen.

Schließlich wurde als „Vertreter“ jener Diskursfragmente, die den *Blick auf sozialpolitische Errungenschaften* lenken, Text 4-Baust-78 ausgewählt. Als Repräsentant des *Blicks auf die Vergangenheit I* wurde 3-Mehrf-56f, als Beispiel für den *Blick auf andere I* 4-VG-104f und stellvertretend für alle Diskursfragmente, die den *Blick auf andere II* lenken, wurde 4-Netzw-139 in die Feinanalyse einbezogen.

Nachdem die Auswahl der typischen Artikel für die Feinanalyse feststand, konnte mit der fünf Schritte umfassenden Feinanalyse begonnen werden. Den Beginn markiert die Untersuchung des institutionellen Kontexts (siehe Kapitel 3.2.1.). Wichtig für dessen

Erfassung erschien in erster Linie die den Schulbüchern zugrundeliegenden Lehrpläne sowie die Schulbuchapprobation, da sie die Inhalte der Schulbücher wesentlich bestimmen. Da der institutionelle Kontext auch eine „allgemeine Charakterisierung [...] des Genres“ (Jäger 2015: 99) umfasst, wurden darüber hinaus Erkenntnisse der schulbuchbezogenen Forschung über das Schulbuch als Unterrichtsmedium miteinbezogen.

In Bezug auf die Analyse der Text-Oberfläche gibt Jäger einige nützliche Tipps, die weitgehend übernommen wurden (vgl. Jäger 2015: 99;101f.). Zunächst wurde das untersuchte Diskursfragment mehrmals eingehend durchgelesen, wobei erste Eindrücke und Vermutungen notiert wurden. Danach wurde anhand der vorgegebenen graphischen Gliederung des Textes (Überschriften, Fett- oder Kursivschreibung, Anordnungen) für jeden identifizierten Abschnitt eine Überschrift sowie eine kurze Inhaltsangabe erstellt, um auf dieser Basis eine Inhaltsangabe für den gesamten Text zu verfassen. In der Folge wurden inhaltliche und argumentative Ziele des Textes schriftlich festgehalten. Darüber hinaus wurden auch Verschränkungen mit anderen Diskurssträngen (inhaltliche Bezüge) sowie angeschnittene Unter-Themen erfasst, da auf diese Weise Rückschlüsse auf die Positionierung zum untersuchten Hauptthema möglich sind (vgl. Jäger 2015: 102). Zuletzt wurden Bilder und Graphiken hinsichtlich ihrer Funktion im Text untersucht und ihrem Verhältnis zu sprachlichen Darstellungen untersucht.

Ziel bei der Feststellung der sprachlich-rhetorischen Mittel (vgl. Jäger 2015: 103-107) ist es, jene Elemente, die den Text strukturieren, möglichst genau zu beschreiben. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf folgende Punkte gelegt:

- Anfänge, Schlüsse und Übergänge einzelner Sprachsequenzen und des Gesamttextes
- Argumentative Gliederung, narrative Schemata
- „Sprachliche Routinen“, Sprichwörter, Redensarten, Jargonelemente
- Anspielungen auf Vorwissen, Implikate
- Auslassungen, Leerstellen

Darüber hinaus wurden Substantive, Verben, Pronomen und Adjektive in voneinander getrennten Schritten untersucht, Argumentationsstrategien und Besonderheiten des Diskursfragments analysiert und inhaltlich-ideologischen Aussagen³³ notiert.

Nachdem in den Schritten 1 bis 4 wichtige „*Vorarbeiten*“ (Jäger 2015: 99; kursiv i.O.) durchgeführt wurden, wird mit dem fünften und letzten Schritt die Gesamtanalyse der typischen Diskursfragmente vorgenommen, indem die bisher erzielten Ergebnisse zueinander in Bezug gesetzt werden. „Dabei geht es nicht in erster Linie um das vom Autor/ der Autorin Gemeinte, sondern um das, was beim Leser/ Hörer des Textes ‚ankommt‘, also um die Wirkung.“ (Jäger 2015: 108).

Zuletzt werden die Ergebnisse der Feinanalyse zusammengefasst, um sie mit jenen der Strukturanalyse zu einer Analyse des gesamten Diskursstranges zu verbinden (vgl. Jäger 2015: 99).

³³ ist eine offene Suche nach dem Text inhärenten Ideologien (etwa in Bezug auf das Verständnis von Gesellschaft, Mensch, neue Technologien, Natur) sowie Zukunftsbilder und „Normalitäts- und Wahrheitsvorstellungen“ (Jäger 2015: 108).

3. Ergebnisse

Nachdem im vorangegangenen Kapitel (Kapitel 2) der Prozess der Materialauswahl sowie die Analysemethode und deren spezifische Anwendung dargelegt wurde, werden nun die Ergebnisse der Strukturanalyse (siehe Kapitel 3.1.) sowie der Feinanalyse (siehe Kapitel 3.2.) vorgestellt und diskutiert.

3.1. Strukturanalyse

In diesem Kapitel wird die Struktur des Diskurses systematisch präsentiert und anhand des untersuchten Materials exemplarisch verdeutlicht (siehe Kapitel 3.1.1. bis Kapitel 3.1.9.). Einführend werden, da sie ein besseres Verständnis des Diskurses ermöglichen, zunächst grundlegende Charakteristika des Diskurses der sozialen Ungleichheit und damit einhergehende Herausforderungen im Forschungsprozess dargelegt.

Um einen Diskurs zu analysieren und zu beschreiben, wie es Ziel dieser Arbeit ist, muss dieser erst einmal greifbar gemacht werden – dabei kommt der im Rahmen der Strukturanalyse erstellten Materialaufbereitung³⁴ eine wichtige Rolle zu. Im Zuge deren Zusammenstellung zeigte sich jedoch, dass der Diskurs um soziale Ungleichheit in Schulbüchern nur selten ohne Weiteres als solcher zu erkennen ist: Häufig werden andere, umschreibende Begrifflichkeiten genutzt, selten werden explizite Aussagen über ungleiche oder gleiche Verteilung gesellschaftlicher Güter getätigt. Nur durch eine offene, zyklisch reflektierende und teils revidierende Herangehensweise konnten nach und nach bestimmte Muster ausgemacht werden, die letztlich das Auffinden, die Beschreibung und Analyse des Diskurses ermöglichten.

So wurde anfangs ausschließlich nach Thematisierungen sozialer Ungleichheit innerhalb der österreichischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts gesucht. Es zeigte sich jedoch, dass Aussagen über soziale Ungleichheit in diesem Rahmen untrennbar mit solchen

³⁴ Die Struktur des Diskurses um soziale Ungleichheit wurde gemäß der Kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (siehe Kapitel 2.2) untersucht. Das spezifische Vorgehen, welches auch bestimmte Modifikationen bedeutete, wurde in Kapitel 2.3. beschrieben.

über soziale Ungleichheit in anderen räumlichen und zeitlichen Kontexten verwoben sind – entgegen der ursprünglichen Intention wurden daher auch Aussagen zu sozialer Ungleichheit in globalem Maßstab, in der Vergangenheit und in anderen Ländern in die Strukturanalyse miteinbezogen. Denn während die einzelnen Texte in Bezug auf den Fokus der Forschungsfrage nur wenig Aussagekraft haben, so zeigt der Blick auf deren Struktur in der Materialaufbereitung, dass diese durchaus als Fragmente des untersuchten Diskurses anzusehen sind und Aussagen über soziale Ungleichheit innerhalb der österreichischen Gesellschaft enthalten.

Was explizite Bezugnahmen zur österreichischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts angeht, finden sich verschwindend wenige Aussagen über soziale Ungleichheit. In Glossaren oder Inhaltsverzeichnissen wird der Begriff der sozialen Ungleichheit ebenso konsequent ausgelassen wie in Titeln und Untertiteln von Kapiteln oder Texten. Eine genaue Lektüre der Schulbücher zeigt jedoch, dass sehr wohl Aussagen über soziale Ungleichheit in Österreich getroffen werden und ein Diskurs geführt wird – allerdings nur selten offen und häufig *en passant*. Wenn, dann wird ein solcher Bezug meist durch offene Fragen an die Schülerinnen und Schüler oder in Form einer Randnotiz hergestellt. An jenen Stellen in den Schulbüchern, an denen eigentlich Raum für eine Thematisierung sozialer Ungleichheit bestünde, werden Fragen sozialer Ungleichheit in Bezug auf die heutige österreichische Gesellschaft vermieden³⁵ oder der Blick wird auf Ungleichheitsverhältnisse in anderen Zeiten und Ländern gerichtet (siehe Kapitel 3.1.2.). In dieser seiner Verborgenheit und Diffusität sowie seiner Verwobenheit mit anderen Diskursen tritt der Diskurs der sozialen Ungleichheit selten explizit als solcher auf, und das macht ihn schwer fassbar und analysierbar. Trotzdem konnten im Prozess der Materialaufbereitung bestimmte diskursive Strategien, welche sich in immer wiederkehrenden Aussagen manifestieren, herausgearbeitet werden. Diese sollen in der Folge (siehe Kapitel 3.1.2.) vorgestellt werden.

Im Prozess der Materialaufbereitung hat sich gezeigt, dass die Struktur des Diskurses der sozialen Ungleichheit in den Schulbüchern maßgeblich von Aussagen bestimmt ist,

³⁵ Wenn sich etwa Unterkapitel dem österreichischen Sozialstaat oder der Frage der Finanzierung von Pensionen widmen, so könnte zum Beispiel auf die spezifisch weibliche Betroffenheit von Altersarmut eingegangen werden – über die Schwachstellen des österreichischen Wohlfahrtsstaats oder die besondere Verwundbarkeit bestimmter sozialer Gruppen herrscht jedoch Schweigen.

die den Blick auf ungleiche Verhältnisse in *anderen* Länder und *anderen* Zeiten lenken, während soziale Ungleichheit innerhalb der österreichischen Gesellschaft kaum thematisiert wird. Dadurch wird soziale Ungleichheit innerhalb Österreichs für die Leserinnen und Leser der Schulbücher, obwohl allgegenwärtig, unsichtbar. Die dieser Kritik zu Grunde liegenden Aussagen werden in der Folge besprochen.³⁶

3.1.1. Soziale Ungleichheit in Österreich heute

Dass innerhalb der in Österreich lebenden Bevölkerung soziale Ungleichheit besteht, wird explizit und ohne unmittelbare Banalisierung nur selten konstatiert. So werden beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit sozialer Ungleichheit in Österreich häufig bloß in Form einer Frage konfrontiert. Dass die österreichische Gesellschaft gegenwärtig ungleich ist, geht dabei unterschiedlich stark hervor. So wird etwa gefragt: „Welche Menschen werden deiner Meinung nach in unserer Gesellschaft als ‚MitbürgerInnen zweiter Klasse‘ behandelt?“ (Geschichte live 2: 57) Auch wenn diese Thematisierung sozialer Ungleichheit aufgrund ihrer Form und inhaltlichen Reichweite sehr reduziert ist, wird doch soziale Ungleichheit als Realität innerhalb der österreichischen Gesellschaft explizit und ohne Fingerzeig auf Ungleichheitsverhältnisse in anderen Ländern angesprochen.

Es ist darauf hinzuweisen, dass allein der Hinweis auf das Bestehen von Ungleichheitsverhältnissen nicht ausreicht, um diese auch begreifbar zu machen. Ein gutes Beispiel bietet ein Diskursfragment, welches die Emanzipation der Frauen in der Zwischenkriegszeit thematisiert, wobei eine kontinuierliche Entwicklung hin zu Geschlechtergleichheit suggeriert wird. Am unteren linken Rand der Seite wird eine

³⁶ Dabei ist zu beachten, dass die nachfolgend präsentierten Inhalte der Aussagen sich nicht in jedem Fall so leicht trennen lassen, wie es diese (notwendigerweise) systematische Darstellung vermittelt. Da sich die unterschiedlichen Aussagen zum Teil überschneiden, wäre es beispielsweise in manchen Fällen wohl möglich, eine Aussage, die als *Blick auf die Vergangenheit* identifiziert und notiert wurde, auch als *Blick auf sozialpolitische Errungenschaften* zuordnen (ein Beispiel wäre das Diskursfragment Geschichte live 4: 18f.). Am häufigsten überlappen einander Aussagen, die soziale Ungleichheit implizit als selbstverständliches Merkmal gesellschaftlichen Zusammenlebens ausweisen, ohne dies zu hinterfragen oder zur Diskussion zu stellen (siehe Kapitel 3.1.8.).

Notiz platziert: „Wusstest du, dass Frauen in der Berufswelt bis heute den Männern nicht gleichgestellt sind (z.B. niedrigeres Einkommen bei gleicher Qualifikation, weniger weibliche Führungskräfte)?“ (Netzwerk Geschichte 4: 34) Obwohl in diesem Diskursfragment damit durchaus der Bezug zu sozialer Ungleichheit in Österreich hergestellt wird, dominieren jene Elemente, welche einen linear verlaufenden Weg zu einem Zustand der Gleichheit darstellen. Die ohne weitere Erklärung am unteren Rand der Seite platzierte Anmerkung, dass Frauen bis heute *in der Berufswelt* nicht gleichgestellt sind, erscheint auf diese Weise als verqueres Kuriosum, das nicht so ganz in das vermittelte Bild von Gleichheit passen will und daher nicht als ernsthafte Thematisierung sozialer Ungleichheit gewertet wurde. Vielmehr ist das entsprechende Diskursfragment als *Blick auf sozialpolitische Errungenschaften* (siehe unten) zu werten, da seine zentrale Aussage sozialpolitische Fortschritte und Demokratisierung in den Vordergrund stellt.

3.1.2. Blick auf sozialpolitische Errungenschaften

Im Gegensatz zu sozialer Ungleichheit stellen, auf eine gleiche Gesellschaft verweisende, sozialpolitische Errungenschaften der Zweiten Republik regelmäßig Gegenstand der Schulbücher dar. Konkret handelt es sich dabei um Hinweise auf die Durchsetzung des allgemeinen und gleichen Wahlrechts, auf das „Wirtschaftswunder“ in den 1950er Jahren und den Ausbau des Sozialstaats nach dem Zweiten Weltkrieg sowie auf die Emanzipation der Frauen. Als Wendepunkt von absolutistischen Herrschaftssystemen hin zur Demokratie fungiert auch die Französische Revolution mit ihrer Forderung nach Gleichheit als Steinchen in dieser Erzählung vom demokratischen Weg Österreichs zu sozialer Gleichheit (siehe zum Beispiel Mehrfach Geschichte 3: 42ff.). In Bezug auf die wirtschaftliche Entwicklung in Österreich in den 1950er Jahren etwa wird davon gesprochen, dass der Staat durch die soziale Marktwirtschaft „Wohlstand für alle“ (Geschichte live 4: 93) ermöglicht habe. Bilder von Kindern an Süßwarenautomaten oder einer Familie beim Picknick-Ausflug mit dem eigenen Auto begleiten diesen Text, der die Genese des durch Kleingärten, Autos, Waschmaschinen und Fernseher repräsentierten Reichtums der Österreicherinnen und Österreicher darstellt, ohne diese Konstruktion in Frage zu stellen. Ein anderes Diskursfragment beschreibt die ärmlichen Wohnverhältnisse im Wien des 19. Jahrhunderts, wobei an die Schülerinnen und Schüler

die Frage gerichtet wird, *wieviel Platz ihnen zu Hause zur Verfügung steht* (siehe Mehrfach Geschichte 3: 53). Damals, so scheint es, waren alle Wienerinnen und Wiener arm, heute dagegen leben alle in Wohlstand – Fragen sozialer Ungleichheit im Wien des 19. sowie des 21. Jahrhunderts wird so vollends unsichtbar gemacht. Zwar fallen derartige Aussagen, welche den Fokus auf staatliche und gesellschaftliche Errungenschaften richten und dadurch soziale Ungleichheit sowie ihre soziale Bedingtheit in den Hintergrund drängen, aus quantitativer Sicht nicht besonders schwer ins Gewicht; im Rahmen der Struktur des Diskurses verhalten sie sich aber komplementär zu jenen Aussagen, welche in Folge vorgestellt werden.

3.1.3. Blick auf die Vergangenheit 1: Früher waren wir ungleich

In Bezug auf Österreich wird soziale Ungleichheit in erster Linie mit Blick auf die Vergangenheit thematisiert. Dabei wird insbesondere auf die Ungleichheit zwischen Frauen und Männern (siehe beispielsweise Geschichte live 4: 18f.; Mehrfach Geschichte 3: 56) sowie auf jene zwischen Bauern, Arbeiterinnen und Arbeitern auf der einen Seite und Grundherren, Adeligen und Bürgertum auf der anderen Seite (siehe zum Beispiel Mehrfach Geschichte 3: 20; Bausteine 3: 98f.) hingewiesen. Ein Diskursfragment, welches die 1990er-Jahre zum Thema hat, ordnet den „Abbau des Sozialstaats, [und] die Verschärfung der Armut (vor allem in der ‚Dritten Welt‘)“ (Mehrfach Geschichte 3: 53) sowie die ungleiche Verteilung materieller Werte als Probleme des ausgehenden 20. Jahrhunderts ein. Die Frage nach sozialer Ungleichheit innerhalb der österreichischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts wird durch den Fokus auf Ungleichheitsverhältnisse der Vergangenheit in den Hintergrund gedrängt.

3.1.4. Blick auf die Vergangenheit 2: Früher waren die anderen ungleich

Soziale Ungleichheit innerhalb anderer Gesellschaften dagegen kommt in den analysierten Schulbüchern häufig zur Sprache – sei es mit Blick auf die Vergangenheit oder mit Blick auf die Gegenwart (siehe Kapitel 3.1.5. und Kapitel 3.1.6.). Gegensätze zwischen Arm und Reich sowie ungleiche Machtverhältnisse in früheren Gesellschaften kommen häufig in Bezug auf die Antike und frühe Hochkulturen zur Sprache, werden aber auch in Form von Benachteiligungen *Schwarzer* Menschen in den USA oder in Südafrika oder mit Verweis auf die Gegensätze zwischen Arm und Reich in Russland oder den USA Anfang des 20. Jahrhunderts angesprochen. Ein Schwerpunkt liegt darüber hinaus auf der Darstellung sozialer Ungleichheit vor der Französischen Revolution, wobei die Ungerechtigkeiten zwischen den Ständen ausführlich beschrieben werden (siehe zum Beispiel Bausteine 3: 54f.; Mehrfach Geschichte 3: 26). Soziale Ungleichheit, so könnte man beim Lesen dieser Diskursfragmente meinen, betrifft nur Gesellschaften vergangener Zeiten. Ein Bezug zur österreichischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts wird nur durch Vergleiche hergestellt – etwa durch die Gegenüberstellung der Staatsausgaben des absolutistischen Frankreichs im 18. Jahrhundert und jenen der Republik Österreich im 21. Jahrhundert (Bausteine 3: 54f.). Während laut dieser Graphik Österreich im Jahr 2008 mit 33,8 % einen beträchtlichen Anteil seines Budgets „Sozialem“ widmet, hatte Frankreich im Jahr 1788 für solche Zwecke nichts übrig. Diese Graphik wird auf textlicher Ebene nicht weiter behandelt oder hinterfragt und die Suggestion, dass Österreich als Sozialstaat aufgrund der angeführten Ausgaben für Soziales im 21. Jahrhundert keiner Verbesserungen mehr bedarf, bleibt als solche bestehen.

3.1.5. Blick auf andere 1: Sozial ungleich sind die anderen

Was den Verweis auf aktuell bestehende soziale Ungleichheit in anderen Gesellschaften betrifft, werden mit China, Russland und der Tschechischen Republik extreme Ungleichheiten innerhalb (ehemals) kommunistischer Länder in den Fokus gerückt (siehe zum Beispiel Bausteine 4: 91; Geschichte live 4: 113). Darüber hinaus wird soziale Ungleichheit in Brasilien, Indien und die USA benannt (siehe Mehrfach Geschichte 4: 63; Bausteine 4: 101; Geschichte live 4: 77,109). Um die ungleichen Verhältnisse in diesen Ländern darzustellen, werden häufig irrationalen Reichtum symbolisierende Bilder Repräsentationen großer Armut gegenübergestellt (etwa die Luxus-Yacht von Roman Abramowitsch neben bettelnden, in Mülltonnen wühlenden alten Frauen in Russland, siehe VG 4: 104f.). Auch auf textlicher Ebene wird deutlich auf den Gegensatz von Armut und Reichtum innerhalb der erwähnten Staaten hingewiesen. Soziale Ungleichheit, so die zentrale Botschaft, ist ein Problem innerhalb anderer Gesellschaften und Länder.

3.1.6. Blick auf andere 2: Wir sind ungleich, aber die anderen sind ungleicher!

Zwar wird in manchen Diskursfragmenten explizit auf die Existenz sozialer Ungleichheit in Österreich hingewiesen; gleichzeitig aber wird der Blick auf die viel extremeren Ungleichheitsverhältnisse in anderen Ländern gelenkt. Kurz: Es gibt in Österreich soziale Ungleichheit, aber in anderen Ländern ist sie größer. Protagonistinnen derartiger Diskursfragmente sind meistens Frauen und Kinder, deren Benachteiligung innerhalb der österreichischen Gesellschaft zwar eingangs thematisiert, durch den sofortigen Vergleich mit Ländern wie Saudi-Arabien, Iran oder Indien umgehend banalisiert und in den Hintergrund gedrängt wird. Immer wieder verwendetes Motiv ist dabei der Islam, der explizit auch für Geschlechterungleichheit in Österreich verantwortlich gemacht oder implizit durch Bilder verschleierte Frauen als Symbol für eine andere, vermeintlich schlechtere Welt steht.

3.1.7. Blick auf andere 3: Arm sind die anderen – reich sind wir

Einen ähnlichen Effekt hat der Blick auf soziale Ungleichheit als globales Verhältnis. Hierbei wird zwar soziale Ungleichheit als Realität wahrnehmbar gemacht; als ungleich wird aber das Verhältnis zwischen Ländern des globalen Nordens und Ländern des Globalen Südens (in den Schulbüchern heißt es: zwischen Industrie- und Entwicklungsländern) markiert. Dabei wird die in Österreich lebende Gesellschaft implizit wie auch explizit als wohlhabend und die in Afrika oder Asien lebende Bevölkerung als arm dargestellt. Diese undifferenzierte Repräsentation führt dazu, dass einerseits *alle* in Afrika und Asien lebenden Menschen als arm und andererseits *alle* in Österreich lebenden Menschen als reich wahrgenommen werden. Der Blick auf globale Ungleichheitsverhältnisse ist angesichts bestehender postkolonialer Abhängigkeiten und neoliberaler Verstrickungen sicherlich wichtig, in dieser Form aber stellt er sich als eine Spielart der Negierung sozialer Ungleichheit innerhalb der österreichischen Bevölkerung dar.

