

Wie lauten Eure Fragen? Problemorientierte Leitfragen im sozialwissenschaftlichen Unterricht

* andreas.kegel@gmx.net, Studienrat am Kurt-Körber-Gymnasium, Hamburg

eingereicht am: 08.01.2020, akzeptiert am: 29.06.2020

Problemorientierte Leitfragen machen ein Thema transparent, zeigen sie doch das Lernziel in Form eines Sach- und Werturteils. Sie motivieren zum Lernen, besonders wenn sie einer Sach- und Lernlogik entsprechen. Kegels ‚Didaktischer Politikbegriff‘ basiert auf Vorstellungen von Lernenden und Fachwissenschaft. Wie können Lehrkräfte den Begriff nutzen, um zu Leitfragen zu kommen? Die theoretischen Ausführungen werden mit einem vom Autor erprobten Unterrichtsbeispiel zu wirtschaftspolitischen Grundpositionen zur Lösung der Griechenland-Krise ergänzt.

Keywords: Planungstheorie, kategoriales Lernen, Unterrichtspraxis, Problemorientierung, Wirtschaftspolitik

What are your questions? Problem-oriented guiding questions in social-science lessons

Problem-oriented guiding questions make a topic transparent. By answering them, students achieve educational objectives. These motivate students to learn, especially, if they are based on a scientific and an educational idea, just like Kegel’s ‘didactic term of politics’. How can teachers use that term to come up with guiding questions? The following theory is extended by a practical example on how to find guiding questions for teaching ‘economic policies’, taking the debt crisis in Greece as an example.

Keywords: lesson plan, economic politics, guiding question, problem-oriented approach

1 Unterrichtsplanung: Aus einer Lern- und Sachlogik zu einer Leitfrage

Guter Unterricht sollte möglichst problemorientiert sein, sodass eine Lerngruppe motiviert ist, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen; insbesondere, wenn es sich um ein von ihnen selber artikuliertes Problem handelt. Idealtypisch formulieren sie *ihre* Fragen an den Unterrichtsgegenstand, woraus sich eine Leitfrage ergeben sollte und das Unterrichtsthema Transparenz erhält (vgl. Breit & Weisseno 2008: 32; Autorengruppe Fachdidaktik 2016: 106; Sander 2008: 58); letztlich umspannt die Leitfrage das sozialwissenschaftliche Problem. Entlang einer Leitfrage wägen Schüler/innen Interessens- und Lösungsansätze unterschiedlicher Akteure und Akteurinnen ab und kommen so zu ihrem Sach- und Werturteil. Ein Sachurteil ist interpretativ-analytisch, ein Werturteil ist moralisch ausgerichtet (vgl. Sander 2008: 77). Die Leitfrage ist das Ergebnis einer didaktischen Analyse.

Eine didaktische Analyse erfolgt mithilfe fachdidaktischer Planungstheorien, die nicht nur einen allgemein erziehungswissenschaftlichen, sondern auch einen fachlichen und fachdidaktischen Charakter aufweisen. Dass Letzteres nur für wenige Planungstheorien gilt, zeigt Busch (2009: 128–132, 140) zum Beispiel an Reinhardts (2016) Orientierung an fachdidaktischen Prinzipien, Sanders (2008) fachlich nicht immer klaren Herangehensweise und Breit und Weißenos (2008) kategorialen Planungsansätzen; besonders kategoriale Verständnisse erfassen sozialwissenschaftliche Kerne, bleiben aber eher blind gegenüber Alltagsvorstellungen. Kegels (2018a) „Didaktischer Politikbegriff“ ist zwar keine Planungstheorie, aber definiert Politik über eine Lernlogik, ergänzt um eine Sachlogik. Wie in Abb. 1 dargestellt, könnte dieser Begriff einer Lehrkraft helfen, über den Problemhorizont von Lernenden und einer didaktischen Reduktion zu einer Leitfrage (Didaktische Analyse) zu kommen, die sie reflektieren sollte. Schüler/innen würden sich Problemlösungen erarbeiten, die sie mit der Leitfrage rückkoppeln.