3.1.8. Und es gibt sie doch: Soziale Ungleichheit als Strukturmerkmal von Gesellschaft

Jede dieser, die Struktur des Diskurses bestimmenden, Aussagen trägt ihren Teil zu einem Bild bei, das soziale Ungleichheit aus der österreichischen Gesellschaft radiert und als Problem anderer Zeiten und anderer Länder ausstellt. Angesichts dessen ist es äußerst erstaunlich, mit welcher Selbstverständlichkeit Begriffe und Thematiken, die auf die Existenz sozialer Ungleichheit auch innerhalb der österreichischen Gesellschaft verweisen, in den Schulbüchern Verwendung finden. Denn selbst dann, wenn sie nicht absichtsvoll angesprochen wird, taucht soziale Ungleichheit immer wieder mit einer merkwürdigen Selbstverständlichkeit als Merkmal von Gesellschaft in den Schulbüchern auf. Beispielsweise wird im Kontext der Entstehung von Parteien im ausgehenden 19. Jahrhundert von den unterschiedlichen Interessen der Arbeiterinnen und Arbeiter sowie der Bürgerinnen und Bürger gesprochen, als handle es sich dabei um von der Natur festgelegte Unterschiede, die jedem Menschen von Geburt an anhaften und nichts mit sozialen Machtverhältnissen zu tun hätten (siehe Mehrfach Geschichte 3: 54f.).

Das Bestehen ungleicher Machtverhältnisse in frühen Hochkulturen und im Mittelalter (siehe zum Beispiel Geschichte live 2: 24,99) wird durch die graphische Darstellung von Gesellschaftspyramiden veranschaulicht und auch die Gesellschaftsordnung zum Zeitpunkt der Französischen Revolution wird häufig mittels einer Karikatur, welche Vertreter des 1. und des 2. Standes am Rücken eines alten Bauern zeigen, dargestellt (siehe zum Beispiel Mehrfach Geschichte 3: 42ff; Gesellschaftspyramide siehe ebd.: 26). Für einen Großteil der Menschheitsgeschichte wird soziale Ungleichheit implizit als selbstverständlicher Bestandteil von Gesellschaft angenommen. Ab dem 19. Jahrhundert verschwinden derartige Darstellungen aus den Schulbüchern – so als wäre mit dem Erwachen der Demokratie und der Durchsetzung des allgemeinen und gleichen Wahlrechts in Europa auch soziale Ungleichheit verschwunden.

Unabhängig vom zeitlichen und räumlichen Kontext aber finden regelmäßig Begriffe wie „Schicht“ (siehe zum Beispiel VG 4: 19); „Gesellschaftsschicht“ (Bausteine 3: 74f.), „Oberschicht“ (Geschichte live 2: 23), „AußenseiterInnen“ (Bausteine 3: 20) oder „kleine Leute“ (Mehrfach Geschichte 3: 106f.) scheinbar beiläufig Verwendung. Im Kontext der Hexenverfolgung wird konstatiert: „In jeder Gesellschaft gibt es Außenseiterinnen und Außenseiter.“ (Bausteine 3: 26) Und im Zusammenhang mit den Veränderungen in Europa durch die Kolonialisierung wird erklärt, dass „kleine Leute“ Menschen sind, „die im politischen und wirtschaftlichen Leben eines Landes keine große Rolle spielen. Sie gehören zu den unteren Schichten der Bevölkerung.“ (Bausteine 3: 106f.) Diese Beispiele zeigen, dass soziale Ungleichheit in den Schulbüchern – versteckt, aber doch – als konstitutives Merkmal von Gesellschaft gehandhabt wird.

Die latente Akzeptanz sozialer Ungleichheit als Gesellschaft strukturierendes, natürliches Phänomen steht jedoch in eklatantem Widerspruch zu der Aussage, die der dominante Blick auf soziale Ungleichheit in anderen Ländern und zu anderen Zeiten transportiert, nämlich: *In Österreich gibt es heute keine soziale Ungleichheit.* Eine Botschaft, die, wie in der Folge gezeigt wird, auch durch die Dramaturgie der Schulbücher latent widergespiegelt wird.

3.1.9. Die Dramaturgie der Schulbücher

Wie bereits gezeigt wurde, dreht sich der Diskurs der sozialen Ungleichheit in den untersuchten Schulbüchern hauptsächlich um Ungleichheitsverhältnisse in anderen Gesellschaften und in vergangenen Zeiten. Das führt dazu, dass das Bestehen sozialer Ungleichheit in Österreich in den Hintergrund gerät. Über die oben beschriebenen Aussagen hinaus hat sich im Rahmen der Strukturanalyse außerdem eine auf den ersten Blick unsichtbare, latente Aussage gezeigt, welche soziale Ungleichheit innerhalb der österreichischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts negiert. Während eine manifeste Aussage bereits für sich alleine steht, ihr Inhalt also sich direkt wiedergeben und erschließen lässt, ergibt sich die latente Negierung sozialer Ungleichheit in Österreich erst aus dem Verhältnis der einzelnen Aussagen sowie aus deren Reihung innerhalb der Schulbücher. Die Darstellung von Geschichte und Präsentation von Inhalten in den Schulbüchern nämlich folgt einer Dramaturgie, die eine europäische und insbesondere österreichische, auf technischem Fortschritt und demokratischen Errungenschaften basierende, *Erfolgs-Geschichte* beschreibt. Besonders deutlich zeigt sich diese Dramaturgie in den Schulbüchern der 8. Schulstufe: Wird in der Beschreibung der österreichischen Gesellschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch der Fokus auf Armut und Arbeitslosigkeit gelegt, so wird in Bezug auf die Nachkriegszeit die Entwicklung von Sozialstaat und Wohlstand betont. Wenn auch der direkte Bezug zu sozialer Ungleichheit fehlt, so wird im Rahmen des beschriebenen Kontinuums trotzdem eine (latente) Aussage über soziale Ungleichheit getroffen, nämlich: *es gibt keine soziale Ungleichheit*. Diese Aussage ergibt sich daraus, dass stets so gesprochen wird, als ob in der Zwischenkriegszeit *alle* Menschen von Armut, Hunger und Arbeitslosigkeit betroffen gewesen wären, während der durch den Sozialstaat garantierte Wohlstand ebenso *alle* Menschen in gleicher Weise erreicht hätte. Vor diesem Hintergrund führt der häufig gesetzte Fokus auf Benachteiligung von Frauen sowie von Migrantinnen und Migranten dazu, dass soziale Ungleichheit als Strukturmerkmal von Gesellschaft unsichtbar gemacht wird und Diskriminierung viel mehr als Problem einzelner sozialer Gruppen, denn als gesellschaftliches Problem wahrgenommen wird.

Frauen sind heute *de jure* gleichberechtigt und zweifellos ist die Lebensqualität und –erwartung unabhängig von sozialen Kategorien wie Geschlecht, Herkunft oder Bildung in den letzten 100 Jahren um ein Vielfaches gestiegen – keineswegs sollen an dieser

Stelle die Errungenschaften von Demokratie und Wohlfahrtsstaat negiert oder heruntergespielt werden. Aber es ist kritisch zu sehen, dass auf die oben beschriebene Weise das Bestehen sozialer Ungleichheit in der österreichischen Gesellschaft konsequent unsichtbar gemacht wird.

So weit die Ergebnisse der Strukturanalyse. Im nächsten Teil (Kapitel 3.2.) werden ausgewählte Diskursfragmente unter die feanalytische Lupe genommen.

3.2. Feinanalyse

Nachdem die Ergebnisse der Strukturanalyse vorgestellt wurden (siehe Kapitel 3.1.), werden die zuvor ausgewählten typischen Artikel mittels Feinanalyse untersucht. Die Kriterien bei der Auswahl der Artikel, sowie die Vorgehensweise im Rahmen der Feinanalyse wurden in Kapitel 2.3.2. erläutert. Die Feinanalyse gliedert sich in fünf Schritte, deren erster der institutionelle Kontext ist (siehe Kapitel 3.2.1.). Die darauffolgenden drei Schritte, welche sich auf die Textoberfläche, sprachlich-rhetorische Mittel und inhaltlich-ideologische Aussagen beziehen, werden für jeden einzelnen der typischen Artikel in einem eigenen Unterkapitel besprochen (siehe Kapitel 3.2.2. bis Kapitel 3.2.5). Als letzter, zentraler Schritt im Rahmen der Feinanalyse, wird eine systematische Analyse aller typischen Artikel durchgeführt (siehe Kapitel 3.2.6).

3.2.1. Institutioneller Kontext: Schulbuchproduktion

Dieses Kapitel widmet sich der Aufarbeitung des institutionellen Kontexts von Schulbüchern. Der Fokus liegt dabei auf der gesellschaftlichen Eingebundenheit von Schulbüchern, wobei einerseits die Bedingungen und Umstände ihrer Produktion in Österreich, und andererseits ihre gesellschaftliche Funktion behandelt werden. Da eine Auseinandersetzung mit dem Schulbuch als Forschungsgegenstand vor allem vonseiten der sogenannten Schulbuchforschung bzw. der schulbuchbezogenen Forschung³⁷ stattfindet, bildet diese zentralen Referenzpunkt bei der nun folgenden Skizzierung des institutionellen Kontexts.

Das Schulbuch als Forschungsgegenstand harrt hinsichtlich seiner pädagogischen und gesellschaftlichen Funktionen zwar einer konsensfähigen, umfassenden Definition (vgl. Fuchs 2011; Stein 2003: 25; Weinbrenner 1995: 21). Allgemein gefasst kann das Schulbuch jedoch durch seinen „Schülerbezug“ (Bamberger 1995: 47) von anderen Formen schriftlich-textlicher Materialisierungen von Gesellschaft unterschieden

³⁷ Der geläufigen Bezeichnung *Schulbuchforschung* zieht Eckhardt Fuchs den Begriff *schulbuchbezogene Forschung* vor, da diese „in einer immensen Vielfalt und Unterschiedlichkeit existiert und deren Träger sich weniger als ‚Schulbuchforscher‘ denn entlang ihrer disziplinären Verortung definieren.“ (Fuchs 2011: 7; kursiv i. O.)

werden. Die Beschränkung auf den schulischen Kontext, als „amtliche, kulturell bedeutsame Dokumente, die Auskunft über Bildung und Erziehung, Unterrichten und Lernen in der gesellschaftlichen Institution Schule [...] geben“ (Wiater 2003: 16) ist in Bezug auf die Verwendung des Schulbuchs nützlich, läuft aber Gefahr, dessen politische Dimension auszublenden. Zweifellos ist das Schulbuch nicht nur *Pädagogicum* und *Informatorium*, sondern auch ein *Politicum* (vgl. Stein 2003: 25). Denn das Schulbuch ist

„keineswegs nur das Ergebnis didaktischer oder speziell methodisch-medialer Überlegungen zum Schulunterricht. Es erklärt sich immer auch aus politischen und pädagogischen Setzungen.“ (Wiater 2003: 12).

Im Zuge einer Schulbuchanalyse kann daher das schulische Umfeld, in dem das Schulbuch Verwendung findet, nicht isoliert vom gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden. „Schulbuchforschung ist insofern immer auch *Zeitgeistforschung*, oder – anders ausgedrückt – Schulbuchforschung ist ‚Kontextforschung‘“ (Weinbrenner 1995: 40; kursiv i. O.). Nur durch eine solche Herangehensweise lässt sich auch die historische Entwicklung des Schulbuchs als Unterrichtsmedium nachvollziehen.

So hat sich das Schulbuch Ende des 18. Jahrhunderts nicht aufgrund didaktischer Überlegungen, sondern als staatliches „Medium der Vereinheitlichung und Kontrolle der Schule“ (Kissling 1995: 122) durchgesetzt. Da es schnell und im Vergleich zur Ausbildung von Lehrpersonen kostengünstig produziert werden kann, und darüber hinaus kontinuierlich und unbeeinflussbar Lehrerinnen und Lehrer anzuleiten vermag, kam dem Schulbuch als im Unterricht ständig präsenten „Implantat der Schulverwaltung“ (Kissling 1995: 126) eine bedeutende Rolle beim Aufbau der modernen Schule zu. Heute realisiert sich der staatliche Einfluss auf das Schulbuch über das Betreiben eines pädagogischen Staatsverlages³⁸, vor allem aber durch das Verfahren der Schulbuchapprobation (vgl. Kissling 1995: 127f.).

Die Schulbuchapprobation steht aufgrund der geringen Transparenz und fehlender öffentlicher Kontrolle in der Kritik (vgl. Kissling 1995: 163; 165). Peter Weinbrenner stellt in diesem Zusammenhang die

³⁸ Österreich betreibt mit dem *Österreichischen Bundesverlag Schulbuch (ÖBV)* als einziger Staat in Europa einen staatlichen Schulbücherverlag (vgl. Kissling 1995: 146).

„verfassungsrechtliche Grundsatzfrage, ob die (...) staatliche Schulbuchzulassung bzw. Approbation überhaupt dem Grundverständnis einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft sowie der pädagogisch-didaktischen Autonomie und Selbstverantwortung einer Schule und ihrer Lehrer entspricht.“ (Weinbrenner 1995: 24f.)

Auch Walter Kissling stellt einen „fragwürdigen Eingriff in Interessen und Rechte der SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern, aber auch der AutorInnen und der Verlage“ (Kissling 1995: 165) fest. Diese Rechte sind im Schulunterrichtsgesetz (SchUG), welches die Auswahl und den Einsatz von Unterrichtsmitteln festlegt, verankert. Demnach müssen Unterrichtsmittel grundsätzlich „nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe“ (§14 Abs. 2 SchUG) entsprechen, und können durch den zuständigen Bundesminister bzw. die zuständige Bundesministerin „als für den Unterrichtsgebrauch geeignet“ (§14 Abs. 4 SchUG) erklärt werden.³⁹ Formal ermöglicht das SchUG aber Lehrerinnen und Lehrern die freie Wahl über die im Unterricht verwendeten Schulbücher, wobei sie auch nichtapprobierte Schulbücher auswählen dürfen (siehe § 14 Abs. 4 SchUG). Darüber hinaus haben sowohl Schülerinnen und Schüler, als auch Erziehungsberechtigte das Recht, sich an der Wahl der Unterrichtsmittel zu beteiligen (§§ 57a, 61 Abs. 2 Z. 2 lit. C SchUG). Doch diese Rechte werden in der Praxis durch die ökonomische Erleichterung des Zugangs zu staatlich approbierten Schulbücher in den Hintergrund gedrängt. Denn mittels der im Jahr 1972 eingeführten „Schulbuchaktion“ werden ausschließlich *approbierte* Schulbücher öffentlich finanziert und den Schülerinnen und Schülern kostenlos zur Verfügung gestellt (vgl. Kissling 1995: 151; 161f.).

Daher ist „Approbiertes und Nichtapprobiertes, gleichwohl Geeignetes, keineswegs gleichgestellt“ (Kissling 1995: 151). Der Staat realisiert seinen Einfluss auf die im Unterricht verwendeten Schulbücher also über „scheinbar wertneutrale Reglements“ (Kissling 1995: 166), welche zu einer indirekten, ökonomischen Bevorzugung bestimmter Schulbücher führen. Diese non-formale Modifikationsmacht der Approbationskommissionen wird als so umfassend eingeschätzt, dass sie mit einer verdeckten Form der Zensur verglichen wird (siehe etwa Bamberger 1995: 53). Die Erstellung der Schulbuchlisten führe laut Walter Kissling aber auch dazu, dass sich

³⁹ Allerdings sind „Lesestoffe (Originaltexte der Literatur)“ (§14 Abs. 5 SchUG) von einer solchen ministeriellen Prüfung ausgenommen.

Verlage wie Autorinnen und Autoren einer Selbstzensur unterwerfen, um so die Chance, auf die approbierte Schulbuchliste gesetzt zu werden, zu erhöhen (vgl. Kissling 1995: 163).

Ob approbiert oder nicht approbiert, in jedem Fall müssen in der Schule verwendete Unterrichtsmittel „nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe“ (§14 Abs. 2 SchUG) entsprechen. Lehrplänen kommt also eine bedeutende Rolle zu, geht es um die inhaltliche Ausgestaltung von Schulbüchern. Eine Thematisierung sozialer Ungleichheit wird in den Lehrplänen 2008 und 2012, welche den in dieser Arbeit analysierten Schulbüchern zugrunde liegen, nicht vorgegeben. Erst im Lehrplan 2016 wurde die Behandlung sozialer Ungleichheit verankert. Im Rahmen des *Modul 7 (Historisch-politische Bildung): Gesellschaftlicher Wandel im 20. und 21. Jahrhundert* in der 4. Klasse sollen Schülerinnen und Schüler „Soziale Ungleichheiten benennen und Versuche erklären, diese zu überwinden (zB Wohlfahrtsstaat, Interessenvertretungen)“ (Bundesgesetzblatt II Nr. 113/2016: 12; 24). Soziale Ungleichheit stellt also explizit Bestandteil des Lehrplans dar.⁴⁰ Und auch implizit bestehen Möglichkeiten zur Thematisierung von sozialer Ungleichheit: Insbesondere Verweise auf die Bedingungen von Demokratie, auf (europäische) Grund- und Menschenrechte sowie auf Kinderrechte, sowie die Behandlung der Themenkomplexe Macht und Herrschaft, Struktur und Organisation menschlichen Zusammenlebens, und nicht zuletzt die Verwedung von Begriffen wie Solidarität, Verteilung, Teilhabe und Inklusion bieten Anknüpfungspunkte für eine Behandlung von sozialer Ungleichheit in den Schulbüchern.

Die hier untersuchten, gemäß Schulbuchliste 2016/17 approbierten, Schulbücher (und auch ein Großteil der auf der Schulbuchliste 2017/18 approbierten Schulbücher) orientieren sich jedoch noch an den „alten“, aber dennoch gültigen Lehrplänen von 2008 und 2012. Dass soziale Ungleichheit dennoch in den Schulbüchern thematisiert wird, zeigen nicht nur die Ergebnisse der Strukturanalyse (siehe Kapitel 3.1.), sondern auch jene einer tiefergehenden Feinanalyse (siehe Kapitel 3.2.2. bis Kapitel 3.2.5.).

⁴⁰ Allerdings ist die Bedeutung, die der Lehrplan dem Thema beimisst, relativ gering: Von den insgesamt 27 Modulen, die das Schulfach „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ von der 6. bis zur 8. Schulstufe strukturieren, widmet sich nur eines dem Thema soziale Ungleichheit – neben weiteren vier gleichrangigen „thematischen Konkretisierungen“.

3.2.2. Blick auf die Vergangenheit

Stellvertretend für jene Diskursfragmente, die in Bezug auf Fragen und Aspekte sozialer Ungleichheit in Österreich den *Blick auf die Vergangenheit* richten⁴¹, wurde im Rahmen der Feinanalyse der Text 3-Mehrf-56f⁴² untersucht.

Thema des Texts sind Frauen und Frauenrechte im 18. und 19. Jahrhundert, wobei auch Bezug zur Gegenwart hergestellt wird (siehe Abschnitt 8) und sowohl Bilder, als auch Ereignisse, die dem 20. Jahrhundert zuzuordnen sind, verwendet, beziehungsweise angesprochen werden (etwa in Bezug auf das Wahlrecht für Frauen, die erstmalige Erteilung einer Lehrbefugnis an eine Frau an der Universität Wien oder erste weibliche Abgeordnete in der Ersten Republik). Darüber hinausgehende inhaltliche Bezüge werden allen voran zu den Themen Bildung und Arbeit hergestellt. Erwähnung finden die Französische Revolution und die industrielle Revolution, wobei das Hauptthema immer „Frauen“ bleibt. Das machen bereits die Titel des Textes deutlich. Der Titel des Gesamttexts lautet „Längsschnitt: Frauenleben im 18. und 19. Jh.“, während sich jener des 13. und damit letzten Abschnitts auf „Längsschnitt: Frauenleben“ beschränkt.

Der Text gliedert sich in 13 graphisch (durch Absätze, Spalten, Rahmen) getrennte Abschnitte, welche sich auf eine breite Hauptspalte und eine schmale Spalte am Rand (Spaltentext) verteilen. Die graphische Gliederung des Hauptteils entspricht der argumentativen Gliederung und unterstreicht die inhaltliche Aussage des Textes (welche den Weg der Frauen von sozialer Benachteiligung zu Gleichheit skizziert, siehe unten), indem die ersten Sätze der einzelnen Abschnitte im Hauptteil des Textes graphisch durch Fettdruck hervorgehoben werden:

„Unterschiedliche Rollen. (...)
Eine Frau reist nach Indien. (...)
Insektenforscherin. (...)
Pariser Marktfrauen 1789. (...)
Frauen arbeiten in Fabriken. (...)
Frauenbewegung.“ (Mehrfach Geschichte 3: 56f.)

⁴¹ Die Ergebnisse der Strukturanalyse wurden in Kapitel 3.1.2. präsentiert.

⁴² Eine Aufschlüsselung der Codierung der Diskurselemente/ Texte findet sich in Kapitel 2.3.1..

Zwischen diese, die Dramaturgie des Textes bestimmenden Abschnitte, sind Bilder und Kästchen mit Aufgaben oder an die Schülerinnen und Schüler gerichtete Fragen platziert. Insgesamt teilt sich das Diskursfragment auf textlicher Ebene in 13 Abschnitte, deren Inhalte sich wie folgt zusammenfassen lassen:

1. Im gesellschaftlichen Leben werden Menschen „Rollen“ zugedacht. Frauen wurden früher benachteiligende Rollen zugedacht, die sie, bis auf ein paar Ausnahmen, auch ausfüllten.
2. Obwohl Frauen Schiffsreisen verboten waren, reiste Iria Pereira heimlich auf einem Schiff von Portugal nach Indien.
3. Obwohl Frauen selten Machtpositionen innehatten oder für sie interessante Berufe ausüben konnten, wurde Maria S. Merian zu einer erfolgreichen Insektenforscherin.
4. Aufgabe (im Spaltentext): Kinder sollen herausfinden, wie viele Insektenarten es auf der Welt gibt.
5. Obwohl dies nicht ihrem Rollenbild entsprach, stellten Frauen 1789 in Frankreich politische Forderungen – allerdings erfolglos.
6. Spaltentext mit Bild: Olympe de Gouges verfasste ein Manifest.
7. Im 19. Jahrhundert mussten Frauen für den halben Lohn in Fabriken arbeiten.
8. Frage (im Kästchen): Bekommen Frauen heute gleiches Einkommen?
9. Nachdem sich die Frauenbewegung dafür eingesetzt hatte, wurden Frauen gesellschaftlich gleichgestellt.
10. Frage (im Kästchen): Wann durften Frauen an Wahlen teilnehmen?
11. Spaltentext mit Bild: Adelheid Popp setzte sich für Frauenrechte ein.
12. Spaltentext: „Übrigens“ gab es abwertende Bezeichnungen (Suffragetten) für Frauen, die für das Wahlrecht kämpften.
13. Frauen wurden früher fremdbestimmt und nicht gleichbehandelt, aber sie haben sich widersetzt. Olympe de Gouges verfasste ein Manifest und die Frauenbewegung forderte Gleichberechtigung.

Der Inhalt des Gesamttextes lässt sich auf dieser Basis folgendermaßen zusammenfassen: Frauen wurden in der Vergangenheit stets benachteiligende Rollen zugewiesen. Manche Frauen haben sich trotzdem beruflich engagiert oder sich politisch für ihre Interessen eingesetzt. Seit der Frauenbewegung sind Frauen gleichgestellt.

Argumentatives Ziel ist es, zu zeigen, dass Benachteiligung von Frauen der Vergangenheit angehört und dass Frauen heute gleichberechtigt sind. Der Text wirkt depolitisiert und scheint bedacht darauf zu sein, keine Konflikte oder Kritik an gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen aufkommen zu lassen. Statt als Ziele einer demokratischen Gesellschaft werden Gleichstellung und Gleichberechtigung implizit als spezifisches Fraueninteresse dargestellt. Das spiegeln auch die Titel, die eine einseitige Beschäftigung mit „Frauenleben“ ankündigen, wider. Durch die von gesellschaftlichen Machtverhältnissen losgelöste Darstellung wird impliziert, dass Frauen nur deswegen so lange benachteiligt wurden, weil sie erst lernen mussten, ihren eigenen Willen zu entwickeln und ihre Interessen zu artikulieren.

Die Funktion der Bilder lässt sich auf eine Unterstützung des argumentativen Ziels auf textlicher Ebene auffassen: Die Frauenportraits lenken den Blick auf das weibliche Geschlecht, losgelöst vom gesellschaftlichen Kontext. Gezeigt werden Frauen, die sich für angeblich „weibliche“ Interessen eingesetzt haben. Durch die Darstellung von für die Frauenrechtsbewegung bedeutenden, historischen Persönlichkeiten weist soziale Ungleichheit zwischen Frauen und Männern als Problem der Vergangenheit aus. Insgesamt enthält der Text sieben Darstellungen, in der Reihenfolge:

1. Portrait von Maria Sibylla Merian
2. Portrait von Olympe de Gouges
3. Radierung „Der Zug der Pariser Marktfrauen nach Versailles“
4. Photo (schwarz-weiß) zweier sitzender Frauen in einer Waffenfabrik
5. Photo (Portrait, schwarz-weiß) von Adelheid Popp
6. Photo (schwarz-weiß) einer Gruppe Frauen bei einer Demonstration für das „Frauenwahlrecht“
7. Photo (Portrait, schwarz-weiß) von Elise Richter

Der Text enthält einige für Schulbücher typische Elemente, wie an die Schülerinnen und Schüler gerichtete Aufgabenstellungen und Fragen, sowie ein Kästchen, welches mittels der Ankündigung „Übrigens“ scheinbar beiläufig über bestimmte Sachverhalte informiert. Bezug zu Ungleichheit zwischen Frauen und Männern in der Gegenwart wird im Text nur einmal, in Form einer Frage an die Schülerinnen und Schüler, hergestellt. Die im Text durchgehend verwendete Zeitform impliziert, dass Frauen nur in der

Vergangenheit benachteiligt wurden und Ungleichheit in der heutigen Zeit nicht mehr existiere. Außer den an die Schülerinnen und Schüler gerichteten Fragen und Aufgaben, ist das gesamte Diskursfragment im Präteritum, welches bereits abgeschlossene Vorgänge beschreibt, verfasst.

In Bezug auf Anfänge, Übergänge und Schlüsse der einzelnen Textabschnitte ist festzustellen, dass diese eher nebeneinander stehen, denn durch Sprache verbunden zu sein. Die Sätze sind kurz formuliert und selten werden Konjunktionen, Subjunktionen oder Konjunktionaladverbien eingesetzt. Auch, was die Sprache betrifft, wird auf einfache und leicht verständliche Begriffe zurückgegriffen und auf die Verwendung von Metaphern, Sprichwörtern, oder ähnlichem verzichtet.

Eine Sichtung der im Text verwendeten Substantive zeigt, dass „Frau“ bzw. „Frauen“ das am häufigsten verwendete Hauptwort ist, wobei der Plural mit 17 Nennungen den Singular mit einer einzigen Verwendung deutlich übersteigt. Das Wort „Frauen“ kommt im Text darüber hinaus in Form der Substantivkomposita „Frauengruppen“, „Frauenklubs“, „Frauenbewegung“, „Pariser Marktfrauen“ vor. Außerdem erscheinen Frauen im Text, abgesehen von Eigennamen, auch unter den Bezeichnungen „Portugiesin“, „Insektenforscherin“ (drei Verwendungen), „Herrscherinnen“ („nur selten konnten Frauen Herrscherinnen werden“), „Malerin“, „Forscherin“, „Studentinnen“, „Frauenrechtlerin“, „Begründerinnen“, „Abgeordnete“, „Kämpferinnen für die Frauenrechte“, „Suffragetten“, welche sie als aktiv handelnde und schaffende Akteurinnen repräsentierten. Insgesamt bestätigt die Untersuchung der Substantive, sowie auch der Pronomina, was oben bereits in Hinblick auf das Thema des Textes festgestellt wurde: Frauen und ihre Rechte in Bezug auf Bildung, Wahlen und Arbeit stehen klar im Zentrum des Textes. Auffallend ist, dass bei diesem Thema Substantive, die gesellschaftliche Verhältnisse beschreiben – wie etwa Macht, Ungleichheit, Benachteiligung, Diskriminierung oder Unterdrückung – nicht gebraucht werden. Stattdessen dominieren Begriffe, die wie zum Beispiel „Rollen“, „Rechte“ oder „Forderungen“, welche die Aufmerksamkeit auf die Frauen lenken, dabei aber diejenigen gesellschaftlichen Instanzen und Akteure, welche die angesprochenen Rechte gewähren oder vorenthalten, nicht ansprechen und dadurch unsichtbar machen.

Auch die im Text verwendeten Verben beziehen sich in erster Linie auf Frauen, ergeben in ihrer Gesamtheit aber ein ambivalentes Bild. Denn einerseits werden sie mittels Verben wie „reisen“, „beginnen“, (für eine Forderung) „eintreten“, (ein Manifest) „verfassen“, „fordern“, „verlangen“ und „kämpfen“ als aktiv handelnde Personen dargestellt. Andererseits lässt sie die häufige Verwendung von Verben wie „dürfen“ und „müssen“ passiv erscheinen. Ähnlich verhält es sich mit den im Text selten eingesetzten Adjektiven, welche Frauen auf der einen Seite als „benachteiligt“, auf der anderen Seite jedoch als „erfolgreich“, „begabt“, „bekannt“ oder „berühmt“ bezeichnen.

Durch die kurzen Sätze und die einfache Sprache wirkt der Text faktenorientiert und objektiv. Bei genauem Hinsehen finden sich jedoch einige grobe Auslassungen und Implikate, zum Beispiel:

„In den ersten Monaten nach der Französischen Revolution kam es zu einem bemerkenswerten Vorfall. Es herrschte Hunger in Paris. Die Pariser Marktfrauen sammelten sich am 5. Oktober 1789 zu einem Protestmarsch von Paris nach Versailles, wo König Ludwig XVI. in seinem prachtvollen Palais residierte.“ (Mehrfach Geschichte 3: 56)

Die Organisation und Politisierung einer sozialen Gruppe wird hier als „bemerkenswert“ bezeichnet, ohne diese Feststellung zu spezifizieren. Der Begriff „Vorfall“ impliziert einen Kontrollverlust über die revoltierenden Frauen. Allerdings lässt der Text offen wer es ist, der die Kontrolle verliert. Das Schweigen über soziale Hierarchien ist typisch für das untersuchte Diskursfragment, wie auch folgende, gesellschaftliche Machtverhältnisse und Unterdrückungsmechanismen verschleiernde Auslassungen zeigen:

- „In der frühen Neuzeit war es europäischen Frauen verboten, auf Schiffen nach Asien, Amerika oder Afrika zu reisen. Die Seeleute dachten, das bringt Unglück.“ (Mehrfach Geschichte 3: 56). Dachten die „Seeleute“ aus reinem Aberglauben, dass eine Frau an Bord Unglück bringe? Wenn ja: worauf basierte dieser Aberglaube? Besteht ein Zusammenhang mit der Tatsache, dass „Seeleute“ damals nur Männer waren (wie im Text unerwähnt bleibt)?
- „Frauen waren die längste Zeit in der Geschichte benachteiligt. (...) Nur selten konnten Frauen Herrscherinnen werden oder ihr Können in einem Beruf ausleben. Maria Sibylla Merian ist ein Beispiel für eine erfolgreiche Frau.“ (Mehrfach Geschichte 3: 56). Warum konnten Frauen nur selten offen Macht ausüben oder ihr

Leben selbstbestimmt gestalten? Was bedeutet, die Frauen „konnten“ dies nicht? Waren sie unvermögend oder hinderten sie gesellschaftliche Hierarchien und Normen daran?

- In Bezug auf Forderungen der Frauenbewegung ist zu lesen: „Ihre wichtigsten Forderungen waren: das Recht auf fair bezahlte Erwerbsarbeit für Frauen, das Recht auf Bildung und Wahlrecht für Frauen. Die Durchsetzung dieser Forderungen dauerte sehr lange.“ (Mehrfach Geschichte 3: 57) Warum „dauerte“ es so lange, dass Frauen gleichberechtigt wurden? Ein Hinweis auf ungleiche Machtverhältnisse und patriarchalische Strukturen wäre hier angebracht.

Darüber hinaus bleiben einige wichtige Fakten aus dem Leben der dargestellten Frauen unerwähnt, etwa, dass Olympe de Gouges Forderungen von den Revolutionären nicht ernst genommen wurden und sie 1793 aus politischen Gründen hingerichtet wurde, oder dass Elise Richter 1938 wegen ihrer jüdischen Herkunft aus der Universität ausgeschlossen und später nach Theresienstadt deportiert wurde. Diese Leerstellen im Text unterstützen das Narrativ einer linearen Entwicklung hin zu einer gleichen Gesellschaft.

Die Feinanalyse dieses für den *Blick auf die Vergangenheit* typischen Diskursfragments zeigt deutlich, wie Aspekte sozialer Ungleichheit als Probleme früherer Zeiten ausgegeben werden. Der einzige Bezug zur Gegenwart wird in Form einer Frage hergestellt und stellt damit das Bestehen sozialer Ungleichheit in der Gegenwart selbst in Frage. Geschichte erscheint im untersuchten Text als lineares und zugleich abgeschlossenes Kontinuum, welches getrennt von der Gegenwart verläuft. Geschichtliche Ereignisse erscheinen unumgänglich und werden nicht vor dem Hintergrund sozialer Phänomene beleuchtet. Macht und Ungleichheit, soziale Hierarchien, Abhängigkeits- und Unterdrückungsmechanismen werden nicht thematisiert. Es ist positiv zu sehen, dass der Text Frauen als aktiv handelnde Akteurinnen darzustellen sucht und sie nicht auf die Themenbereiche Mode und Alltagsleben reduziert (wie dies in einzelnen Kapiteln von Geschichtsbüchern häufig der Fall ist). Aber der enge Fokus auf individuelle Lebensgeschichten und „Frauen“-Rechte bei gleichzeitiger Ausblendung sozialer Machtverhältnisse führt dazu, dass Aspekte sozialer Ungleichheit als objektive Probleme einer einzelnen sozialen Gruppe erscheinen. Hinzu kommt, dass Gleichheit und Gleichberechtigung nicht als zentrale

Ziele einer demokratischen Gesellschaft ausgewiesen, sondern als Partikularinteressen einer einzelnen sozialen Gruppe dargestellt werden. In Verbindung mit der Nivellierung sozialer Ungleichheitsverhältnisse entsteht dadurch der diffuse Eindruck, dass Benachteiligung von Frauen etwas Natürliches anhaftet und Frauen das „schwache Geschlecht“ repräsentieren – auch wenn dies nicht die Intention der Autorinnen und Autoren gewesen sein mag.

3.2.3. Blick auf andere I

Für jenen im Rahmen der Strukturanalyse identifizierten *Blick*, der in den Schulbüchern regelmäßig im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit *auf andere* gerichtet wird, wurde 4-VG-104f als typisches Diskursfragment für die Feinanalyse ausgewählt.

Das Diskursfragment nun, das als Thematisierung sozialer Ungleichheit einer Feinanalyse unterzogen wurde, trägt den Titel „**Reich und arm**“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 104, Fett i.O.). Der Titel ist Programm: thematisch weicht das Diskursfragment nicht von einer Gegenüberstellung ungleicher Verhältnisse innerhalb der Bevölkerung Russlands ab.

Verglichen mit den anderen Diskursfragmenten, die einer Feinanalyse unterzogen wurden, ist das an dieser Stelle behandelte, unter 4-VG-104f codierte Diskursfragment sehr kurz – in dem Sinne, dass es wenig Text und wenige Bilder enthält. Es unterscheidet sich von den anderen typischen Diskursfragmenten auch dadurch, dass Text und Diskursfragment nicht identisch sind.⁴³ Während nämlich in den anderen typischen Diskursfragmenten die Behandlung des Themas „soziale Ungleichheit“ nicht getrennt von den anderen im Text angesprochenen Thematiken untersucht werden kann, da diese gewissermaßen organisch miteinander verbunden sind, ist dies im nun behandelten Fall sehr wohl möglich. Denn jenes Diskursfragment, welches das Thema soziale Ungleichheit behandelt, hebt sich graphisch, sowie durch einen eigenen Titel von den anderen im Text angesprochenen Themen ab. Es ist daher erforderlich, vor der Analyse des Diskursfragments selbst, dessen textlichen Kontext zu erörtern.

⁴³ Siegfried Jäger bezeichnet ein Diskursfragment als „Text oder Textteil, der ein bestimmtes *Thema* behandelt“ (Jäger 2015: 80, kursiv i.O.).

Das soziale Ungleichheit thematisierende Diskursfragment ist Bestandteil eines Texts mit dem übergreifenden Titel „Das neue Russland“, welcher Teil einer mit „Russland und die VR China – Supermächte von morgen?“ betitelten Doppelseite ist. Diese ist dem Unterkapitel „Die neue Weltordnung und ihre Folgen für Österreich (1992 bis heute)“ zuzuordnen, welches wiederum dem Kapitel „Weltgeschichte und ihre Folgen für Österreich (1945 bis heute)“ zuzuordnen ist.

Dieses Überschriften- und Titel-Geflecht findet sein graphisches Pendant in der Aufbereitung jener Doppelseiten, auf denen das untersuchte Diskursfragment zu verorten ist. Auf der linken Hälfte der ersten Seite (104) befindet sich eine Spalte mit Text, während auf der rechten Hälfte sowie auf der zweiten Seite (105) Bilder und Graphiken mit dazugehörigen Beschriftungen, Titeln und Aufgaben platziert sind. Der Text, auf den sich das Diskursfragment bezieht, widmet sich dem schon erwähnten „neuen Russland“ (weiter unten wird die Volksrepublik China behandelt). In Bezug auf Russland wird der Fokus auf die politische und wirtschaftliche Entwicklung des Landes unter Präsident Wladimir Putin gelegt, wobei die Darstellung antidemokratischer Tendenzen den Schwerpunkt bildet. Abgesehen von jenen zwei Bildern, die graphisch wie auch inhaltlich dem hier untersuchten Diskursfragment zuzuordnen sind, wird der Text durch ein Photo von Wladimir Putin in militärischer Fliegermontur, ein „Modell eines TU-160-Bombers (2005)“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 104) in den Händen, sowie durch eine Graphik, die mittels Weltkarte die „Gazprom-Lieferungen aus Russland“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 105) zeigen soll, unterstützt. Die Position Russlands im Rahmen globaler Machtpolitik wird im Text forciert behandelt, wobei das als potent und mächtig dargestellte Russland als Gegenbild zum demokratischen Westen fungiert.

Die einzelnen Elemente des Diskursfragments bilden zwar inhaltlich eine klare Einheit, die graphische Aufbereitung spiegelt diese Verbundenheit jedoch kaum wieder. So befindet sich der Titel auf der linken Hälfte der Doppelseite, während Text, Aufgabe und Bilder auf der rechten Hälfte platziert wurden. Es wird keine Reihenfolge vorgegeben, in der diese Elemente zu lesen wären. Aufgrund ihrer Größe – sie bedecken etwa eine halbe Seite – stechen die beiden Bilder zuerst ins Auge.

Das Diskursfragment enthält zwei Bilder. Auf dem ersten Bild ist eine Yacht zu sehen, darunter befindet sich ein Photo von offenbar bettelnden Frauen. Die Abbildung der Yacht wirkt auf den ersten Blick wie ein Photo, es könnte sich aber auch um eine Graphik handeln – da keine Quellenangabe zum Bild existiert, kann diese Frage nicht beantwortet werden. Im linken unteren Eck ist ein Mann, mit dem Gesicht zu der im Hafen stehenden Yacht gewandt, zu sehen. Der Zugang zu der Yacht, auf der ein Hubschrauber zu sehen ist, ist durch Gitter versperrt. Hier wird irrational großer Reichtum symbolisiert, zu dem das zweite, darunter platzierte Bild einen krassen Gegensatz bildet. Zu sehen sind drei, dem Betrachter bzw. der Betrachterin zugewandte Frauen, die anscheinend betteln und im Hintergrund Menschen, die in Mülltonnen wühlen. Über den Ort der Handlung und die Tätigkeit der abgelichteten Personen können allerdings nur Vermutungen angestellt werden, denn auch hier findet sich keine Quellenangabe.

Im Gegensatz zu jenem Bild, das Reichtum repräsentiert und mit den Worten „Yacht des Ölmilliardärs Roman Abramowitsch“ betitelt ist, ist jenes, das die in Russland bestehende Armut zeigen soll, nicht beschriftet. Ersteres Bild wird darüber hinaus durch einen Text, welcher über das Bild gelegt wurde, nochmals spezifiziert (siehe unten). Es stellt sich die Frage, weshalb dem Bild mit der Yacht auf textlicher Ebene so viel Aufmerksamkeit geschenkt wird, während das Bild der bettelnden Frauen sprachlich keine Erwähnung findet.

Der Text lässt sich in drei Abschnitte teilen, deren Inhalte wie folgt zusammengefasst werden können:

1. Während sehr viele Menschen in Russland arm sind, sind einige wenige Menschen sehr reich.
2. Text auf Bild 1: Roman Abramowitsch besitzt mehrere Luxusyachten mit militärischer Ausrüstung.
3. Aufgabe: Kinder sollen die Lebensbedingungen der in Russland lebenden Menschen anhand der beiden Bilder einander gegenüberstellen.

Unter Berücksichtigung der einzelnen Abschnitte sowie auch der Bilder lässt sich der Inhalt des Diskursfragments dahingehend zusammenfassen, dass in Russland (aufgrund

der Disparität zwischen den Lebensbedingungen sehr reicher und sehr armer Menschen) große soziale Ungleichheit herrscht.

Der Satzbau ist einfach, die Sätze sind kurz und leicht verständlich formuliert. Der Text ist sowohl im Präteritum, als auch im Präsens verfasst – die beschriebenen Ungleichheitsverhältnisse innerhalb der russischen Bevölkerung beziehen sich also (auch) auf die Gegenwart. Das Vokabular ist zum Teil sehr spezifisch, wie eine Analyse der im Text verwendeten Substantive zeigt: Ein Großteil ist darauf ausgelegt, den Reichtum von „YACHT-SAMMLER“ Roman Abramowitsch detailliert zu beschreiben. Dabei werden Spezialbegriffe wie „Panzerglas“, „Flugabwehrraketen“, „Mini-U-Boot“ und „Haftminen“, sowie der Eigenname einer Yacht („Pelorus“) verwendet, aber es wird auch allgemeiner von „Vermögen“ gesprochen. Auffallend ist, dass in diesem relativ kurzen Text an drei Stellen hohe Geldsummen, welche sich auf private Ausgaben des „Oligarchen“ Roman Abramowitsch beziehen, genannt werden. In Bezug auf „Supperreiche“, wie es im Text heißt, werden Verben wie „gelingen“, (in Besitz) „nehmen“ und „kaufen“ benutzt, und die Adjektive „unermesslich“ und „teuer“ eingesetzt.

Auf der anderen Seite stehen „Millionen Russinnen und Russen“, denen im Text weit weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird.⁴⁴ Außer dem Hinweis, dass diese „verarmten“ und nun unter der „Armutsgrenze“ leben, kommen sie im Text nicht vor. Neben den Begriffen, die sich auf arme oder reiche Teile der russischen Bevölkerung beziehen, handelt der Text auch von „Wirtschaftsreformen“, „Preise für Grundnahrungsmittel“, „Wohnungsmieten“, „Privatisierung“ und „Staatsbetriebe“. Auch wenn der Staat nicht explizit genannt wird, so ist (auf Grundlage des oben beschriebenen Kontexts des Diskursfragments) anzunehmen, dass sich diese Begriffe auf staatliches Handeln beziehen und damit implizit der russische Staat für die soziale Ungleichheit in Russland verantwortlich gemacht wird.

Das Diskursfragment stellt, wie bereits der Titel ankündigt, „Reich und Arm“ in Russland als extreme Gegensätze einander gegenüber. Der Fokus aber liegt auf der detaillierten Beschreibung des Reichtums einer einzigen Person, deren Relevanz für die politische

⁴⁴ Wie bereits angemerkt, gibt es zu dem Bild der bettelnden Frauen keinen Text. Darauf wird weiter unten unter „Auslassungen“ nochmals eingegangen.

Bildung von Jugendlichen in der 8. Schulstufe in Frage zu stellen ist. Damit geht ein Schweigen über die Armut einher, das insbesondere im Fehlen einer Bildbeschriftung deutlich wird. Auch bei der Aufgabenstellung wird peinlich vermieden, die in den Fokus gerückte Armut in Worte zu fassen:

„Vergleiche die Lebensbedingungen der Menschen. Erstelle eine Tabelle, beschrifte die linke Spalte mit ‚Superreiche‘, suche dir eine passende Bezeichnung für die rechte Spalte und trage die wichtigsten Gegensätze ein.“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 105)

Es erscheint widersprüchlich, einerseits auf die soziale Ungleichheit und die damit einhergehende Armut in Russland zu zeigen, andererseits aber eine Konkretisierung und Benennung dieser Armut zu vermeiden. Es stellt sich auch die Frage, warum nur von „Gegensätzen“ gesprochen wird und das Bestehen von Ungleichheit nur implizit kritisiert wird. Auch die Frage nach der Verantwortlichkeit schwingt nur latent mit und wird im Text nicht klar beantwortet – staatliches Handeln oder Untätigbleiben wird nie direkt als Produzent der thematisierten sozialen Ungleichheit benannt.

Aufgrund der oben ausgeführten Feststellungen, ist anzunehmen, dass das vorrangige argumentative Ziel des Diskursfragments die Darstellung Russlands als nicht lebenswerter Staat ist. Möglicherweise nicht Ziel, jedoch mit Sicherheit ein Effekt des Diskursfragments ist die Ablenkung des Blicks von hiesigen Ungleichheitsverhältnissen auf jene in Russland. Zugespitzt formuliert könnte die Botschaft des Diskursfragments lauten: *Schau, wie ungleich und ungerecht die Gesellschaft in diesem anderen Land ist!*

Das hier untersuchte Diskursfragment verweist klar auf die Präsenz des *Blicks auf* soziale Ungleichheit in *anderen* Gesellschaften. Die Aussage beschränkt sich auf die Feststellung, dass Russland von großen Ungleichheitsverhältnissen geprägt ist. Dabei wird der Fokus auf die detaillierte Beschreibung des persönlichen Reichtums einer einzigen Person gelegt, was unweigerlich dazu führt, dass die Ungleichheit beim Lesen als ungerecht wahrgenommen und ein diffuses Gefühl des Unverständnisses entsteht. Es ist unverständlich, wieso der Text nicht über die Ursachen und Aspekte sozialer Ungleichheit informiert und zum Nachdenken darüber anregt.