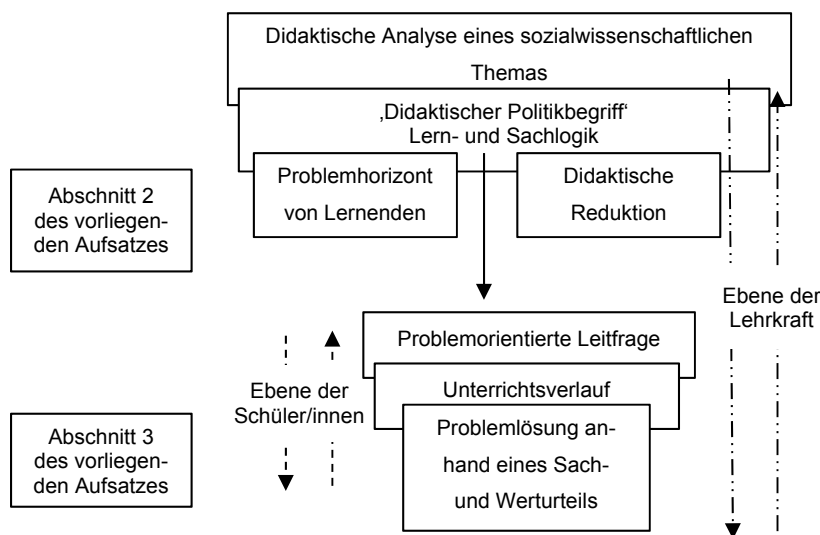


Abb. 1: Von der Didaktischen Analyse zum Schüler/innen-Urteil

2 Leitfragen im sozialwissenschaftlichen Unterricht

2.1 Was ist eine problemorientierte Leitfrage?

Im Unterricht dient eine *Leitfrage* als *Orientierung* im *Unterrichtsverlauf*. Sie leitet das Lehr-/Lernvorhaben, bis der Unterricht zu einer möglichen, wenn auch nicht endgültigen Antwort kommt. Daher sollte eine Leitfrage ein Problem aufwerfen und in mögliche Problemlösungen münden. Dann ist die Frage für Schüler/innen bedeutsam und motiviert diese zum Lernen. Eine Leitfrage „ermöglicht kompetenzorientierten Unterricht, eröffnet sowohl einen problemorientierten als einen handlungsorientierten Geschichtsprozess und steht auch am Anfang eines narrativen Prozesses, in dem die Schüler/innen ein Produkt erstellen, das eine mögliche – oft selbst gestellte – Leitfrage beantwortet“ (Stolz 2009: 40; vgl. Breit & Weisseno 2008: 32). Damit stellen Schüler/innen Fragen zu bedeutsamen Problemen, also wenn ein Zustand unerträglich ist, einer zwingenden Änderung bedarf und Lösungsvorschläge existieren. Gagel (1988: 44) versteht ein Problem als ein dringliches, unerträgliches Thema mit ungewissem Ausgang: Politische Akteure und Akteurinnen sind zu Handlungen gezwungen, wobei Lösungsvorschläge richtig oder falsch, aber auch (nicht) durchsetzbar sein können (ebd.). Für Hilligen (1976: 27–32) berühren Probleme fundamentale und existenzielle Themen und werfen Fragen zum Überleben und zum guten Leben auf. Solche Fragen machen *Schüler/innen betroffen* und sind für die *Gesellschaft von Bedeutsamkeit* (vgl. Reinhardt 2016: 96); ähnlich definiert Klafki (2007: 60 f.) epochaltypische Schlüsselprobleme, insofern sie sich mit der Zeit wandeln können, weil sie gesamtgesellschaftlich als auch für jede/n einzelne/n bedeutsam sein sollten.

Gesellschaftliche Bedeutsamkeit sollte sich aus soziologischer, politischer und ökonomischer Perspektive ergeben. Jede dieser Perspektiven hat ihren Eigenwert und doch müssen Schüler/innen Zusammenhänge zwischen ihnen erkennen. Eine wesentliche Aufgabe besteht darin, „für die Schüler nachvollziehbare Strukturen des überaus komplexen Gebildes aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu schaffen“ (Engartner 2010: 36; vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016: 79 f.). Daher sollte eine didaktische Analyse ein Thema auf seinen Kern reduzieren, indem die wesentlichen Aspekte hervorgehoben werden, ohne eine Lerngruppe zu überfordern und zu überwältigen. Sie orientiert sich am Beutelsbacher Konsens (vgl. Frech & Richter 2017).

Subjektive Betroffenheit zeigt sich bei Problemen, die nahe an der Lebenswelt von Lernenden liegen. Lösungsansätze von Schülern und Schülerinnen sollten gesellschaftliche Relevanz aufweisen: Sie nutzen ihr Vorwissen und differenzieren es aus, indem sie fachliche Lösungsansätze diskursiv abwägen. Lernen als sozialkonstruktive Theorie ist eine aktive, geprägt durch selbstgesteuerte und -reflexive Handlungen der Lernenden (vgl. Kegel 2018a: 13).