3.2.4. Blick auf andere II

Wie am oben diskutierten Diskurselement zu sehen ist, ist der Diskurs vom *Blick auf andere* in dem Sinne geprägt, dass soziale Ungleichheit nur mit Bezug auf andere Länder oder andere Gesellschaften thematisiert wird. Allerdings wird der *Blick auf andere* auch eingesetzt, um Ungleichheitsverhältnisse in Österreich zu relativieren (siehe Kapitel 3.1.2.). Dieses Strukturmerkmal des Diskurses wird nun am Beispiel des Diskursfragments 4-Netzw-139 feinanalytisch untersucht.

Der Titel des Textes (welcher mit dem untersuchten Diskursfragment ident ist), lautet „**Frauen in der Zeit nach 1989**“ (Netzwerk Geschichte 4: 139, fett i.O.). Der Text ist auf drei Kästchen aufgeteilt, welche mit „Die Frau in Österreich“, mit „Die Frau in fundamentalistischen islamischen Staaten“ und mit „Die Frau in Indien“ betitelt sind. Insgesamt teilt sich der Text graphisch in zehn Abschnitte, deren Inhalte sich wie folgt zusammenfassen lassen:

1. Frauen sind in Österreich gleichberechtigt. Es gibt ein eigenes Ministerium für Frauen und es gab schon Frauen an der Spitze von Landesregierungen.
2. Die Gleichstellung von Frauen ist in Österreich gesetzlich verankert. Trotzdem bekommen Frauen für die gleiche Arbeit weniger Lohn und es gibt typisch weibliche bzw. männliche Berufe.
3. In vielen anderen Ländern werden Frauen gesetzlich benachteiligt und haben weniger Rechte, zum Beispiel in Afghanistan.
4. In Indien entscheiden und verfügen die Männer über die Frauen. Allerdings gibt es in den Städten gebildete und unabhängige Frauen.
5. Zitat: Heiratsanzeige eines in Kanada lebenden Mannes aus Indien (Jat Sikh) für seine Tochter.
6. Worterklärung: Jat Sikh.
7. Aufgabe: Die Schülerinnen und Schüler sollen die Heiratsanzeige lesen.
8. Aufgabe: Die Schülerinnen und Schüler sollen wiederholen, wie in der Anzeige die Tochter und der zukünftige Ehemann beschrieben werden.
9. Aufgabe: Die Schülerinnen und Schüler sollen überlegen, was an der Heiratsanzeige ungewöhnlich erscheint und darüber nachdenken, warum es ihnen ungewöhnlich erscheint.

10. Frage: Die Schülerinnen und Schüler werden gefragt, ob sie schon einmal eine „Ungerechtigkeit“ gegenüber Frauen miterlebt haben und ihre Meinung zum Thema „Gleichberechtigung“ abgeben.
11. Hinweis: „Wusstest du, dass...“: In erster Linie führen Vorurteile zu Ungleichbehandlung von Frauen.

Der größte gemeinsame Nenner in Bezug auf den Inhalt der einzelnen Abschnitte ist also das rechtliche und soziale Verhältnis zwischen Frauen und Männern. Diesbezügliche Fragen werden allerdings in keiner Weise systematisch behandelt. Während in Bezug auf Österreich der Fokus auf emanzipativen oder schützenden Aspekten des Rechtssystems liegt, wird im Hinblick auf die anderen regionalen Schwerpunkte vor allem von Gesetzesverstößen und patriarchalischen Traditionen gesprochen. Die Logik des Texts folgt weniger dem Ziel eines sachlichen, faktenbasierten Vergleichs, denn der möglichst positiven Darstellung Österreichs – ein Text, der den Titel „**Frauen in der Zeit nach 1989**“ (Netzwerk Geschichte 4: 139, fett i.O.) trägt, könnte ebenso nur Österreich in den Blick nehmen, oder einen Vergleich mit jenen 51 Ländern anstellen, die dem *Global Gender Gap Index* (vgl. World Economic Forum 2016) zufolge weniger Geschlechterungleichheit aufweisen als Österreich.

Auf der Mikroebene zeigt eine Analyse der im Diskursfragment eingesetzten Worte beachtliche Unterschiede zwischen den drei Texten über Frauen in Österreich, in „fundamentalistischen islamischen Staaten“ und in Indien. Eine Untersuchung der Substantive zeigt, dass „Frau“ im Singular oder im Plural in allen Kästchen das am häufigsten benutzte Substantiv ist. In Bezug auf Österreich werden über diese allgemeine Referenz hinaus mit „Waltraud Klasnic“ und „Gabi Burgstaller“ auch Namen einzelner Frauen genannt. Dadurch entsteht der Eindruck, in den anderen behandelten Ländern gäbe es keine Frauen, die hohe politische Ämter innehaben bzw. –hatten. Frauen, wie Pratibha Devisingh Patil, die seit den 1960er Jahren in Indien politisch aktiv und von 2007 bis 2012 Präsidentin war, werden im Diskursfragment nicht erwähnt. Stattdessen dominieren in Bezug auf Indien Begriffe, die familiäre⁴⁵ und religiöse⁴⁶ Traditionen und Strukturen in den Mittelpunkt stellen, und zur Beschreibung „fundamentalistischer islamischer Staaten“ werden Substantive, die (staatliche) Gewalt

⁴⁵ Kinderehe, Ehe, Mitgift, Heirat, Ehepartner, Tochter, Mitgift, Väter, Familie, Ehemann

⁴⁶ Vollbart, Turban, Glaube, Religionsgemeinschaft

und patriarchalische Unterdrückungsmechanismen⁴⁷ in den Vordergrund stellen, eingesetzt – während der österreichische Staat nur durch Substantive wie „Gleichbehandlungsgesetz“, „Bundesministerium für Frauenfragen“ und „Verfassung“, sowie durch Verben wie „schützen“, „verankern“ und „gründen“ als Garant von Gleichheit und Gleichberechtigung in Erscheinung tritt.

Das argumentative Ziel des Diskursfragments ist es, die rechtliche und tatsächliche Gleichstellung der Frauen in Österreich möglichst positiv darzustellen, indem der Fokus auf Länder, in denen Frauen in viel größerem Ausmaß diskriminiert und unterdrückt werden, gerichtet wird. Darauf verweist nicht nur die inhaltliche Dimension des Diskursfragments, sondern auch die graphische Anordnung der einzelnen Abschnitte, die nach einem (unvollständigen) Abriss der Situation in Österreich jene in „fundamentalistischen islamischen Staaten“ und Indien in den Mittelpunkt stellt. Ein Photo, auf dem zwei Frauen mit verschleierte Gesichtern zu sehen sind (es handelt sich dabei, wie der Bildbeschreibung zu entnehmen ist, um für „ihre“ Rechte demonstrierende Frauen in Afghanistan), nimmt beinahe ein Viertel der Seite, über die sich das Diskursfragment erstreckt, ein und verstärkt diesen Effekt der Aufmerksamkeitsverschiebung.

Die Aufmerksamkeit wird zusätzlich durch die den Text begleitenden Fragen und Aufgaben, deren drei um die im Text zitierte Heiratsanzeige eines indischen Vaters kreisen, auf andere Länder gerichtet. Warum es für die Schülerinnen und Schüler wichtig sein sollte, sich damit zu beschäftigen, wie in der Heiratsanzeige die Tochter und der für sie erwünschte zukünftige Ehemann en détail beschrieben werden, ist unklar. Der Zweck der suggestiven Frage, was den Kindern an der Heiratsanzeige „ungewöhnlich“ erscheint, dagegen ist klar: deutlich zu machen, dass Frauen in Österreich ihre Partner frei und selbstbestimmt wählen.

Zuletzt ist am unteren Seitenrand links, unter der Überschrift „Blickpunkt Gegenwart“, die Frage an die Schülerinnen und Schüler gerichtet, ob sie „schon einmal Situationen erlebt“ haben, „in denen eine Ungerechtigkeit gegenüber Frauen sichtbar wurde“ und es wird gefragt, was ihre „Meinung zum Thema Gleichberechtigung“ wäre. Am unteren

⁴⁷ Gesetzgebung, Herrschaft, Taliban, Gesetze, Strafen, Abschlagen der Hand mit Schwertern, Schleier

Seitenrand rechts wird, illustriert durch eine aufleuchtende Glühbirne, abermals eine Frage gestellt: „Wusstest du, dass vor allem Vorurteile für die Ungleichbehandlung von Frau und Mann verantwortlich sind?“. Durch die Fixierung alltäglicher Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler wird die im Text thematisierte Problematik leichter greifbar und verstehbar gemacht. Allerdings lässt die Frage, ob die Kinder wussten, dass „vor allem Vorurteile für die Ungleichbehandlung von Frau und Mann verantwortlich sind“ offen, welches die anderen Faktoren sind, die zu Geschlechterungleichheit führen. Vor allem ist es kritisch zu sehen, dass das „Thema Gleichberechtigung“ auf diese Weise zur Disposition gestellt wird. Ist es in der Demokratie denn möglich, *gegen* gleiche Rechte zu sein – auch wenn es sich dabei „nur“ um die eigene Meinung handelt?

3.2.5. Blick auf sozialpolitische Errungenschaften

Stellvertretend für den *Blick auf Errungenschaften* wird an dieser Stelle jenes Diskursfragment, das mit dem Code 4-Baust-78 versehen wurde, feinanalytisch unter die Lupe genommen. Dass in Bezug auf soziale Ungleichheit der Fokus des Diskursfragments auf der positiven Darstellung Österreichs liegt, macht bereits der Titel deutlich:

**„Österreichs Aufstieg...
...zu den Reichsten der Welt“** (Bausteine Geschichte 4: 78; fett i.O.)

Eine genauere Vorstellung über den Inhalt des Texts geben die Überschriften der einzelnen Abschnitte, welche die Doppelseite, über die sich das Diskursfragment erstreckt, strukturieren: Auf der linken Seite befinden sich zwei Textblöcke, welche mit „Die Sozialpartnerschaft“ und der „Der Sozialstaat“ betitelt sind; ein Kästchen, welches zwei Graphiken enthält, trägt den Titel „Dauerhafte Konsumgüter in österreichischen Haushalten und angemeldete PKW in Österreich“; ein weiteres Kästchen wurde mit dem Titel „Verschuldung der Republik Österreich 2010“ versehen. Die rechte Seite, die in der Kopfzeile den Schriftzug „1945 – 1989“ trägt, enthält ein Bild mit dazugehörigem Text, der mit „Familien- und Strafrecht, Züchtigungs[un-]recht“ beschriftet ist, sowie ein Kästchen, welches mit „Lexikon“ betitelt ist, und zuletzt eines, das sieben „Aufgaben“ für die Schülerinnen und Schüler bereithält.

Das einzige Bild im Diskursfragment, ein Szenenphoto aus dem Film „Der Traum“ des Jahres 2006, zeigt einen Mann in Krawatte und Anzug dabei, wie er ein Kind am Ohr zieht. Die Szene könnte sich in einer Schule abspielen – der dem Bild beigefügte Text beschreibt dieses allerdings nicht näher. Dem Bild beigefügt sind Zitate aus „Lehrbüchern“ der Jahre 1973 und 1979. Welche Titel, Funktion und Zielgruppen diese Lehrbücher haben, wird nicht angeführt.

Die Inhalte der einzelnen Abschnitte lassen sich zusammenfassend wie folgt darstellen:

1. Die Sozialpartnerschaft führte nach dem Zweiten Weltkrieg zu bis heute anhaltendem wirtschaftlichem Aufschwung und zu sozialem Frieden.
2. Österreich garantiert als Sozialstaat auch armen, arbeitslosen, kranken und alten Menschen soziale Sicherheit und bessere Lebensbedingungen, sowie allen Kindern gleiche Chancen auf Bildung. Durch den demographischen Wandel zahlen aber immer weniger Menschen Steuern, und daher fehlt dem Staat Geld für Sozialleistungen.
3. Graphik: Steigende Anzahl an TV-Geräten, Waschmaschinen, Kühlschränken, Mobiltelefonen, Internetzugang in österreichischen Haushalten im Zeitraum von 1951 bis 2010.
4. Graphik: Steigende Anzahl der PKW in Österreich von 1948 bis 2015.
5. Der österreichische Sozialstaat hat Staatsschulden und Finanzierungsprobleme.
6. Zitat aus einem „Lehrbuch“ 1973: Der Vater steht der Familie vor, die Mutter ist für die Reproduktionsarbeit zuständig. Beide haben ein Züchtigungsrecht.
7. Zitat aus einem „Lehrbuch“ 1979: In Fragen der Erziehung und Obsorge der Kinder sind beide Elternteile gleichberechtigt.
8. Lexikon: Arbeitgeberverbände vertreten die Interessen der Unternehmen und Landwirte.
9. Lexikon: Arbeitnehmerverbände
10. Lexikon: Paritätische Kommission
11. Lexikon: Sozialpartner
12. Lexikon: Züchtigungsrecht
13. Aufgabe 1: Zweck und Vorteile der Sozialpartnerschaft für Österreich erklären.
14. Aufgabe 2: Erklären, warum Österreich bis heute ein Sozialstaat ist.
15. Aufgabe 3: Die Probleme bei der Aufrechterhaltung des Sozialstaats nennen.
16. Aufgabe 4: Die Graphiken analysieren und verstehen.

17. Aufgabe 5: Drei Auswirkungen des technischen Fortschritts auf das Alltagsleben notieren.
18. Aufgabe 6: Die Veränderungen im Familien- und Strafrecht in den 1979ern beschreiben.
19. Aufgabe 7: Per Internetrecherche Informationen zum letzten Armutsbericht finden und präsentieren.

Inhaltlicher Fokus des Diskursfragments ist also einerseits der Sozialstaat, andererseits die Sozialpartnerschaft. Darüber hinaus wird das in den späten 1970er-Jahren abgeschaffte Straf- und Züchtigungsrecht thematisiert. Der Zusammenhang von Sozialpartnerschaft und Sozialstaat mit dem Titel, der eine Auseinandersetzung mit „Österreichs Aufstieg (...) zu den Reichsten der Welt“ ankündigt, ist noch nachvollziehbar, aber was das heute antiquiert erscheinende Straf- und Züchtigungsrecht mit dem relativen Reichtum einer Gesellschaft zu tun hat, bleibt im Dunkeln.

Der Text attestiert Sozialstaat und Sozialpartnerschaft erheblichen Einfluss auf die wirtschaftliche und sozialpolitische Entwicklung der Republik Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg. Dabei strotzt der Text nur so von positiv bewerteten Substantiven wie „Wirtschaftswachstum“, „Vollbeschäftigung“, „sozialer Friede“, „soziale Sicherheit“, „Unterstützung“, „Versorgung“, „Chancen“ und „Sozialleistungen“. Damit einher geht eine Dominanz von Verben wie „entwickeln“, „verbessern“, „ansteigen“ oder „vermehrten“, die eine (lineare) Entwicklung beschreiben, für die der „Sozialstaat“, der „Staat“ oder die „Regierung“, aber auch „Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände“ sowie die „Sozialpartner“ verantwortlich gemacht werden.

Während aber die Sozialpartnerschaft im Text eindeutig positiv bewertet wird, kommt dem Sozialstaat eine ambivalente Rolle zu: Auf der einen Seite steht er im Text für soziale Gleichheit, indem er beispielsweise dafür sorgt, dass „alle Kinder gute Chancen auf Bildung haben“ (Bausteine Geschichte 4: 78) oder dass „die Lebensbedingungen in Österreich“ (Bausteine Geschichte 4: 78) besser wurden. Andererseits aber wird er mit der steigenden Verschuldung der Republik in Verbindung gebracht, wie die überwiegende Verwendung von Substantiven wie „Beiträge“, „Steuern“, „Einnahmen“, „Steuereinnahmen“, „Ausgaben“, „Geld“, „Verschuldung“, „Staatsschulden“, „Pro-Kopf-

Verschuldung“, „Zinsen“ und „Finanzierungsprobleme“ zeigt. In Aufgabe 3 (Abschnitt 15) werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, diese zuvor identifizierten „Probleme“ des Sozialstaats zu wiederholen.

Trotzdem wird implizit für die finanziellen Unzulänglichkeiten des Sozialstaats ein externer Faktor, nämlich die demographische Entwicklung, verantwortlich gemacht und damit indirekt Altersarmut gerechtfertigt:

„Weil die Menschen immer älter werden, müssen mehr Pensionen gezahlt werden. Wenn nun immer weniger Menschen arbeiten, sinken die Einnahmen der Sozialversicherungen und auch die Steuereinnahmen des Staates. Vorsorge wird zur Privatsache, sobald der Staat nicht genug Geld für die Sozialleistungen hat.“ (Bausteine Geschichte 4: 78)

Gesellschaftliche Entwicklungen im Sinne umfassender sozialer Sicherheit werden also dem Sozialstaat zugeschrieben, während Faktoren, die zu einer Zunahme von Armut und sozialer Ungleichheit führen, nicht dem Einflussbereich des Staates zugeordnet werden.

So viel zur Einzeluntersuchung des für den *Blick auf sozialpolitische Errungenschaften* typischen Diskursfragments. Insgesamt wurden nun vier typische Diskursfragmente mittels Feinanalyse untersucht (siehe Kapitel 3.2.2. bis 3.2.5.). Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse dieser Einzelanalysen zusammengefasst und ihre wechselseitige Wirkung im Diskursstrang skizziert. Die Ergebnisse der Gesamtanalyse, welche Struktur- und Feinanalyse zusammenfasst, werden in Kapitel 3.3. vorgestellt.

3.2.6. Zusammenfassung der Feinanalyse

Die Ergebnisse der Diskursanalyse deuten darauf hin, dass das Bestehen sozialer Ungleichheit in Österreich negiert wird. Dies geschieht durch die strukturelle Ablenkung des Blicks auf vergangene Zeiten und andere Länder, um Ungleichheit in Österreich zu relativieren oder unsichtbar zu machen, einerseits, sowie durch den Fokus auf sozialpolitische Errungenschaften der Ersten und Zweiten Republik andererseits (siehe Kapitel 3.1.). Die Feinanalyse zeigt darüber hinaus, wie bestehende ungleiche Machtverhältnisse und bestehende soziale Konflikte in Österreich nivelliert werden.

Die feinanalytisch analysierten Texte verbindet, dass die Verantwortlichkeit für soziale Ungleichheit in Österreich nicht dem Staat zugeschrieben wird. Vielmehr werden die Ursachen sozialer Ungleichheit auf einzelne soziale Gruppen (insbesondere Frauen), sowie auf externe, der staatlichen Kontrolle entzogene Faktoren (wie den demographischen Wandel), zurückgeführt. Die Verortung ungleicher Verhältnisse in der Vergangenheit oder in anderen Ländern wird einzig durch an die Schülerinnen und Schüler gerichtete Fragen punktuell durchbrochen. Allerdings wird durch die Oberflächlichkeit und den teils suggestiven Charakter dieser Fragen, sowie durch die merkwürdige Tatsache, dass soziale Ungleichheit in Österreich nur in Frageform adressiert werden kann, Gleichberechtigung und Gleichheit als Merkmal einer demokratischen Gesellschaft selbst in Frage gestellt. Die hier angeschnittenen Punkte werden im Rahmen der Zusammenfassung der Ergebnisse in Kapitel 4 en détail besprochen.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Im Zuge dieser Arbeit, die sich der *Frage* widmet, *in welchem Ausmaß und in welcher Form soziale Ungleichheit innerhalb der österreichischen Gesellschaft im 21. Jahrhundert in der schulischen Politischen Bildung thematisiert wird*, wurden mittels der Methode der kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2016) neun Schulbücher untersucht. Die Auswahl des Untersuchungsmaterials erstreckt sich auf jene Schulbücher, die laut Auskunft des *Bundesministeriums für Bildung und Frauen* im Schulfach „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ in der Unterstufe der AHS, in der Neuen Mittelschule und in der Hauptschule am häufigsten Verwendung finden und auf der ministeriellen Schulbuchliste für das Schuljahr 2016/17 gelistet sind (vgl. Schulbuchaktion 2016/2017).⁴⁸ In komprimierter Form werden die Forschungsergebnisse nun präsentiert – eine zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfrage findet sich im *Schluss*.

Die Forschungsfrage hat ihren Ausgangspunkt in der in Fachkreisen wiederholt geäußerten Kritik⁴⁹ an der gegenwärtigen Situation der Politischen Bildung im österreichischen Schulsystem. Verbesserungspotenzial wird vor allem mit Blick auf institutionelle Aspekte konstatiert, aber auch die inhaltliche Ausgestaltung bildet Gegenstand kontroverser Diskussionen. Normative Basis dieser Arbeit bildet der Ansatz der kritischen Politischen Bildung (vgl. Lösch/ Thimmel 2010), welcher sich explizit gegen eine depolitisierte Staatsbürgerkunde stellt. Kritische Politische Bildung hat zum Ziel, „die politischen und sozialen Verhältnisse zu begreifen, in denen die Menschen eingebunden sind“ (Lösch 2010: 120), um so letztlich „reale Teilhabe“ (vgl. Lösch 2010: 120) zu verwirklichen. Als zentrales gesellschaftliches Problem sollte daher unbedingt auch soziale Ungleichheit in (kritische) Politische Bildung miteinbezogen werden. Insbesondere die von der sozialwissenschaftlichen Forschung hervorgehobene Konstruiertheit sozialer Ungleichheit, sowie die Eingebundenheit von Armut in gesellschaftliche Strukturen und Prozesse stellen wichtige Themen für eine am Prinzip der Gleichheit orientierte Demokratie dar, da sie die Veränderbarkeit sozialer Ungleichheit und scheinbar individueller Armutslagen betonen. Die Ursachen und

⁴⁸ Die untersuchten Schulbücher wurden aber auch für den Unterrichtsgebrauch im Schuljahr 2017/18 approbiert (vgl. Schulbuchaktion 2017/ 2018) – auf diesen Punkt wird weiter unten nochmals eingegangen. Weiterführende Überlegungen zur Materialauswahl finden sich in Kapitel 2.1.

⁴⁹ Zur Kritik an der schulischen Politischen Bildung siehe Kapitel II und Kapitel III.

Dimensionen sozialer Ungleichheit differenziert zu betrachten, bedeutet auch, eine kritische Sicht auf wohlfahrtsstaatliche Politik und soziale Rechte zuzulassen, insofern sie nicht nur Gleichheit, sondern auch Ungleichheit produzieren.⁵⁰

Von einer Erfüllung dieses Anspruchs kann, mit Blick auf die Forschungsergebnisse, zum gegebenen Zeitpunkt nicht gesprochen werden.⁵¹ Die untersuchten Schulbücher (siehe Anhang 1) stellen an keiner Stelle explizit das Thema soziale Ungleichheit zur Disposition. Dennoch finden sich in den Schulbüchern unzählige, meist *en passant* getätigte oder mit anderen Themen verknüpfte Aussagen über soziale Ungleichheit (siehe Anhang 2), welche notiert und mittels Kritischer Diskursanalyse untersucht wurden (vgl. Kapitel 3.1.). Die Analyse dieser Aussagen zeigt, dass der in den Schulbüchern geführte Diskurs der sozialen Ungleichheit den Fokus auf die Vergangenheit oder andere, meist ferne, Staaten richtet. Aussagen über soziale Ungleichheit in Österreich heute sind daher eng mit solchen über soziale Ungleichheit in anderen räumlichen und zeitlichen Kontexten verwoben (vgl. Kapitel 3.1.). In den wenigen Fällen, in denen soziale Ungleichheit in Österreich zur Sprache kommt, tritt sie in Form einer Frage auf (vgl. Kapitel 3.1. und Kapitel 3.1.1.) – es scheint beinahe unmöglich, die Realität sozialer Ungleichheit in Österreich anzuerkennen. In Bezug auf die gegenwärtige Lage in Österreich werden in Verbindung mit dem Sozialstaat überwiegend der wirtschaftliche Aufschwung und sozialpolitische Errungenschaften der Ersten und insbesondere der Zweiten Republik in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Kapitel 3.1.2. und Kapitel 3.2.5.).

Mit Blick auf die Vergangenheit scheint es dagegen einfacher zu sein, das Bestehen sozialer Ungleichheit in Österreich zu thematisieren (vgl. Kapitel 3.1.3.). Insbesondere die Ungleichheit zwischen Frauen und Männern stellt eine Konstante dar, die sich durch alle untersuchten Schulbücher zieht. Aber auch Klassenunterschiede zwischen Bauern, Arbeiterinnen und Arbeitern, Grundherren, Adeligen und Bürgertum werden behandelt.

⁵⁰ Eine theoretische Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit als „zentrales Phänomen der Sozialstruktur“ (Solga/ Powell/ Berger 2009: 13), ein Überblick über die verschiedenen sozialwissenschaftliche Ansätze zu ihrer konzeptionellen und empirischen Erfassung, sowie eine kritische und mittels Zahlen konkretisierte Sicht auf den österreichischen Wohlfahrtsstaat und soziale Rechte findet sich in Kapitel 1.

⁵¹ Die Forschungsergebnisse wurden in Kapitel 3 en détail dargelegt.

Auch was die Vergangenheit anderer Gesellschaften angeht, wird in den Schulbüchern indirekt auf das Bestehen sozialer Ungleichheit hingewiesen. Dabei ist zu beachten, dass in solchen Fällen nie explizit von „sozialer Ungleichheit“ gesprochen wird, sondern Begriffe wie zum Beispiel „Gegensätze“ oder „Unterschiede“ verwendet, oder jene sozialen Gruppen, welche Benachteiligungen erfahren (z.B. *schwarze* Menschen in den USA und in Südafrika), fokussiert werden. Diskriminierung auf Basis äußerer Merkmale und ökonomische Ausbeutung bestimmter Bevölkerungsschichten werden nicht klar in den weiteren Kontext ungleicher Machtverhältnisse gerückt, und es entsteht der Eindruck, als handle es sich um unglückliche Einzelfälle der Geschichte, die Österreich am Weg zur Demokratie hinter sich gelassen hätte.

Soziale Ungleichheit wird also einerseits als (bereits überwundenes) Problem der Vergangenheit dargestellt. In Bezug auf die Gegenwart zeigt sich außerdem, dass das Bestehen sozialer Ungleichheit insbesondere in anderen Gesellschaften (vor allem in Russland und China, aber auch den USA) thematisiert und problematisiert wird (vgl. Kapitel 3.1.5 und Kapitel 3.2.3.). Zur Darstellung der in den anderen Ländern herrschenden ungleichen Verhältnisse werden immer Bilder verwendet, die den irrationalen Reichtum einiger weniger Menschen der extremen Armut anderer Bevölkerungsgruppen gegenüberstellen. Die zentrale Botschaft lautet hier: Soziale Ungleichheit ist im 21. Jahrhundert ein Problem anderer Länder. Hinweise auf gegenwärtig bestehende Ungleichheitsverhältnisse in Österreich werden häufig durch den Fingerzeig auf viel extremere Ausformungen sozialer Ungleichheit in anderen Gesellschaften relativiert und aus dem Fokus gerückt (vgl. Kapitel 3.1.6. und Kapitel 3.2.4.).

Ein weiteres Strukturmerkmal des Diskurses ist es, soziale Ungleichheit als globales Phänomen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stellen (vgl. Kapitel 3.1.7.). Durch die Gegenüberstellung von Industrie- und „Entwicklungsländern“, wie es in den Schulbüchern heißt, erscheint die österreichische Gesellschaft reich und wohlhabend, und die in Afrika oder Asien lebende Bevölkerung arm. Angesichts fortwährender postkolonialer Abhängigkeiten ist die Anerkennung globaler Ungleichheit ungemein wichtig, allerdings bedarf es einer differenzierteren Herangehensweise, welche weder die Armut in den betreffenden Weltregionen naturalisiert, noch das Bestehen sozialer Ungleichheit in Österreich negiert.

Obwohl soziale Ungleichheit innerhalb der österreichischen Gesellschaft in den Schulbüchern derart unsichtbar gemacht wird, werden Begriffe, welche auf die Existenz sozialer Ungleichheit verweisen, mit einer merkwürdigen Selbstverständlichkeit unzählige Male eingesetzt (vgl. Kapitel 3.1.8.). So geistert soziale Ungleichheit als universelles, Gesellschaft strukturierendes, Phänomen in den Schulbüchern herum, indem von „Schichten“, „kleinen Leuten“ oder „Außenseiterinnen und Außenseitern“ gesprochen wird und Gesellschaften in Form von Pyramiden dargestellt werden. Auf diese Weise wird soziale Ungleichheit implizit als Gesellschaft strukturierendes Merkmal anerkannt. Obwohl also die Existenz sozialer Ungleichheit als scheinbar selbstverständliches Merkmal von Geschichte und Gesellschaft immer wieder implizit bestätigt wird, verweist die Betonung von demokratischen und sozialpolitischen Fortschritten (vgl. Kapitel 3.1.2. und Kapitel 3.2.5.), sowie die allgemeine Dramaturgie der Schulbücher (vgl. Kapitel 3.1.9.) auf eine kontinuierliche Entwicklung der österreichischen Gesellschaft zu einem Zustand, der als „Wohlstand für alle“ beschrieben werden kann. Dass der Diskurs um soziale Ungleichheit in den Schulbüchern maßgeblich vom Blick auf andere Gesellschaften dominiert ist, erlangt umso mehr an Gewicht, als soziale Ungleichheit in Österreich kaum thematisiert wird. Gerade die Ambivalenz dieses zwischen Negation und Bestätigung der Existenz von sozialer Ungleichheit oszillierenden Diskurses ist aber sein wohl typischstes Merkmal.

Den Inhalten von Schulbüchern als textliche Materialisierung von Gesellschaft ist insofern Bedeutung beizumessen, als diese nicht nur eine didaktische, sondern auch eine politische Dimension umfassen. Es ist eine Tatsache, dass der österreichische Staat durch die Schulbuchaktion und das intransparente Approbationsverfahren für Schulbücher einen enormen Einfluss auf im Unterricht behandelte Inhalte hat.⁵² Inwiefern die unzureichende Thematisierung sozialer Ungleichheit in Österreich mit der Funktion des Schulbuchs als Mittel staatlicher Kontrolle (vgl. Kissling 1995: 122) zusammenhängt, muss aber an dieser Stelle offenbleiben. Über den tatsächlichen Einfluss von Lehrplan und Approbationsverfahren auf die Inhalte von Schulbüchern könnte eine Untersuchung der Schulbuchproduktion Aufschluss geben. Weiters könnte eine Erforschung von Ablauf, Kriterien und Akteuren des Approbationsverfahrens interessante Erkenntnisse bringen.

⁵² Zu den verschiedenen Funktionen des Schulbuchs siehe Kapitel 3.2.1.

Die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Schulbücher richten sich ausschließlich nach den Lehrplänen 2008 und 2012. Diese unterscheiden sich stark vom Lehrplan 2016, in dem erstmals auch die Behandlung von sozialer Ungleichheit im Fach „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ verankert wurde.⁵³ Da sich ein Großteil der laut Schulbuchliste für das Schuljahr 2017/18 approbierten Schulbücher noch nach den Lehrplänen 2008 und 2012 richtet, bleibt zum gegebenen Zeitpunkt offen, inwiefern der neue Lehrplan zu einem veränderten Zugang zu sozialer Ungleichheit in den Schulbüchern führt. Freilich gibt es, abgesehen von der hier untersuchten textlichen Ebene der Schulbücher noch andere Faktoren, welche die schulische Politische Bildung beeinflussen, in diese Arbeit jedoch nicht miteinbezogen werden konnten. Im Rahmen weitergehender Forschung sollte daher insbesondere die Unterrichtsrealität berücksichtigt werden. Dabei sollte einerseits, wie vonseiten der schulbuchbezogenen Forschung gefordert, die Verwendung und Wirkung von Schulbüchern untersucht werden.⁵⁴ Andererseits wäre es wünschenswert, den Raum, den Lehrerinnen und Lehrer, sowie Schülerinnen und Schüler für vom Schulbuch unabhängige Thematiken nutzen, zu erforschen. In diesem Zusammenhang kann auch eine Untersuchung der Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufschlussreich sein. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Politischer Bildung in der Schule sollte aktiv dazu beitragen, deren Inhalte mitzugestalten. Wenn Politische Bildung nicht auf Institutionenkunde reduziert werden soll, und wenn das „Politische“ auch gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse umfasst, dann ist es unbedingt erforderlich, vermehrt sozialwissenschaftliche Sichtweisen in den Diskurs einzubringen.

⁵³ Ein Vergleich der Lehrpläne findet sich in Kapitel 3.2.1.

⁵⁴ Zur (Selbst-)Kritik der schulbuchbezogenen Forschung siehe Kapitel 2.1.

Schluss

Diese Masterarbeit hat sich der Beantwortung der Frage, *in welchem Ausmaß und in welcher Form soziale Ungleichheit innerhalb der österreichischen Gesellschaft im 21. Jahrhundert in der schulischen Politischen Bildung thematisiert wird*, gewidmet. Mittels der Methode der kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2016) wurde daher eine Auswahl jener Schulbücher untersucht, die im Schulfach „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“, welches in der Unterstufe der AHS, in der Neuen Mittelschule und in der Hauptschule institutionalisiert ist, am häufigsten eingesetzt werden.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage wurde festgestellt, dass eine bewusste und explizite Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit in den untersuchten Schulbüchern nur in geringem Ausmaß stattfindet. Dabei tritt soziale Ungleichheit selten als Merkmal der österreichischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts auf und wird überwiegend in anderen räumlichen oder zeitlichen Kontexten verortet. Die Nivellierung der Existenz sozialer Ungleichheit in Österreich wird durch die einseitige Darstellung des österreichischen Wohlfahrtsstaats als Produzent von Gleichheit, sowie der Erzählung einer linear verlaufenden, demokratischen Entwicklung zu gesellschaftlichem Wohlstand zusätzlich verstärkt.

Offen bleibt einerseits, inwiefern die unzureichende Thematisierung sozialer Ungleichheit in Österreich auf das staatliche Approbationsverfahren zurückzuführen ist. Andererseits wäre es wünschenswert, die Wirkung und Verwendung der Schulbücher in der Unterrichtspraxis zu untersuchen. Es bleibt abzuwarten, ob der neue Lehrplan 2016, in dem eine Behandlung von sozialer Ungleichheit im Schulunterricht erstmals verankert ist, zu einer kritischeren und bewussteren Auseinandersetzung mit dem Thema in Schulbüchern führt. In jedem Fall ist eine weitergehende sozialwissenschaftliche Erforschung der schulischen Politischen Bildung, so diese als Beitrag zum Ziel umfassender demokratischer Teilhabe verstanden werden will, unverzichtbar.

Literatur

Adorno, Theodor W. (2015) [1971]: Erziehung nach Auschwitz. In: Kadelbach, Gerd (Hg.): Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959-1969. Sinzheim. S. 88-104.

Ammerer, Heinrich (2010): Das Sorgenkind wird erwachsen: Zur Situation der politischen Bildung in Österreich. In: Ammerer, Heinrich/ Krammer, Reinhard/ Tanzer, Ulrike (Hrsg.): Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung. Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Geschichte Sozialkunde – Politische Bildung, Bd. 5. Innsbruck. S. 15-21.

Atac, Ilker/ Rosenberger, Siegelinde (2013): Inklusion/ Exklusion – ein relationales Konzept der Migrationsforschung. In: Atac, Ilker/ Rosenberger, Siegelinde (Hg.): Politik der Inklusion und Exklusion. Wien. S. 35-92.

Bamberger, Richard (1995): Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main/ Wien. S. 46-94.

Baumgartner, Rahel/ Gürses, Hakan (Hg.) (2015): Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich. Schwalbach.

Bundesministerium für Bildung/ Zentrum Polis. Politik Lernen in der Schule (o. D.): Politische Bildung in den Schulen – tabellarische Übersicht. Stand Dezember 2016. [http://www.politik-lernen.at/dl/qsmmJKJKoMLKnJqx4KJK/Politische Bildung in den Schulen tab bersicht St and Dezember 2016.pdf](http://www.politik-lernen.at/dl/qsmmJKJKoMLKnJqx4KJK/Politische_Bildung_in_den_Schulen_tab_bersicht_St_and_Dezember_2016.pdf) [Zugriff: 27.11.2017]

Burzan, Nicole (2007): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden.

Bremer, Helmut/ Gerdes, Jürgen (2012): Politische Bildung. In: Bauer et al. (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden. S. 684-697.

Dachs, Herbert (2008): Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick. In: Klepp, Cornelia/ Rippitsch, Daniela (Hrsg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien. S. 17-35.

Davis, Kathy (2013): Intersektionalität als „Buzzword“. Eine wissenschaftssoziologische Perspektive auf die Frage: „Was macht eine feministische Theorie erfolgreich?“. In: Lutz, Helma/ Herrera Vivar, María Teresa/ Supik, Linda (Hg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts. Wiesbaden. S. 59-73.

Dimmel, Nikolaus (2003): Soziale Grundrechte in der Grundrechtescharta der Europäischen Union und ihre Relevanz für die Tätigkeit der Volksanwaltschaft in Österreich. [http://www.armutskonferenz.at/files/dimmel soziale grundrechte eu.pdf](http://www.armutskonferenz.at/files/dimmel_soziale_grundrechte_eu.pdf) [Zugriff: 27.11.2017].

Ehs, Tamara (2007): Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat: Vorträge in der Wiener Volksbildung. *Schriften zu Kritikfähigkeit und Rationalismus*. Wien.

Emrich, Hans (2013): „Lokale Agenda 21 – Mitgestaltung nur für BesserverdienerInnen?“. In: Hammer, Katharina (Hg.): BürgerInnenbeteiligung in der Stadt. Zwischen Demokratie und Ausgrenzung? Wien, S. 53-60.

Esping-Andersen, Gosta (1990): *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton.

Filzmaier, Peter/ Klepp, Cornelia (2009): Mehr als Wählen mit 16: Empirische Befunde zum Thema Jugend und Politische Bildung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft. Band 38, Nr. 3. S. 340-355.

Fuchs, Eckhardt (2011): Aktuelle Entwicklungen der Schulbuchbezogenen Forschung in Europa. In: BuE 64. S.7-22.

Germ, Alfred (2007): Politische Bildung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht im Spannungsfeld von Alltagsverständnis. Disziplinselbstverständnis, Bildungsauftrag und Ökonomisierung unter besonderer Berücksichtigung politikwissenschaftlicher Kategorien und Forschungsinhalte. Diplomarbeit, Universität Wien.

Görg, Andreas/ Matjan, Gregor (1996): Politische Bildung und politische Theorie: Ein „Nichtverhältnis“. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Jg. 25, Bd. 1. S. 45-59.

Gürses, Hakan (2015): Demokratie, Politik und das Politische in der politischen Bildung. In: Baumgartner, Rahel/ Gürses, Hakan (Hg.): Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich. Schwalbach. S. 19-36.

Hearn, Jeff (2013): Vernachlässigte Intersektionalitäten in der Männerforschung: Alter(n), Virtualität, Transnationalität. In: Lutz, Helma/ Herrera Vivar, María Teresa/ Supik, Linda (Hg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts. Wiesbaden. S. 115-135.

Hellmuth, Thomas/ Klepp, Cornelia (2010): Politische Bildung. Geschichte-Modelle – Praxisbeispiele. Wien.

Hradil, Stefan (2008): Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In: Korte/ Schäfers (Hg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. S. 247-276.

Hradil, Stefan (2013): Soziale Ungleichheit. Eine Gesellschaft rückt auseinander. In: ebd. (Hg.): Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde. Frankfurt am Main. S. 152-184.

Jäger, Siegfried (2015): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 7., vollst. Überarbeitete Auflage. Münster.

Kissling, Walter (1995): „... Die Jugend aus keinen anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweisen“ – Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium staatlicher

Unterrichtskontrolle. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main/ Wien. S. 116-174.

Kreckel, Reinhard (1997): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt am Main/ New York. [Reihe: Honneth, Axel/ Joas, Hans/ Offe, Klaus (Hg.): „Theorie und Gesellschaft.“, Bd. 25.]

Kronauer, Martin (2013): Inklusion/ Exklusion: Kategorien einer kritischen Gesellschaftsanalyse der Gegenwart. In: Atac, Ilker/ Rosenberger, Siegelinde (Hg.): Politik der Inklusion und Exklusion. Wien. S. 21-33.

Lösch, Bettina/ Thimmel, Andreas (Hg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach.

Lösch, Bettina (2010): Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In: ebd./ Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach. S. 115-127.

Marshall, T. H. (1950): Citizenship and Social Class. In: Citizenship and Social Class and other essays. Cambridge: University Press.

Morris, Lydia (2001): Stratified rights and the management of migration. National distinctiveness in Europe. European Societies, 3:4, 187-411.

Reinecke, Christiane/ Mergel, Thomas (2012): Das Soziale vorstellen, darstellen, herstellen: Sozialwissenschaft und gesellschaftliche Ungleichheit im 20. Jahrhundert. In: ebd. (Hg.): Das Soziale ordnen. Sozialwissenschaft und Gesellschaft im 20. Jahrhundert. Frankfurt, S. 7-30. [Aus der Reihe: Barberowski, Jörg et al. (Hg.): Eigene und fremde Welten. Repräsentationen sozialer Ordnungen im Wandel, Bd. 27.]

Sander, Wolfgang (2014): Geschichte der politischen Bildung. In: Ebd. (Hg.): Handbuch Politische Bildung. Schwalbach. S. 15-30.

Schlager, Christa (2010): Frauenarmut und soziale Ungleichheit in Österreich am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Hahn, Sylvia/ Lobner, Nadja/ Sedmank, Clemens (Hg.): Armut in Europa 1500 – 2000. Budapest. S. 246-260. [In: Querschnitte. Einführungstexte zur Sozial-, Wirtschafts- und Kulturgeschichte. Bd. 25.]

Sitte, Christian (2002): Länderreport: Wirtschaftliche und politische Bildung in österreichischen Schulen. In: Journal of Social Science Education. Vol. 1 (1). S. 1-18.

Solga, Heike, Powell, Justin/ Berger, Peter A. (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: ebd. (Hg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main.

Soysal, Yasemin N. (1994): The Limits of Citizenship: Migrants and Post-National Membership in Europe. Chicago.

Statistik Austria (2016a): EU-SILC 2015. Armutsgefährdung vor und nach sozialen Transfers nach Erwerbsarten und Rechtsverhältnis an der Wohnung 2015.

Statistik Austria (2016b): EU-SILC 2015. Armutsgefährdungsschwelle 2015 bei 60% des Medians für unterschiedliche Haushaltstypen.

Statistik Austria (2016c): EU-SILC 2015. Soziodemographisches Profil für Personen in Risikohaushalten (1) 2105.

Statistik Austria (2016d): EU-SILC 2015. Soziodemographisches Profil für Personen in Risikohaushalten (2) 2105.

Statistik Austria (2016e): EU-SILC 2015. Zusammensetzung der von Armut oder Ausgrenzung gefährdeten Personengruppe nach Alter und Geschlecht 2015.

Statistik Austria (2016f): EU-Silc 2015. Armutsgefährdung vor und nach sozialen Transfers nach soziodemographischen Merkmalen 2015.

Statistik Austria (2016g): Statistik der Ehescheidungen. Ehescheidungen, Scheidungsrate und Gesamtscheidungsrate seit 1946.

Statistik Austria (2016h): Privathaushalte und Familien 1984 bis 2015.

Statistik Austria (2016i): Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2015/16 nach Schulstufen.

Steffens, Gerd (2010): Braucht kritisch-emanzipatorische Bildung heute eine Neubegründung? Politische Bildung zwischen Selbstgenügsamkeit und Globalisierungskrise. In: Lösch, Bettina/ Thimmel, Andreas (Hg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach. S. 25-36.

Stein, Gerd (2003): Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Reihe: Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. S. 23-32.

Tálos, Emmerich/ Kornauer, Martin (2011): Armut und Wohlfahrtsstaat. In: Verwiebe, Roland (Hg.): Armut in Österreich. Bestandsaufnahme, Trends, Risikogruppen. Wien. S. 23-42.

Thonhauser, Josef (1995): Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main/ Wien. S. 175-194.

Verba, Sidney/ Schlozmann, Kay Lehman/ Brady, Henry E. (1995): Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics. Harvard.

Verwiebe, Roland (2011): Armut in Österreich – Bestandsaufnahme der sozialwissenschaftlichen Diskussion und Trends im europäischen Kontext. In: ebd. (Hg.): Armut in Österreich. Bestandsaufnahme, Trends, Risikogruppen. Wien. S. 3-22.

Weinbrenner, Peter (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main/ Wien. S. 22-45.

Wiater, Werner (2003): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: (ebd.) (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Reihe: Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. S. 12-21.

Widmaier, Benedikt (2010): Non-formale politische Bildung in Deutschland. In: Lösch, Bettina/ Thimmel, Andreas (Hg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach. S. 471-482.

Wimmer, Rudolf (2008): Mehr Demokratie wagen. Eine Analyse der bildungspolitischen Rahmenbedingungen, die die Gründung des Hochschullehrgangs für Politische Bildung stimulierten. In: Klepp, Cornelia/ Rippitsch, Daniela (Hrsg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien. S. 36-51.

Wirtitsch, Manfred (2016): Politische Bildung 2016.

Wolf, Andrea (1998): Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen. In: Ebd. (Hg.): Der lange Anfang: 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Wien. S. 13-44.

Yuval-Davis, Nira (2013): Jenseits der Dichotomie von Anerkennung und Umverteilung: Intersektionalität und soziale Schichtung. In: Lutz, Helma/ Herrera Vivar, María Teresa/ Supik, Linda (Hg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts. Wiesbaden. S. 203-221.

Policy-Papers und Gesetzestexte

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015. Rundschreiben Nr. 12/2015.

Bundesministerium für Bildung und Frauen/ Bundesministerium für Familie und Jugend (2015a): Schulbuchaktion 2016/ 2017.
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/1617sbl_1000.pdf?5te85h
[Zugriff: 29.11.2017]

Bundesministerium für Bildung und Frauen/ Bundesministerium für Familie und Jugend (2015b): Schulbuchaktion 2016/ 2017.
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/1617sbl_0300.pdf?5te85f
[Zugriff: 29.11.2017]

Bundesministerium für Unterricht und Kunst (1994): Grundsatzterlaß „Politische Bildung in den Schulen“. Wiederverlautbarung 1994. Rundschreiben Nr. 15/1994.

Bundesgesetzblatt II Nr. 113/2016: Kundmachung des Lehrplans der Neuen Mittelschule und Novellierung des Lehrplans der allgemein bildenden höheren Schule – Unterstufe. [http://www.politik-lernen.at/dl/mnoNJKJKonmom\[qx4lJK/Gesetzesblatt 113. Verordnung 18 Mai 2016.pdf](http://www.politik-lernen.at/dl/mnoNJKJKonmom[qx4lJK/Gesetzesblatt_113_Verordnung_18_Mai_2016.pdf) [Zugriff: 29.11.2017].

SchUG/ Schulunterrichtsgesetz (2017) - Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [Zugriff: 29.11.2017]

Schulbücher

Ammerer, Heinrich/ Ecker, Maria/ Hammerschmid, Helmut/ Steinberger, Gerlinde/ Windischbauer, Elfriede (2013): Geschichte live 4 NEU. Linz: Veritas.

Bachlechner, Michael/ Benedik, Conny/ Graf, Frank/ Niedertscheider, Franz/ Senfter, Michael (2012a): Bausteine 3. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung. Wien: öbv.

Bachlechner, Michael/ Benedik, Conny/ Graf, Frank/ Niedertscheider, Franz/ Senfter, Michael (2012b): Bausteine 4: Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung. Wien: öbv.

Graf, Margot/ Halbartschlager, Franz/ Vogel-Waldhütter, Martina (2015): Mehrfach Geschichte. 3. Klasse. Teil 1 – Wissen & Verstehen. Linz: Veritas.

Graf, Margot/ Halbartschlager, Franz/ Vogel-Waldhütter, Martina (2015): Mehrfach Geschichte. 4. Klasse. Teil 1 – Wissen & Verstehen. Linz: Veritas.

Hammerschmid, Helmut/ Windischbauer, Elfriede/ Pramper, Wolfgang (2011): Geschichte live 2 NEU. Linz: Veritas.

Hofer, Jutta/ Paireder, Bettina (20102): Netzwerk Geschichte@Politik 4. Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung. Lehr- und Arbeitsbuch für die 8. Schulstufe. Linz/ Wien: Veritas/ Lemberger.

Lemberger, Michael (2012): Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4. Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung. Lehr- und Arbeitsbuch für die 8. Schulstufe. Linz: Veritas.

Monyk, Elisabeth/ Schreiner, Eva/ Mann, Elisabeth/ Schulz, Dagmar/ Friedrich, Brigitte (2016): Geschichte für alle. 2. Klasse. Wien: Olympe.

Websites

Zentrum Polis (o. D.): Politische Bildung. Allgemein.

<http://www.politik-lernen.at/site/grundlagen/politischebildung/allgemeines>

[Zugriff: 29.11.2017]

World Economic Forum: Global Gender Gap Index 2016.

<http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2016/rankings/>

(Zugriff: 17.10.2017)

Zeitungsartikel

Der Standard: 10.02.2017. „Wir brauchen weniger Ellbogendenken“, Interview mit Christoph Butterwegge, S. 5.

Anhänge

Anhang 1: Analysierte Schulbücher in alphabetischer Reihenfolge

Serie	Stufe	Autoren/ Autorinnen	Verlag	Jahr	Lehrplan	Nr.	Typ
Bausteine Geschichte	3	Bachlechner/ Benedik/ Graf/Niedert- schneider/ Senfter	öbv	2012	„gemäß den derzeit geltenden Lehrplänen“	155052	AHS Unterstufe, NMS/ HS
Bausteine Geschichte	4	Bachlechner/ Benedik/ Graf/Niedert- schneider/ Senfter	öbv	2012	2008	155054	AHS Unterstufe, NMS/ HS
Durch die Vergangenheit zur Gegenwart	4	Lemberger	Veritas	2012	2008	140176	AHS Unterstufe
Geschichte für alle	2	Monyk/ Schreiner/ Mann/ Schulz/ Friedrich	Olympe	2016	„gemäß den geltenden Lehrplänen“	140435	NMS/ HS
Geschichte live NEU	2	Hammerschmid/ Windischbauer/ Pramper	Veritas	2011	2008	140519	AHS Unterstufe, NMS/ HS
Geschichte live NEU	4	Ammerer/ Ecker/ Hammerschmid/ Steinberger/ Windischbauer	Veritas	2013	2008	150238	AHS Unterstufe, NMS/ HS
Mehrfach Geschichte	3	Graf/ Halbartschlager/ Vogel-Waldhütter	Veritas	2015	2012	165170	NMS/HS
Mehrfach Geschichte	4	Graf/ Halbartschlager/ Vogel-Waldhütter	Veritas	2015	2012	170274	NMS/HS
Netzwerk Geschichte	4	Hofer/ Paireder	Veritas	2012	2008	160121	AHS Unterstufe

Die analysierten Schulbücher wurden gemäß Schulbuchlisten 2016/17 und 2017/18 approbiert.

Anhang 2: Materialaufbereitung

Code	Kontext	Raum	Zeit	Bilder/ Graphik	Aufgaben	Soziale Gruppen	Aussage
Es gibt in Österreich soziale Ungleichheit							
2-live-57	Gesellschafts- ordnung in Griechischen Stadtstaaten	GR	ca. 600 bis 200 v. Chr.	B1: Zeichnung: „In einer Töpferwerk- statt“ B2: Zeichnung: „Sklaven schlagen Silbererz aus dem Berg, ihre Arbeit ist sehr gefährlich.“	Ad T (1): „Was mag Metöken bewogen haben, sich trotz ihrer Benachteilig- ungen in fremden Stadtstaaten anzusiedeln?“ Ad T (2): „Welche Menschen werden deiner Meinung nach in unserer Gesellschaft als 'Mitbürger- Innen zweiter Klasse' behandelt?“	BürgerInnen zweiter Klasse, Metöken, Frauen, SklavInnen	Soziale Ungleichheit gab es nicht nur früher, sondern auch heute in Österreich.
2-alle-6	Einführung – Themen des Schulfachs Geschichte/ Sozialkunde/ Politische Bildung	-	-	-	-	-	„In jeder Gesellschaft gibt es aber auch unterschiedliche Interessen und nicht immer sind Güter gerecht verteilt.“
2-alle-134f	Stadtleben im Mittelalter	EUR	Mittel- alter	G1: Zeichnung/ Pyramide: „Die Bewohner der mittel- alterlichen Stadt“	A1: Zusam- menhang zu Patriziern A2: „Welche Menschen leben heute in der Stadt?“ A3: „Gibt es auch jetzt unterschied- liche Gesellschafts- schichten? Welche kennst du?“ A4: „Was wird für die Armen in deiner Stadt getan? Wer hilft ihnen?“	Patrizier/ Handwerks- meister, Händler/ Gesellen, Lehrlinge, kleine Händler/ Tagelöhner, Gesinde, Bettler	Früher gab es eine hierarchische Gesellschaftsordnung und damit verbunden soziale Ungleichheit – und auch heute noch gibt es Gesellschaftsschichten.

Blick auf sozialpolitische Errungenschaften							
4-VG-16	„Neuordnung der Gesellschaft“	Ö	1920er	B1: „Bürgerin bei der Stimmabgabe in Österreich“	Ad T (1): „Nenne Merkmale für die Veränderung der Gesellschaft in Österreich.“	ArbeiterInnen, Frauen/ Adel	Die österreichische Gesellschaft wurde gleicher. Denn ArbeiterInnen und Frauen haben Rechte erhalten, während die „Vorrechte des Adels“ beseitigt wurden.
4-live-93	„Wirtschaftswunder“ und soziale Marktwirtschaft	Ö	1950er	B1: Kinder an einem Süßwarenautomaten B2: Frau und Kind mit „Familienoberhaupt“ beim Frühstück B3: 3-köpfige Familie beim Picknick im Wald vor einem Auto	Ad T (1): „Wie viele in eurer Klasse haben Eltern oder Großeltern, die in den letzten 50 Jahren nach Österreich gekommen sind? Wann und warum sind die hergekommen? Aus welchen Gründen würdet ihr in ein anderes Land ziehen?“	-	In Österreich wurde in den 1950er-Jahren durch staatliches Handeln Wohlstand für alle erreicht.
4-live-143	1970er Jahre: Sozialpolit. Reformen der SPÖ unter Kreisky	Ö	1970er	B1: Portrait: Bruno Kreisky B2: Kreisky und Arafat bei einer Pressekonferenz, Wien, 1979	Ad T (1): „Welche Sozialleistungen können die Österreicherinnen und Österreicher heute erhalten?“; A2: Meinungsbildung zu Schulbuchaktion	Kinder aus sozial benachteiligten Familien	In den 1970er-Jahren hat der Staat viel gegen soziale Ungleichheit (für „Chancengleichheit“) unternommen. Heute leben wir in einem Sozialstaat, der viel für mehr Gleichheit unternimmt.
4-Netz-34	Frauen in der Zwischenkriegszeit	Ö	Erste/ Zweite Republik	B1: Cover eines Modejournals („Die Dame“) B2,3: Sportlerinnen B4: Motorradfahrerin mit Zigarette B5: Geografiestudentinnen B6: Bubikopf	Ad T (1): Diskussion zu Geschlechterrollen und sozialer Gleichberechtigung heute; Ad B1-6: Wie sieht die „Frau der Gegenwart“ aus? Finden moderner Beispiele	Frauen, Mädchen/ Männer, Buben	Nach dem Ersten Weltkrieg wurden Benachteiligungen von Frauen in Politik und Sport beseitigt. Dass Frauen „in der Berufswelt bis heute den Männern nicht gleichgestellt sind“ ist erstaunlich.

4-Baust-78f	Österreich als Sozialstaat	Ö	21. Jh.	G1,2: Tabellen: „Dauerhafte Konsumgüter in österreichischen Haushalten und angemeldete PKW in Österreich“: seit 1951/55 steigend G3: „Verschuldung der Republik Österreich 2010“	Ad T (1): „Erkläre, warum Österreich bis heute ein Sozialstaat ist!“ Ad T (2): „Welche Probleme gibt es bei der Aufrechterhaltung des Sozialstaats?“ Ad T (3): „Schreibe mindestens drei konkrete Auswirkungen des technischen Fortschritts auf das Alltagsleben auf!“ Ad T (4): „Suche [...] Informationen zum letzten Armutsbericht“	Menschen mit geringem oder keinem Einkommen, arbeitslose, kranke und alte Menschen	In Österreich gibt es heute keine soziale Ungleichheit. Der Sozialstaat kümmert sich um Betroffene (siehe links). [PensionsbezieherInnen als (Finanzierungs-) Problem.]
3-Mehr-53	Wien im 19. Jh.	Ö	19. Jh.	B1: „Foto: Wohnsituation in Wien vor dem Ersten Weltkrieg“	Ad B1: „Bildanalyse: Im 19. Jh. lebten viele Familien in Wien auf sehr engem Raum. Beschreibe, was du auf dem Bild alles sehen kannst: wie viele Personen wohnen in dem Raum? Welche Funktionen erfüllt der Raum? Wie viel Wohnraum steht dir und deiner Familie im Vergleich dazu zur Verfügung?“	Arbeiterinnen und Arbeiter	Früher waren die Menschen in Wien sehr arm. Im Vergleich geht es uns heute viel besser.

3-MehrF-42ff	Französische Revolution	FR	18. Jh.	B1: „Zeitgenössische Karikatur: Die französ. Stände 1789“: Bauer trägt Geistlichen und Adligen am Rücken B2: Gemälde von Lalaiss: Strum auf die Bastille B3: „Der Schwur im Ballhaus (1791) [...] Gemälde von Jacques-Louis David“ B3: Foto: Fassade mit Aufschrift: LIBERTE – ÉGALITÉ – FRATERNITÉ B4: Gemälde: Robespierre (unbekannt) B5: „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte, 1789“: Gemälde.	Ad B1: „Bildanalyse“ Ad T (1): ‚Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit‘ war das Motto der Französischen Revolution. Was war damit gemeint? [...] Gelten diese Begriffe in eurer Klasse/ in eurem Freundeskreis?“ Ad T (2): Reflexion zu „Die Revolution frisst ihre Kinder“ Ad B5: <i>Einene</i> Artikel in der Gruppe bearbeiten/ erklären; „Vergleicht zu viert die ‚Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte‘ mit der Regierungsform des Absolutismus!“	3. Stand bzw. Bauern/ Adelige, Geistliche, Absolute Herrscher	Die Ungerechtigkeiten absolutistischer Herrschaftssysteme wurden durch die Französische Revolution beseitigt. Es gibt daher heute keine soziale Ungleichheit mehr – denn alle sind gleich.
Blick auf die Vergangenheit 1: Früher waren wir ungleich							
4-Ive-18f	Gleichberechtigung der Frauen	Ö	Anfang 20. Jhd.	B1: „Österreichische Frauen bei der Stimmabgabe und in der Wahlkommission im Februar 1919“ B2: Frauen im Jahr 1919 als Abgeordnete im Parlament	A1: Argumente gegen das Frauenwahlrecht in einer Rede Seipels suchen; A2: In Frauen/ Männer im Parlament versetzen; A3: Zahl und Anteil der weiblichen Abgeordneten herausfinden	Frauen, Fabrikarbeiterinnen/ Männer	„Früher“ gab es in Österreich soziale Ungleichheit zwischen Frauen und Männern (kein Wahlrecht, unbezahlte (reproduktive) oder schlecht bezahlte Arbeit, Abhängigkeit von Ehe).
3-MehrF-56	Frauen	EUR	18., 19. Jh	-	-	-	Früher waren Frauen benachteiligt. Heute ist das nicht mehr so.

2-live-115	Familie im Mittelalter	EUR	ca. 15. – 16. Jh.	B1: „Bürgerliche Tafelrunde aus Burgund, Miniatur um 1430“ B2: „Bauernhochzeit“, um 1568/69, Gemälde auf Holz“	Ad B1,2: Bilder vergleichen	Bauern/Adelige	Im Mittelalter war die Gesellschaft sehr ungleich. Niemand konnte aus dem Stand, in den er geboren wurde, ausbrechen.
3-Mehrt-20	Bauernaufstand	Ö, D	16. Jh.	B1: „Blatt aus den zwölf Forderungen der Bauern an ihre Grundherren“: Photokopie B2: „Waffen, die z.B. in den Bauernkriegen verwendet wurden“: Zeichnung B3: „Ausschnitt aus der Titelseite der Flugschrift ‚Die zwölf Artikel der Bauern‘ aus dem Jahr 1525“: Zu Boden blickende Bauern, bewaffnet	T1: „Bildet vier Gruppen, eine davon spielt die Grundherren, die anderen drei sind Bauernfamilien. Die Bauernfamilien haben die Aufgabe, Forderungen [...] zu stellen, die ihr Überleben sichern. Die Grundherren müssen dafür sorgen, dass die Bauern weiterarbeiten und überleben können. Findet Kompromisse“ T2: Diskussion über Folgen der Niederschlagung	Bauern, Bäuerinnen/Grundherren	Im 16. Jh gab es (ungerechte) Ungleichgewichte zwischen verschiedenen sozialen Gruppen.
4-live-102	Globalisierungsgegner/ Die 1990er-Jahre	Welt	1990er	B1: Szene aus „Lola rennt“ B2: „Bungeejumper an den Victoria-Fällen des Flusses Sambesi“ B3: „Die Simpsons“ B4: „Proteste gegen WTO-Gipfel in Seattle (USA), im Jahr 1999“	A1: „Engagierst du dich politisch? Findest du es wichtig, dass sich junge Leute politisch engagieren, oder sollte man die Politik den Politikerinnen und Politikern überlassen?“ A2: „Wie würdest du die Zeit, in der du lebst, beschreiben?“	Arme Menschen und Länder/ Reiche Menschen und Länder <i>(„Abbau des Sozialstaats, die Verschärfung der Armut (vor allem in der ‚Dritten Welt‘) [...] Sie forderten ‚eine andere Welt‘, in der Reichtum besser aufgeteilt sein sollte“)</i>	Der Abbau des Sozialstaats und soziale Ungleichheit als globale Probleme sind nur einige vieler Themen der 1990er Jahre – und heute nicht mehr relevant.

3-MehrF-21	Hexen- verfolgung	EUR	16./ 17. Jh.	B1: „Hexen, die einen Wetter- zauber anwenden, Holzschnitt, 17. Jh.“ B2: „Kenntnisse über Heil- kräuter führten oft zu Verdächtigun- gen, Holz- schnitt, 17. Jh.“	Ad. B1,2: Bildanalyse (Tätigkeiten, Frauenbild) T1: „In vielen Märchen kommen Hexen vor. Finde Beispiele und beschreibe ihre Rolle im Märchen“!	Frauen, Menschen mit Behinderung, Außenseiter der Gesellschaft	Im 16. und 17. Jahrhundert wurden vor allem Menschen bestimmter sozialer Gruppen als Hexen/ Zauberer verfolgt und ermordet.
3-MehrF-54f	Politische Parteien	Ö	Ende 19. Jh., Anfang 20. Jh.	B1: „Foto: Franz Joseph I. war von 1848 bis 1916 Kaiser von Öster- reich und König von Ungarn.“ B2: „Foto: Sitzung des Reichsrates in Wien, 1907“	A1: „Erkläre mit eigenen Worten, was man unter einem „allgemeinen, gleichen, direkten und geheimen Wahlrecht versteht!“	Frauen, Arbeiter, Bauern/ Männer, Adel, Bürgertum	Früher wurden bestimmte soziale Gruppen im Rahmen ihrer politischen Rechte benachteiligt. Heute ist das nicht mehr so.
3-Baust-98f	Wien um 1900	Ö	ca. 1900	B1,2: Photos: „Wiener Ringstraße im Stil des Historismus“: Rathaus und Parlament B3-5: Gemälde: „Veränder- ungen in der Kunst“: Bilder von Hans Markart, Gustav Klimt, Egon Schiele	Ad T1(1): „Beschreibe, wie sich die sozialen Unterschiede auf die betroffenen Menschen auswirkten!“	Schlecht bezahlte Bevölkerung, Arbeits- unfähige/ wohlhabendes Bürgertum, Adelige, Kaiser	Früher gab es Wien große soziale Ungleichheit. [Dafür wurden in Wissenschaft und Kunst große Fortschritte gemacht.]

2-live-99	Bevölkerung im Mittelalter	EUR	ca. 11. Jh.	G1: Gesellschaftspyramide B1: „Holzschnitt: An bestimmten Tagen im Jahr brachten die Bauern ihre Abgaben dem Verwalter des Grundherrn“	Ad T (1): „Wenn du dich entscheiden hättest können, als unfreier oder freier Bauer zu leben, was hättest du gewählt?“	Bauern, Bürger/Nonnen, Mönche/Grafen, Ritter/Adelige, Bischöfe/ Kög	Die Gesellschaft war im Mittelalter von großer sozialer Ungleichheit geprägt.
3-Baust-76f	Frauen und Kinder im 19. Jh.	Ö	19. Jh.	B1: Foto: Puppe, als Dienstinne gekleidet B2: „Kohlebergwerk (Ausschnitt einer Zeichnung um 1885)“: Darstellung von Kinderarbeit B3: „Wiener Gebärd- und Findelhaus (Ausschnitt aus einem Aquarell [...] von Karl Pippich um 1880) G1: Kreisdiagramme „24 Stunden: Damals und heute“: Tag eines Kindes im 19/ 21. Jh.	Ad T (1): „Wo arbeiteten Frauen und Kinder der unteren Schichten?“ Ad T (2): „Wieso hatten die meisten Bürgerinnen kein eigenes Einkommen?“ Ad T (3): Den Lohn verschiedener Frauen mit dem eines Metallarbeiters vergleichen Ad T (4): Wurden Pflegekinder am Land gerne genommen?“ Ad T (5): „Stelle dir vor, du bist ein Kind im Bergwerk [...]!“ Ad G1: Diagramm ausmalen	Frauen, Kinder/Männer	Früher haben Frauen weniger verdient als Männer, Kinder wurden früher ausgebeutet. Sie hatten früher keine Rechte und waren von ihren Männern abhängig.

2-alle-119f, 125	Gesellschafts- ordnung im Mittelalter	EUR	6. – 15. Jh.	B1: Zeichnung: „König mit Adeligen“ B2: Foto: „Kinder, die sich als Ritter verkleidet haben“ B3-B5: Zeichnungen des 1., 2. Und 3. Standes B6: Foto: „Schmied bei der Arbeit“ B7: (?) „Jüdischer Dichter am Hofe eines Vogts in Konstanz im 14. Jh.“ B8: Zeichnung: „Henker“ G1: Pyramide: Bauern, Bäuerinnen/ Arme, Bettler/ Bürger, Beamte, Handwerker	A1: „Wer hat diese Ordnung nach damaliger Auffassung festgelegt?“ A2: „Kann man heute alle Berufe ergreifen? Dank dabei nicht nur an Europa!“	1./ 2. / 3 Stand; im 3. Stand wiederum Bürger, Handwerker, Beamte/ Arme, Tagelöhner, Bettler/ Bauern, Bäuerinnen	Im Mittelalter war die Gesellschaft durch die Drei-Stände-Ordnung sehr ungleich und viele Menschen waren unfrei.
------------------	---	-----	-----------------	--	---	---	---

3-Mehrf-56f	Frauen im 18. und 19. Jh.	Ö	18. und 19. Jh.	B1: „Maria Sibylla Merian (1647-1717); Portrait“ B2: „Olympe de Gouges (1748-1793) kämpfte für die Rechte der Frauen während der Französischen Revolution. [...] Portrait“ B3: „Der Zug der Pariser Marktfrauen nach Versailles, 5. Oktober 1989; Radierung“ B4: „Foto: Während des Ersten Weltkrieges arbeiteten viele Frauen in der Waffenproduktion in Fabriken“ B5: „Foto: Adelheid Popp (1869-1939) war eine bekannte österreichische Frauenrechtlerin.“ B6: „Foto: Frauen demonstrieren 1911 für das Frauenwahlrecht in Österreich.“ B7: „Foto: Elise Richter war 1907 die erste Frau, die eine Lehrerlaubnis an der Universität Wien erhielt.“	Ad B3: Bildanalyse. Ad T (1): „Verdienen Männer und Frauen in Österreich heute gleich viel für die gleiche Arbeit? Finde heraus, ob es Unterschiede gibt!“ Ad T (2): „Finde heraus, wann Frauen in Österreich erstmals an Parlamentswahlen teilnehmen durften!“	Frauen, Kinder/ Männer	Frauen und auch Kinder waren im 18. und 19. Jahrhundert sozial benachteiligt. [Frauen hatten es schwer. Aber Fokus auf Frauen, die sich emanzipierten.] [Mit keinem Wort wird erwähnt, dass wichtige Anliegen der Frauenbewegung auch heute noch nicht erfüllt sind.]
-------------	---------------------------	---	-----------------	--	--	------------------------	--

Blick auf die Vergangenheit 2: Früher waren die anderen ungleich

4-VG-13	Wirtschaftsaufschwung	USA	1920er	G1: Tabelle: „Industrieländer und Weltproduktion“: Anteil der an Weltproduktion G2: „Einflussnahme auf Mittel- und Südamerika“: Karte von Mittelamerika in Globus-Optik und US-Siegel	Ad G1: Staaten nach ihrem Produktionsanteil reihen; „Welcher Staat ist führend?“ Ad G2: Siegel beschreiben; „Auf welche Weise mischen sich die USA in die inneren Angelegenheiten anderer Staaten ein?“	ungelernte ArbeiterInnen, AfroamerikanerInnen, Farmer	In den 1920er-Jahren waren die USA trotz wirtschaftlichen Aufschwungs von sozialer Ungleichheit geprägt – bestimmte soziale Gruppen wurden vom Wohlstand exkludiert. (Insofern die USA aber weltpolitisch an Macht und Einfluss gewonnen hat, ist die soziale Ungleichheit gerechtfertigt.)
4-VG-20f	Staatliche Reaktionen auf Weltwirtschaftskrise	USA	1920er	B1: F.D. Roosevelt B2,3: „New Deal“ im Tennessee-Tal: Photo eines Staudamms und Karte mit Staudämmen	Maßnahmen der Regierung beschreiben/unterstreichen. Ad B2,3: „Wie viele Staudämme wurden errichtet?“	ärmere Schichten/Unternehmer	In den 1920er Jahren gab es soziale Ungleichheit in den USA. Durch Sozialgesetzgebung hat der Staat reagiert – „ärmere Schichten profitierten davon.“
4-VG-24f	Auslöser der Februar-/Oktoberrevolution	RU	1917	B1,2: „Gesellschaft im Zarenreich“ B1: „Russische Bauern im 19. Jhd.“: Schwarz-Weiß-Photo am Boden arbeitender Menschen. Einfache Häuser und karge Landschaft. B2: „Katharinenpalast“: Farbphoto ohne Zeitangabe – wirkt aktuell. G1: „Die Wirtschaft Russlands“: Karte	Ad B1: Eindrücke beschreiben. Ad B2: „Vergleiche die Lebensbedingungen von Bauern und Herrscherhaus.“ Ad G1: Wirtschaftliche Entwicklung Russlands beschreiben.	ArbeiterInnen, Bauern/Herrscherhaus, Adelige, Großgrundbesitzer, Kapitalisten	In Russland herrschte um 1917 große soziale Ungleichheit. (Soziale Ungleichheit führt zu politischer Instabilität.)

4-Mehrf-38	Bürgerrechtsbewegung	USA	1950er, 1960er	B1: John F. Kennedy B2: Zwei Waschbecken nebeneinander – je eines für <i>white</i> und <i>colored</i> people, ein <i>Schwarzer</i> Mann bei ersterem B3: Martin L. King	Ad B2: In den <i>Schwarzen</i> Mann versetzen	<i>Afro-amerikanerInnen</i>	Soziale Ungleichheit gab es in den USA der 1950/60er-Jahre in Bezug auf <i>Schwarze</i> Menschen. Die Bürgerrechtsbewegung hat diese beseitigt.
4-Mehrf-62	Apartheid	ZAF	1961-1990er	B1: Desmond Tutu B2: Nelson Mandela B3: Fans bei der Fußball-WM 2010	Ad B2/ T (1): Recherche zu Nelson Mandela	<i>Schwarze</i> , arme Bevölkerung/ <i>Weiß</i> e Familien in Wohlstand	Soziale Ungleichheit hat es in Südafrika zwischen <i>Schwarzen</i> und <i>Weiß</i> en Menschen gegeben.
4-Netz-16	Italien nach dem Ersten Weltkrieg	IT	1919 - 1929	B1: Mussolini beim Marsch auf Rom B2: Mussolini	Ad T (1): Probleme Italiens zusammenfassen; Ad T (2): „Warum und wie gelang es Mussolini, die Massen zu begeistern?“	Kleinbauern, Landarbeiter, ArbeiterInnen/ Großgrund- und Fabrikbesitzer	Soziale Ungleichheit gab es in Italien nach dem 1. Weltkrieg. (Sie ist ungerecht und gefährdet den Frieden.)
2-live-22	Frühe Hochkulturen	EG	ca. 3000 v. Chr.	B1: Rekonstruktionszeichnung: Bewässerung von Anbauflächen am Nil	Ad T (1): „In welcher Weise waren die Nilbauern vom Pharao abhängig und wie wurden sie behandelt?“	Skclaven/ Nilbauern/ Verwalter/ Pharao	Früher gab es in Ägypten eine gesellschaftliche Ordnung mit großen Machtungleichgewichten und Abhängigkeiten.
2-live-24	Frühe Hochkulturen	EG	ca. 3000 v. Chr.	G1: „Rekonstruktionszeichnung: Ägyptische Gesellschaftspyramide“	Ad T (1)/ G1: Schaubild bzw. Gesellschaftspyramide mit Funktionen (z.B. Pharao, Bauern, Handwerker) und Tätigkeiten (z.B. befehlen, überwachen, führen Befehle aus) beschriften	Bauern/ Beamte, Schreiber, Priester, Wesire/ Pharao	Früher gab es in Ägypten verschiedene Schichten, unter denen Macht, Rechte und Wohlstand sehr ungleich verteilt waren.

2-live-52	Griechische Stadtstaaten	GR	ca. 600 – 200 v. Chr.	B1: Rekonstruktionszeichnung: die Agora in Athen	-	Frauen, Kinder, Metöken, Sklaven/ Vollbürger; Großgrundbesitzer, Ritter/ Bürger, Bauern/ Arbeiter/ Besitzlose	Frühere Formen der Demokratie und demokratische Rechte waren von ungleichen Verhältnissen zwischen besitzenden bzw. reichen Menschen, Geschlecht, Alter und gesellschaftlichem Status geprägt.
2-live	Beteiligung eines Athener Bürgers an der Demokratie	GR	ca. 600 – 200 v. Chr.	B1: Rekonstruktionszeichnung: „Modell der Pnyx“	Ad T (1): Es „muss bedacht werden, dass viele Athenerinnen und Athener kaum Rechte hatten [...]. Welche Punkte an der athenischen Demokratie würdest du kritisieren?“. Gestaltung eines Gesprächs.	-	Im Gegensatz zu heute konnten in Athen nicht alle Menschen an der Demokratie teilhaben und es hatten nicht alle die gleichen Rechte.
2-live-56	Alltag einer Sklavin	GR	ca. 600 – 200 v. Chr.	B1: Rekonstruktionszeichnung: „Die Sklavin Philomene beim Wasserholen“	Ad T (1): „Wie und warum wurden viele Menschen versklavt?“ Ad T (2): Welche Arbeiten mussten SklavInnen machen? Ad T (3): Die Träume der Sklavin zusammenfassen.	SklavInnen/ BürgerInnen	Die Gesellschaft im antiken Griechenland war sehr ungleich: Es gab sogar Sklaven.
2-live-72	Römische Republik	ROM	ca. 2. Jh. v. Chr.	-	Ad T (1): Welche Forderungen könnten rechtlose Menschen an die Volksvertreter stellen? Ad T (2): Welche Botschaft möchte Livius mit seiner Erzählung über einen rechtlosen Bauern vermitteln?	Proletariat/ Plebejer/ Patrizier; Sklaven, Frauen/ freie männliche Bürger	In der römischen Republik hatten nicht alle Menschen die gleichen Rechte..

2-live-79	Alltag im antiken Rom – Wohnen	ROM	ca. 2. Jh. v. Chr.	B1: Rekonstruktionszeichnung: Querschnitt durch ein Mietshaus B2: Rekonstruktionszeichnung: Vogelperspektive auf eine Villa	Ad T (1): Erstellen einer Tabelle mit den Unterschieden zwischen den Wohnverhältnissen der BewohnerInnen von Mietshäusern und Villen	Skaven/ MieterInnen von Wohnungen/ reiche RömerInnen in Villen	In der römischen Republik gab es, abgesehen von Sklaven, arme und reiche Menschen, die in unterschiedlichen Wohnverhältnissen lebten.
2-live-83	Alltag im antiken Rom – SklavInnen	ROM	ca. 2. Jh. v. Chr.	B1: Rekonstruktionszeichnung: „Reiche Römerinnen ließen sich von ihren Sklavinnen ankleiden, frisieren und schminken“ B2: „Mosaik aus dem 3. Jh. n. Chr.: Sklaven arbeiteten vom Morgengrauen bis zum Sonnenuntergang auf dem Feld“ Sklaven bei der Feldarbeit	Ad T (1): Aussehen der Sklaven beschreiben Ad T (2): Wie wurden Sklaven vermutlich behandelt? Ad T (3): „Warum sehen die Sklaven so erbärmlich aus?“	SklavInnen	Früher, im antiken Rom, gab es Sklavinnen und Sklaven, welche kaum Rechte hatten, Gewalt ausgesetzt waren und oft ein schreckliches Leben führten.
2-live-92	Frauen bei den Germanen	EUR	ca. 4. Jh.	B1: Rekonstruktionszeichnung: Germanische Familie in ihrem Wohnraum	Ad T (1): Die Stellung der Frau bei den Germanen mit Adjektiven beschreiben	Frauen/ Männer	Bei den Germanen wurden Frauen sehr ungleich behandelt, hatten weniger Rechte und waren ihrem Ehemann unterstellt.
3-Baust-38	Aufklärung	FR	17. Jh.	B1-3: Portraits von Vauban, John Locke und Charles Montesquieu B4: Schaubild Merkantilismus	„Welche Folgen hatten die Geldsorgen Ludwigs XIV für die Bevölkerung?“	Dritter Stand, BürgerInnen/ Adel, Geistliche, königliche Familie	Früher gab es soziale Ungleichheit. [Die Aufklärer forderten Gleichheit.]
2-live-22	Urgeschichte / Eisenzeit	EUR	Ca. 8. Jh. v. Chr.	-	-	Arme Menschen/ Reiche Menschen	In der Eisenzeit sind erstmals gesellschaftliche Unterschiede auf der Basis von Armut und Reichtum entstanden.

3-Baust-54f	Frankreich vor der Revolution	FR	18. Jh.	B1: „Die Ständeordnung (französische Karikatur, 1789)“: Vertreter des 1. und 2. Standes auf dem Rücken eines alten Bauern. G1: Kreisdiagramme: „Staatsausgaben im 18. und 21. Jahrhundert.“ G2: Balkendiagramm: „Bevölkerung, Grundbesitz und Steuern“	Ad T (1): „Beschreibe, warum der Zweite Stand unzufrieden war!“ Ad T (2): „Beschreibe die Lebenssituation des Dritten Standes!“ Ad B1: Bildanalyse Ad G1: „Vergleiche die beiden Kreisdiagramme [...]! Welche Ausgaben gab es 1789 gar nicht?“ (Antwort: Soziales und Verwaltung)	das „Volk“ / Adel, König	Früher gab es soziale Ungleichheit. Heute wirkt der Staat ausgleichend.
3-Mehr-26	Absolutismus in Frankreich	FR	17. Jh.	G: „Der Aufbau des Staatswesens in Frankreich in der Zeit Ludwigs XIV“: Pyramide: 1., 2. (je 0,5 Mio.), 3. Stand (ca. 24 Mio. Menschen)/ „privilegiert und steuerfrei“, „Steuern“, „Steuern und Abgaben“	Ad G1: „Grafikanalyse: Wer hatte die meiste Macht im Staat, wer hatte den geringsten Einfluss? Wer bezahlte die Steuern und Abgaben? Wie viel Prozent der Bevölkerung waren privilegiert?“ Ad G1: „Wie ist der österreichische Staat aufgebaut?“ Grafik mit Staatsvolk, Regierung, Parlament, Präsident sowie deren Beziehungen und Funktionen erstellen.	Bauern/ Bürger/ Adel, Geistlichkeit, Louis XIV als Regierungs- und Staatsoberhaupt	Im 17. Jh. gab es soziale Ungleichheit, die sehr ungerecht war.
2-alle-75f	Mitbestimmung in Rom	ROM	Antike	-	A1: „Wer darf in Österreich mitbestimmen (regieren, wählen?)“	Patrizier/ Plebejer; Männer/ Frauen	Früher waren politische Mitbestimmungsrechte an den sozialen Status/ den Besitz/ das Geschlecht gebunden.

2-alle-87f	Alltagsleben in Rom	ROM	Antike	B1: Zeichnung: „Unterricht in Rom“	A1: „Zum Nachdenken: Wie ist heute bei dir die Rollenverteilung in der Familie? Berichte darüber!“	Reiche Menschen/ Arme Menschen; Frauen/ Männer	Früher waren Frauen rechtlos und es gab große Unterschiede zwischen armen und reichen Familien.
3-Baust-36f	Ludwig XIV.	FR	17. und 18. Jh.	B1: „Ludwig XIV. (1643-1715) (barockes Gemälde von Hyacinthe Rigaud“). B2: „Das barocke Schloss Versailles. (Ausschnitt aus einem Gemälde von Pierre Patel, um 1668“). B3: Foto: „Symbol der Sonne am Zaun des Schlosses“	Ad T (1): „Warum müssen die ‚Leistungen‘ Ludwigs auch kritisch angesehen werden?“	Bevölkerung/ König und seine Familie	Soziale Ungleichheit gab es früher in Frankreich.
2-alle-39f,42	Gesellschaft und Alltag in Ägypten	EG	Ca. 3.-1. Jahrtausend v. Chr.	G1: „Ägyptische Gesellschaftspyramide“ G2: Zeichnung „Ägyptische Doppelkrone“ G3, G4: Zeichnung: „Schreiber“, „Handwerker“	Ad G1: „Beschrifte die Pyramide!“	Pharao/ Priester, Beamte/ Schreiber, Handwerker-Innen, Händler/ Bauern/ Sklaven; Frauen/ Männer	In Ägypten gab es früher eine strenge Hierarchie und damit verbunden soziale Ungleichheit.
2-alle-60	Mitbestimmung in Athen	GR	Antike	B1: Foto einer Büste Solons B2: Foto einer Büste von Perikles	A1: „Besprecht gemeinsam: Sind heute alle Menschen vor dem Gesetz gleich?“ A2: „Die Bürgerschaft“ lesen.	Adel/ Bürger/ Bauer/Sklave; Großgrundbesitzer, Großkaufleute/ Bauern, Handwerker, Kaufleute/ Kleinbauern, kleine Handwerker/ Besitzlose	In der Antike waren Menschen, mit weniger oder keinem Besitz mit weniger oder keinen politischen Mitbestimmungsrechten ausgestattet.

Blick auf andere 1: Sozial ungleich sind die anderen							
4-live-109	Entkolonialisierung/ Indien in der globalisierten Welt	IND	21. Jh.	G1: Karte: „Indien (Bharat) sowie Ost- und Westpakistan nach Teilung 1947“	A1: Über den Kaschmirkonflikt informieren; A2: eine Heiratsanzeige durchlesen und traditionelles hinduistisches Lebensverständnis untersuchen	Arme Menschen/ Reiche Menschen	Heute gibt es soziale Ungleichheit in Indien. Sie geht einher mit dem Gegensatz von modernen und traditionellen Lebensweisen.
4-VG-104f	Russland unter Putin	RU	21. Jh.	B1,2: „Reich und Arm“ B1: „Yacht des Ölliardars Roman Abramowitsch“: Grafische Darstellung mit Beschreibung der Ausmaße B2: o.Beschr.: Bettelnde ältere Frauen auf der Straße, im Hintergrund durchsuchen Frauen Mülltonnen	Ad B1,2: „Vergleiche die Lebensbedingungen dieser Menschen. Erstelle eine Tabelle, beschrifte die linke Spalte mit ‚Superreiche‘, suche dir eine passende Bezeichnung für die rechte Spalte und trage die wichtigsten Gegenstände ein.“	Verarmte Bevölkerung/ vermögende Geschäftsleute	Im undemokratischen Russland herrscht große soziale Ungleichheit: viele Menschen sind sehr arm, während einige wenige sehr reich sind. Soziale Ungleichheit ist ungerecht.
4-live-77	US-Gesellschaft/ „American way“	USA	21. Jh.	B1-4: „Kodak-Colorama“ der Jahre 1960/61/64: Familie im Badezimmer, Junge Frauen und Männer in Hawai sowie beim Tanzen, Männer auf Pferden	Ad B1-4: Botschaften der Bilder hinterfragen A1: „Welche klassischen amerikanischen Produkte finden sich bei dir zu Hause?“	verschiedene „Bevölkerungsgruppen“, Arme Menschen/ Reiche Menschen	In den USA ist die Gesellschaft ungleich, weil der Staat sich nicht um Umverteilung kümmert.
2-alle-81	Krise in der römischen Republik	ROM	Ca. 2. Jh. v. Chr.	B1: Zeichnung: „Latifundie“	A1: „In vielen Ländern der Welt ist der Grundbesitz sehr ungerecht verteilt. Such solche Beispiele! (Lexikon, Internet)“	Patrizier/ Proletarier-Innen/ Sklaven	Soziale Ungleichheit, so wie es sie im antiken Rom bereits gab, gibt es auch heute in anderen Ländern. (Überschneidung zu Blick in die Vergangenheit)

4-live-113	Entkolonialisierung/ wirtschaftl. Entwicklung der VR China	CHN	21. Jh.	B1-4: „China Impressionen B1: „Die Innenstadt Schhanghais im Smog, 2009“ B2: „Pudong – das Finance-Center (2009 der höchste Wolkenkratzer Schanghais) und der Jin Mao-Turm B3: „Wohnung und Werkstatt in einem, Schanghai, 2009“ B4: „Fahrrad als wichtiges Transportmittel, Schanghai, 2009“	Ad B1-4: „Formuliert zu jedem Foto eine kurze Beschreibung und setzt die Fotos zueinander in Beziehung, begründet eure Auswahl: Das Foto A passt zu/ passt nicht zu, weil ...“	Arme, ländliche Bevölkerung/ Reiche, städtische Bevölkerung	Soziale Ungleichheit gibt es heute in China.
4-Mehrf-63	Gesellschaft Brasiliens	BRA	21. Jh.	B1: Belo-Monte (Planung eines Mega-Staudamms) B2: Dilma Rousseff B3: Ronaldinho B4: Proteste Indigener gegen Staudamm	A1: „Wofür ist Brasilien bekannt?“ Sammeln und Vergleich von Begriffen.	Menschen indigener oder afrikanischer Herkunft	Soziale Ungleichheit gibt es in Brasilien – Menschen indigener oder afrikanischer Herkunft werden benachteiligt.

4-Baust-87	Sowjetunion/ Russland	RU	21. Jh.	B1,2: „Arm und Reich in Russland. (Fotos von hungrigen Obdachlosen und vom Kaufhaus GUM am Roten Platz, Moskau 2009/2010)“ B1: Familie am Straßenrand sitzend B2: Innenaufnahme ohne Menschen	Ad B1: „Wähle eine der [...] abgebildeten Personen! Was könnte sie erlebt haben? Versetze dich in ihre Lage und schreibe in Ich-Form auf, was sie erzählt!“	Arme, obdachlose Menschen/ Reiche Menschen	In Russland gibt es heute große soziale Ungleichheit.
4-Baust-91	Osteuropa	CZE	20./ 21. Jh.	B1: Nationalistische Gruppierung bei einer Demo in Budapest, 2009 I1: Radiointerview mit Frau H. aus der CZE über die Zeit nach der Wende	A1: „Warum wenden sich die Menschen in den neuen Demokratien Osteuropas und Südosteuropas radikalen und nationalistischen Parteien zu?“	Arme, unqualifizierte Menschen/ Qualifizierte Menschen, Mittelschicht	In der CZE gibt es heute große soziale Ungleichheit. Dagegen wurde im Kommunismus besser umverteilt. Soziale Ungleichheit führt dazu, dass nationalistische, radikale Parteien immer stärker werden.
4-Baust-101	Indien	IND	21. Jh.	B1,2: „Indien – Armut (Fotos von einem indischen Dorf 2007 und einem Slum 2008)“: Kinder zwischen Tieren und Häuschen mit Strohdächern (B1) bzw. Kanistern (B2) B3: „Indien – Wohlstand (Foto, Szene aus einem Bollywood-Film, 2011)	A1: „Welche Wirtschaftszweige sind in Indien besonders stark?“; A2: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen China und Indien finden	Menschen in Dörfern und Slums, Analphabetiker, Mädchen und Frauen, Arbeitslose, Tagelöhner/gut ausgebildete Menschen in Informations-, Stahl-, Textil- und Filmindustrie	Indien ist heute von starker sozialer Ungleichheit geprägt.

4-live-109	Entkolonialisierung/ Indien in der globalisierten Welt	IND	21. Jh.	G1: Karte: „Indien (Bharat) sowie Ost- und Westpakistan nach Teilung 1947“	A1: Über den Kaschmirkonflikt informieren; A2: eine Heiratsanzeige durchlesen und traditionelles hinduistisches Lebensverständnis untersuchen	Arme Menschen/ Reiche Menschen	Heute gibt es soziale Ungleichheit in Indien. Sie geht einher mit dem Gegensatz von modernen und traditionellen Lebensweisen.
Blick auf andere 2: Wir sind ungleich, aber die anderen sind ungleicher!							
4-Baust-118f	Gleichberechtigung von Frauen	Ö, Welt	21. Jh.	G1: Karikatur: „Zeichnung von Marie Marcks“: ein Mann verteilt Münzen an Frauen, Geldscheine an Männer G2: Kreisdiagramm: Anteil vom Menschenhandel Betroffener nach Geschlecht und Alter (UNODC, Global Report 2009) G3: Tabelle: „Höchste abgeschlossene Ausbildung“ nach Geschlecht B1: „Frauen als Ware“: beschlagnahmte gefälschte Ausweise, Manila 2004 B2: „Der Vater sorgt für das Baby – ein neues Rollenbild?“: Mann umarmt Baby B3: „Einführung des Wahlrechts für Frauen“: Frau mit Baby bei der Wahlurne	Ad G1-3: Auseinandersetzung mit Karikatur/ Grafiken Ad B1/ G2: „Warum sind mehr Frauen als Männer vom Menschenhandel betroffen?“ Ad G3: „in vielen Staaten besuchen mehr Buben eine Schule als Mädchen. Welche Gründe könnte das haben? Wie ist das in Österreich?“ Ad B2, G3: Beispiele für den Einfluss von Tradition und Arbeit auf „Verhaltensweisen von Frauen und Männern“ Ad B3: Präsentation zum Thema Frauenwahlrecht gestalten	Frauen/ Männer	Frauen haben es schwer in Österreich, aber in anderen Ländern ist es schwerer. <i>(Unsystematische Vermischung von Rollen, Menschenhandel, Rechten, Tradition. Vermeidung von Begriffen wie Benachteiligung, Diskriminierung, Macht, Ungleichheit. Teilweise sind ganze Absätze als Fragen formuliert.</i> <i>Es bleibt der Eindruck, dass Frauen schwach sind und die behandelten Probleme dem weiblichsein inhärent wären. Ungleichheit zwischen Frauen und Männern wird naturalisiert und dem Individuum/ der Gruppe zugeschrieben.)</i>

4-Netz-139	Frauen seit 1989	Ö, SAU, IRN, IND	21. Jh.	B1: Verschleierte „Frauen in Afghanistan kämpfen für ihre Rechte (Foto, 2011)“	A1: „Hast du schon Situationen erlebt, in denen eine Ungerechtigkeit gegenüber Frauen sichtbar wurde?“; A2: „Was ist deine Meinung zum Thema ‚Gleichberechtigung‘?“ A3: Auseinandersetzung mit der Heiratsanzeige einer indischen Familie für ihre Tochter	Frauen, Mädchen, sowie Frauen und Mädchen in fundamentalistischen Staaten/ Frauen in Österreich, Männer	Zwar werden Frauen in Österreich nicht gleich behandelt – aber im Gegensatz zu anderen Ländern sind sie in Österreich rechtlich gleichgestellt und es gibt auch Politikerinnen. <i>In anderen Ländern ist es viel schlechter als hier.</i>
4-VG-138f	Frauen	Ö, SAU, Welt	1960er – 21. Jh.	G1: Comic: „Rollenbilder – nur ein Comic?“: Mädchen wird vom Traumberuf Mechanikerin abgeraten – soll dann aber bei der Reparatur von Walkie-Talkie helfen G2: Einkommensschere G3: Grafik: „Fatmas Alltag“: Tag einer Senegalesin, deren Umriss mit Baby um den Rücken bei der Feldarbeit gezeigt wird.	Ad G1: „Bei welchen Aussagen handelt es sich um Vorurteile?“ Ad G2: Vergleich mit Gleichbehandlungsgesetz Ad G3: Fatmas Alltag beschreiben und mit dem eigenen vergleichen.	Frauen	Heute werden in Österreich Frauen aufgrund ihres Geschlechts benachteiligt. Gesetzlich ist Benachteiligung aber, im Gegensatz zu anderen Ländern, verboten und seit den 1960er-Jahren hat sich viel verbessert, während sie in anderen Ländern viel stärker eingeschränkt werden und es geht ihnen dort viel schlechter, als bei uns.
4-Netz-142	Globalisierung	Welt	21. Jh.	G1: Fairtrade-Gütesiegel	A1: Über die Arbeit eines Kindes auf einer Orangengroßplantage informieren; A2: Erstellen einer Pro-Kontra-Liste zu Globalisierung	ArbeitnehmerInnen/ große Konzerne	Soziale Ungleichheit ist auf Machtungleichgewichte zwischen ArbeitnehmerInnen und -geberInnen zurückzuführen. Vor allem betrifft sie Menschen in anderen Ländern. Gegen den Druck internationaler Konzerne sind Staaten oft machtlos.

4-VG-142f	Ursachen von Gewalt	Ö	21. Jh.	B1: „Alltag im Wald“: Junger Radfahrer auf Waldweg steht älterem Spaziergänger gegenüber B2: „Für andere eintreten?“ Jugendliche attackieren einen alten Mann. Passanten, die wegsehen und solche, die hinsehen. B3,4: „Andere Wertvorstellungen/Islam“ B3: „Muslimisches Paar, Hamburg/ D (2004)“: Vollverschleierte Frau mit Einkaufstaschen geht auf der Straße hinter einem Mann B4: „Yasemin, wegen geplanter Zwangsheirat geflohen, lebt im Untergrund (2004)“: Mädchen in Jeans und T-Shirt, im Gras liegend. das Gesicht mit Papier verdeckend, Stift in der Hand.	A1: Ursachen von Gewalt beschreiben Ad B1: Situation, gegensätzliche Interessen, Lösungsansätze beschreiben Ad B2: „Zusehen, helfen oder wegschauen? Was meinst du?“ Bildbeschreibung und Vorschläge machen.	Sozial benachteiligte Schichten	In Österreich gibt es soziale Ungleichheit. Diese führt zu Gewalt. Verantwortlich für Gewalt sind die von sozialer Ungleichheit betroffenen Menschen selbst – sie akzeptieren ihre soziale Position nicht oder haben andere Wertvorstellungen wie den Islam und verstoßen daher gegen das Gesetz. Andere Ursachen: Schlechte Vorbilder, Gruppenzwang, Langeweile, „Macht ausüben wollen“, Abbau von Stress, „Angebliche politische Gründe“
4-Baust-99	Zuwanderung und Flucht nach Österreich	Ö	21. Jh.	B1: Plakat der Initiative Minderheiten 1973 („I haaß Kolaric du haaßt Kolaric Warum sogns' zu dir Tschusch?“)	A1: „Worüber sollten, deiner Meinung nach, die Betrachterinnen und Betrachter des Plakats nachdenken?“	Menschen mit Migrationshintergrund	Soziale Ungleichheit zum Nachteil von Menschen mit Migrationshintergrund gibt es in Österreich nicht, solange diese Deutsch sprechen und sich an die Gesetze halten.

2-alle-43	Gesellschaft und Alltag in Ägypten	EG	Ca. 3.-1. Jahrtausend v. Chr	G1: Ägyptische Gesellschaftspyramide G2: Gesellschaftsschichten in Österreich heute	Ad G1,G2: Die beiden grafischen Darstellungen vergleichen und Fragen dazu beantworten	Arme Menschen, Menschen am Rande der Gesellschaft/ Mittelschicht/ Oberschicht	In Ägypten war früher die Mittelschicht viel kleiner als heute in Österreich und dafür gab es mehr arme Menschen/ Menschen am Rand der Gesellschaft, als es sie heute in Österreich gibt.
Blick auf andere 3: Arm sind die anderen – reich sind wir							
4-VG-151	Soziale Ungleichheit im globalen Maßstab	Ö, „EL“	21. Jh.	G1: Tabelle: „Entwicklungsgesegensätze“: sinkender Wert verschiedener Produkte 1985/ 1995 G2: Tabelle: Vergleich Lebenserwartung und Ärzte pro 100000 EinwohnerInnen zwischen Österreich und Mosambik. B1: „Traum und Wirklichkeit – Beispiel Gambia“: <i>Schwarzer Mann</i> neben Pool und Palmen präsentiert lachend ein Tablett mit Cocktails B2: „Der Wohlstandsindikator“: <i>Weißer Frau</i> beim Messen des Armutumfangs eines <i>Schwarzen Kindes</i>	Ad G1: „Welche Folgen hat diese Entwicklung für Käufer bzw. Verkäufer?“ Ad G2: „Besorgt euch Informationen über das Elend in Entwicklungsländern. Stellt den ‚Teufelskreis der Armut‘ dar. „Wo müsste sinnvolle Hilfe ansetzen?“ Ad B1: „Sammelt Reiseprospekte und stell Eindrücke daraus der sozialen und politischen Lage Gambias [...] gegenüber. Vor welchen Krankheiten sollte man sich bei einer Reise dorthin schützen?“ Ad B2: Den Wohlstandsindikator an sich selbst messen: „Wie ist das Ergebnis auf dem Bild? Wie ist das Ergebnis bei dir?“	Menschen in „Entwicklungsländern“ / Menschen in Industrieländern	ÖsterreicherInnen sind reich, die Menschen in den „Entwicklungsländern“ sind arm, hungrig und krank – es bestehen große „Gegensätze“, die aber nicht ungerecht sind. ÖsterreicherInnen/ SchülerInnen sollen aktiv werden, um den Menschen in den Entwicklungsländern zu helfen.

4-MehrF-65	Armut und Reichtum	Welt	21. Jh.	G1: UN-Millenniumsziele	A1: Auseinandersetzung mit Zeitungsberichten über „Afrika“	„Entwicklungsländer“, arme Länder/ reiche Länder	Es gibt arme und reiche Länder auf der Welt. In armen Ländern sind alle Menschen gleich arm, in reichen Ländern alle gleich reich.
4-Baust-104f	Migration	Welt	21. Jh.	B1: „Emigration (Foto, von der Insel Lampedusa/ Italien, 2008): Zu sehen ist ein kleines, im Wasser treibendes Boot mit Flüchtlingen B2: „Binnenwanderung (Foto, ‚Küche‘ in einem Barrio in Mexiko, 2007)“: Menschen, die in einem Slum kochen	A1: Beschäftigung mit Ursachen von Migration und Flucht; A2: Wie könnte ein zugewandelter Mitschüler in die Klasse integriert werden? A3: Begriff „Festung Europa“ klären; A4: Folgen von Binnenwanderung finden; A5: Begriff „Schlepperwesen“ klären; A6: Gebiete mit Wassermangel finden; A7: Zeitzeugen zum Thema befragen	Menschen in „den ärmeren Ländern Afrikas und Asiens“/ Menschen in „den meisten Ländern Europas“	In Europa gibt es Wohlstand für alle, Bildungsplätze, Arbeit, Sicherheit, Wohnmöglichkeiten und Gesundheitsversorgung, während in Afrika, Asien und Lateinamerika weitgehend Armut, Hunger, Arbeitslosigkeit, Verfolgung herrschen. Das führt zu Flucht und Migration.
Soziale Ungleichheit als Strukturmerkmal von Gesellschaft:							
3-MehrF-54f	Politische Parteien	Ö	Ende 19. Jh., Anfang 20. Jh.	B1: „Foto: Viktor Adler, Gründer der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei“ B2: „Foto: Karl Lueger, christlich-sozialer Bürgermeister Wiens“	A1: Recherche zu Ideen und Meinungen der heutigen, im Parlament vertretenen Parteien	ArbeiterInnen bzw. Arbeiterklasse, Bauernfamilien, Kleinbürgertum, Bürgertum	Es gibt BürgerInnen, ArbeiterInnen. Jeder hat seinen Platz in der Gesellschaft. [Die politischen Parteien setzen sich für die Interessen der jeweiligen Gruppen ein, ohne soziale Ungleichheit und Machtungleichgewichte zu hinterfragen.]

2-Ilve-19	Kelten	EUR	1800 v. Chr. bis Chr. Geburt	B1: Zeichnung: Darstellung einer Dienerin am Bett ihrer verstorbenen Herrin	Ad T (1): „Stelle Vermutungen über das Schicksal der Dienerin an!“	Dienerin/ Herrin, Fürstin	Es ist selbstverständlich, dass Fürstinnen Dienerinnen hatten.
4-VG-19	Weltwirtschaftskrise	USA	1920er	G1: Tabelle: „Verkaufsrekorde – Wohlstand für alle?“, steigende Verkaufszahlen von Kühlschränken, Radios und PKWs in den USA im Zeitraum 1921-1929. G2: Tabelle: „Arbeitslosigkeit in den USA“ 1929-1933 (steigend) G3: „Der Weg in die Krise“: Börsenkurse USA 1920-1938/39 als Spirale	Ad G1: Steigende Verkaufszahlen vergleichen. Ad G2: Arbeitslosenrate grafisch darstellen. Ad G3: Beschreiben, warum die US-Börsenkurse sanken.	Arbeiter, Bauer/ Bürger, Mittelschicht, Akademiker	Die soziale Ungleichheit in den USA Anfang des 20. Jh.s ist nicht menschengemacht, sondern natürlich. [Alle Schichten sind gleich von <i>der einer Naturgewalt gleichenden Katastrophe</i> des Börsenkrachs betroffen; vom Wohlstand haben alle profitiert.]
3-Baust-20	Kolonialisierung	EUR	15. Jh.	-	Ad T (1): „Überlege [...], wie sich das Leben der Menschen in Europa durch die Entdeckungen veränderte!“ Ad T (2): „Auch heute gibt es Politikerinnen und Politiker, die versuchen, Minderheiten für Probleme verantwortlich zu machen. Finde heraus, welche Probleme und welche Minderheiten angesprochen werden!“ Beweise.	Minderheiten, AußenseiterInnen	Im 15. Jh. und auch heute werden AußenseiterInnen und Minderheiten zu Unrecht benachteiligt. Dass es AußenseiterInnen gibt, scheint wenig zu stören und wird nicht hinterfragt.

3-Baust-26f	Hexen- verfolgung	EUR	15. und 16. Jh.	B1-4: „Zeitgenössische Darstellungen zur Hexerei (aus Büchern des 15. und 16. Jahrhunderts)“ B5: „Folter: Daumenschraube ... (Flugblatt des Schongauer Hexenprozesses, 1589-1592)“ B6: „Hexenverbrennung am Scheiterhaufen (Holzschnitt von Jörg Merckel, Nürnberg, 1555)“ B7: „Folterstühle“ Foto.	Ad T (1): „Welche Menschen gerieten in Gefahr, als Hexen oder Hexer angeklagt zu werden?“	Außenseiter- Innen wie Gaukler und Bettler und Menschen mit besonderen Kenntnissen (Heilkräuter)	„In jeder Gesellschaft gibt es Außenseiterinnen und Außenseiter.“ (Diese Aussage wird nicht weiter reflektiert.) [Auf allen Abbildungen sind Hexen . also Frauen – zu sehen. Im Text wird aber nirgendst darauf hingewiesen, dass vor allem Frauen der Hexenverfolgung zum Opfer gefallen sind.]
3-Baust-74f	Gesellschafts- schichten im 19. Jh.	19. Jh.	Ö	B1: Photo: „Nothütten, Vorstadt von Wiener Neustadt um 1890“ B2: Photo: „Ehemaliges Palais einer großbürgerlichen Familie“ B3: Photo: „Wohnsituation einer Arbeiterfamilie“, 1913 B4: „Großbürgerliche Wohnung (Rekonstruktionszeichnung)“ G1: Tabelle: „Was kostete das Leben 1872?“	Ad T (1): „Erstelle eine Tabelle zu den drei Gesellschaftsschichten, die hauptsächlich in den Städten lebten! Notiere a) welche Berufe sie hatten, b) wie sie lebten und c) wie sie wohnten!“ Ad T (2): „Stell dir vor, eine Familie mit vier Kindern und einem Bett vermietet dieses an einen Bettgeher! Welche Probleme könnte es geben?“ Ad G1: „Welche Lebensmittel würdest du nicht kaufen?“	Bauern, Arbeiter/ Groß- und Kleinbürger	Soziale Ungleichheit ist ein selbstverständliches Merkmal menschlichen/ gesellschaftlichen Zusammenlebens.

4-Baust-117	Gesellschaftlicher Wandel	-	21. Jh.	G1: „Einige wichtige Merkmale, die auf eine Gesellschaft Einfluss haben“: Mindmap: vom Begriff <i>Gesellschaft</i> führen elf Äste (mit weiteren Verästelungen) weg, darunter - Soziale Schicht (Gender, Art der Ungleichheit, Herkunft, Aufstiegsmöglichkeiten) - Einkommen (Verteilung, Armut, Reichtum, Wohlfahrt) - am Rand? (Kriminalität, Minderheit, Menschen m. Behinderung, besondere Lebensform, chronisch Kranke)	Ad G1: Zwei Äste und ihre Auswirkungen auf Gesellschaft beschreiben	- <i>[unklar]</i>	Es gibt soziale Ungleichheit. [...] <i>[willkürliche Auflistung, Zusammenhang unklar, Aussage unklar]</i>
3-Mehrf-60	Kapitalismus und Sozialismus	Ö	19. Jh.	B1: „Foto: Der aus Trier (Deutschland) stammende Karl Marx (1818-1883) war gemeinsam mit Friedrich Engels der Begründer des Marxismus.“	Ad T: Quellenanalyse Kommunistisches Manifest (Analyse und Präsentation)	ArbeiterInnen, ‚Proletarier‘/ Unternehmer, ‚Kapitalisten‘, Bürger	Es gibt soziale Ungleichheit. [...?]
2-live-23	Frühe Hochkulturen	EG	ca. 3000 v. Chr.	B1: Rekonstruktionszeichnung: „3000 Jahr Nilkultur“	-	Feldarbeiter/ Künstler, Schriftgelehrte, Priester	In fortschrittlichen und innovativen Gesellschaften gibt es Unterschichten und Oberschichten.

3-Mehrf-106f	Kolonialisierung	EUR	19. Jh.	B1: „Afrikaforscher Henry Morton Stanley (Teil einer Kalenderillustration, 1882)“ B2: Photo: „Kolonialbeamte ließen sich von Einheimischen bedienen.“ G1: Weltkarte; „Die Welt wird aufgeteilt – Kolonialreiche um 1914“	Ad T (1): „Was ist eine Kolonie? Warum strebten viele europäische Staaten nach Kolonien? Unterstreiche die politischen Gründe!“	„kleine Leute“, Arme Menschen/ Regierung, Politiker, Wissenschaftler, Plantagenbesitzer, Kaufleute, Reeder, Fabrikanten, Unternehmer	Es gibt nun einmal soziale Ungleichheit.
2-live-83	Zusammenfassung: Alltagsleben in Rom	ROM	ca. 2. Jh. v. Chr.	-	-	SklavInnen/ Arme Menschen/ Reiche Menschen	Das Leben von Menschen ist in erster Linie davon bestimmt, ob ein Mensch reich oder arm ist.
2-live-95	Die Stadt im Mittelalter	EUR	ca. 800 n. Chr.	B1: Rekonstruktionszeichnung: „mittelalterliche Stadt“	Ad T (1): „In welchem mittelalterlichen Lebensraum hättest du am liebsten gelebt?“	Handwerker, Kaufleute, Tagelöhner/ Oberschicht	In städtischen Gesellschaften gibt es Unterschichten und Oberschichten.
3-Baust-80f	Ideologien	EUR	19. Jh.	B1: Foto: Marx-Engels-Denkmal, Berlin B2: Titelblatt „Arbeiterzeitung zum 1. Mai 1887“	Ad T(1): Wie begründeten Sozialisten und Kommunisten das Elend der Arbeiter?“ Ad T (2): „Was forderten die Kommunisten?“ Ad T (3): Online-Recherche und Plakat zu Victor Adler, Otto Bauer, Friedrich Engels oder Karl Marx.	ArbeiterInnen/ Besitzer von Fabriken	Früher gab es ArbeiterInnen. Sie wurden ungleich behandelt. Daher entstanden Ideologien wie der Kommunismus oder der Sozialismus, welche Gleichheit forderten.

3-Baust-82f	Ideologien	EUR	19. Jh.	B1: Foto: „Kleine ‚Miss Liberty‘ in Paris. G1: Vier Sprechblasen : „Wer ist liberal? Wer ist konservativ?“ G2: Tabelle: „Ideologien im Vergleich – Was trifft zu?“: Aussagen zu sozialen Gruppen („Wer wird vertreten?“), Zielen, Rolle des Staates, Freiheit und Eigentum (nicht Gleichheit)	Ad T (1 und 2): Unterschied zwischen (Freiheitsbegriff von) Liberalen und Konservativen herausarbeiten Ad T (3): Online-Recherche und Plakat über John Locke, Adam Smith, Edmund Burke oder Adolph Kolping Ad G2: Richtige von falschen Aussagen über Ideologien trennen	Arbeiter/ Bürger, Adel, Klerus	Früher gab es Ideologien, die Gleichheit ablehnten.
2-alle-55	Gesellschaftsordnung in Athen und Sparta	GR	Antike	B1: Zeichnung: „Unterricht der Knaben in Athen“ B2: Zeichnung: „Frauenalltag in Athen“ B3: Zeichnung: „Sklave“ B4: Foto/ Skulptur: „Spartanerin“	-	Männer/ Frauen; Bürger/ Metöken, Metökinen/ Sklaven, Sklavinnen	Gesellschaft lässt sich anhand der Kategorien Besitz, Herkunft und Geschlecht in verschiedene Bevölkerungsgruppen mit verschiedenen Rechten teilen.

Unklar							
4-Netzwerk-109	Frauen 1945 – 1989	DDR	1945-1989	B1: „Werbeplakat der SED (1954)“: Frau an Maschine „GLEICHE Leistung GLEICHER LOHN. VOLLE GLEICHBERECHTIGUNG DER FRAU. Wählt SED.“	Ad T (1): Stellungnahme zum Lied „Wenn ich ein Junge wär“ von Rita Pavone (1963)	Frauen, Mütter/ Männer	Was die Gleichstellung der Frauen betrifft, waren kommunistische Staaten vorbildlich. Für Österreich ist das heute kein Thema mehr.
4-Mehrheit-52	Zweite Republik/ Frauenbewegung	Ö	2. Republik	B1: Johanna Dohnal	A1: „Diskutiert in der Klasse, ob es in Österreich eine völlige Gleichstellung von Frauen und Männern gibt!“; A2: Recherche/ Diskussion zum Begriff „Gender Budgeting“	Frauen/ Männer	Es ist eine Frage der Perspektive, ob heute in Österreich in Bezug auf Frauen und Männer soziale Ungleichheit besteht.
Baust-3-12f	Wissen und Wissenschaft	EUR	14. und 15. Jh.	B1 und B2: „Leonardo da Vinci (1452-1519) – ein Universalgenie (Originalzeichnung und Nachbau eines seiner Entwürfe) B3: „Druckerwerkstatt im 15. Jahrhundert. (Rekonstruktionszeichnung) G1: Tabelle: „Wichtige Erfindungen auf dem Weg in die Neuzeit“ (z.B. Kompass, Schießpulver, Buchdruck)	Ad T (1): „Wie konnten es arme Leute zu Ansehen und Einkommen bringen?“	Arme Menschen/ reiche Menschen	Durch besondere Leistungen in Wissen und Kunst kann jeder reich und mächtig werden.

Anhang 3: Abstract

Diese Arbeit widmet sich der Erforschung der Inhalte von approbierten Schulbüchern des in der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule, in der Neuen Mittelschule sowie in der Hauptschule institutionalisierten Schulfachs „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ im Hinblick auf die Frage, *in welchem Ausmaß und in welcher Form soziale Ungleichheit innerhalb der österreichischen Gesellschaft im 21. Jahrhundert thematisiert wird*. Normativen Ausgangspunkt bildet die sich im Ansatz der Kritischen Politischen Bildung (vgl. Lösch/ Thimmel 2010) widerspiegelnde Ansicht, dass Politische Bildung in der Schule auch soziale Verhältnisse thematisieren muss, um in einem emanzipativen Sinne „politisch“ zu sein. Ebenso verweisen die verschiedenen theoretischen Zugänge und empirischen Manifestationen sozialer Ungleichheit, mit denen sich diese Arbeit befasst, auf die Relevanz einer Erforschung dieses Gegenstands.

In den mittels der Methode der Kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2016) untersuchten Schulbüchern wird das Bestehen sozialer Ungleichheit innerhalb der österreichischen Gesellschaft kaum thematisiert. Während Österreich vor allem als reich und wohlhabend dargestellt wird, werden in zeitlicher oder räumlicher Hinsicht *andere* Gesellschaften als sozial ungleich markiert. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass selten explizit von „sozialer Ungleichheit“ die Rede ist und vielmehr auf umschreibende Begrifflichkeiten wie „Gegensätze“ oder auf Gegenüberstellungen von „Arm und Reich“ zurückgegriffen wird.

Obwohl also soziale Ungleichheit als Gesellschaft strukturierendes Phänomen nicht zum Thema gemacht wird, finden sich in den Schulbüchern zahlreiche Begriffe, welche auf deren reale Existenz verweisen (etwa „kleine Leute“, oder „Schicht“). Der in den Schulbüchern geführte Diskurs um soziale Ungleichheit, der keiner sein will, ist insofern hochgradig ambivalent, als die Existenz sozialer Ungleichheit innerhalb der österreichischen Gesellschaft negiert, gleichzeitig aber ihre gesellschaftliche Allgegenwärtigkeit bestätigt wird.

Die Forschungsergebnisse verweisen auf die Notwendigkeit einer weitergehenden Auseinandersetzung mit der schulischen Politischen Bildung aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive. Entsprechend der Bedeutung, die Politischer Bildung als Voraussetzung für politische Partizipation, und damit für das Bestehen der Demokratie selbst, zugeschrieben wird, ist sie auf gesellschaftspolitischer Ebene umkämpft, und entsprechend konkurrieren auf diesem Feld verschiedene wissenschaftliche und didaktische Herangehensweisen. Angesichts dessen und in Anbetracht der Ergebnisse dieser Arbeit ist es wünschenswert, dass sich die Sozialwissenschaften verstärkt in die diesbezügliche Diskussion einbringen – könnten sie diese doch um eine differenzierte, kritische Sichtweise bereichern.