2.2 Kategoriales Denken in Planungstheorien

Die Einführung der sozialkonstruktivistischen Lerntheorie in die fachdidaktische Diskussion führte zu einer zunehmend kritischen Auseinandersetzung mit kategorialen Planungstheorien (vgl. Sander 2008, 79 f.). Kategoriale Bildung kann mithilfe übersichtlicher Begriffe das Allgemeine im Besonderen verdeutlichen und eine Reduktion komplexer Realität ermöglichen (vgl. Klafki 1964: 443 f.; Meyer & Meyer 2007). Daher könnten Kategorien fachdidaktische Gegenstände in ihrem fachlichen Kern abbilden. Kategoriale Schemata denken jedoch Gegenstän-

de aus einer *Sach-* und weniger aus einer *Lernlogik* (vgl. Sander 2008: 85; Kegel 2018a: 46–57; Meyer & Meyer 2007). Sie verstehen Unterrichtsplanung eher als einen lehrkraftzentrierten Vorgang (vgl. Busch 2009: 139). Eine stärkere subjektorientierte Planung ermöglicht eher eine multiperspektivische Erschließung eines Gegenstandes, wodurch der Erfahrungshorizont von Lernenden als auch Fachlichkeit berücksichtigt werden.

Kegel (2018a; 2018b) brachte den „Didaktischen Politikbegriff“ in die Diskussion ein. Erkenntnisleitend ist die Lernlogik, um zentrale Alltagsvorstellungen von Schülern und Schülerinnen anschlussfähiger an politische Bildungsprozesse zu machen. Ihre Vorstellungen zur idealtypischen Politik wurden zu einem subjektorientierten Begriff verdichtet. Anschließend wurden ihre vier zentralen Ideen mit demokratietheoretischen Denkfiguren wechselseitig verglichen: ‚Mitbestimmung‘ durch Jürgen Habermas, ‚Meinungsvielfalt‘ durch Ernst Fraenkel, ‚soziale Gerechtigkeit‘ durch Thomas Meyer und ‚alltägliches Zusammenleben‘ durch John Rawls (vgl. Kegel 2018a: 278, 319f.). Dieser Vergleich differenzierte den subjektorientierten Begriff aus und ergänzte ihn um sechs abstrakte Begriffe: ‚Gerechtigkeit‘, ‚Integration‘, ‚Autonomie‘, ‚kodifiziertes Recht und Moral‘ und ‚positive Einstellung zwischen Individuum und Kollektiv‘ (vgl. ebd.: 435). Der Didaktische Politikbegriff könnte eine Unterrichtsplanung aus einer Lern- und Sachlogik ermöglichen, weil er auf den Deutungs- und Argumentationsmustern von Schülern und Schülerinnen basiert und sie fachwissenschaftlich auflädt.

Anstelle alle Kategorien des Didaktischen Politikbegriffs zu berücksichtigen, sollte Unterricht exemplarisches Lernen ermöglichen. Eine didaktische Analyse könnte zum Beispiel mithilfe von ‚sozialer

Gerechtigkeit‘ erfolgen: In der ermittelten Lern- und Sachlogik basiert soziale Gerechtigkeit auf universellen Grund- und Menschenrechten sowie auf Chancengleichheit, also individuelle Eigenleistungen und Ausgleich gesellschaftlicher Unterschiede. Negative und positive Freiheitsrechte stehen sich in einem konkurrenz- und sozialorientierten sowie regulierten (Welt-)Markt gegenüber (vgl. Kegel 2018a: 458). Um diese noch eher globalere Sicht auf ein Thema weiter zu schärfen und leichter das Problematische an einem exemplarischen Thema aufzudecken, bieten sich zwei abstrakte Begriffe an: ‚Gerechtigkeit‘ als ‚immanente Frage der egalitären Umverteilung unter Berücksichtigung des Leistungsprinzips‘ (ebd.: 456) und ‚Integration‘ als Bewahrung des sozialen Friedens in einer pluralen Gesellschaft trotz desaströser Fliehkräfte (vgl. ebd.: 457).

2.3 Fazit

Abb. 2 zeigt, wie Schüler/innen mit einer problemorientierten Leitfrage die Interessens- und Lösungsansätze unterschiedlicher Akteure und Akteurinnen diskursiv und urteilsbezogen abwägen könnten. Ein Thema ließe sich didaktisch reduzieren und in den Problemhorizont von Lernenden rücken, indem es durch soziale Gerechtigkeit, verknüpft mit ‚Integration‘ und ‚Gerechtigkeit‘, das Besondere ausleuchtet, um das Allgemeine in den Erfahrungshorizont von Lernenden zu rücken: Schüler/innen sollten anschließend fähig sein, Erkenntnisse aus dem Unterricht auf andere, vergleichbare Kontexte zu transferieren. Dabei bilden gesellschaftliche Bedeutsamkeit und subjektive Betroffenheit einen Planungsrahmen, bei dem subjektive Betroffenheit zu Beginn eher motiviert und gesellschaftliche Bedeutsamkeit eher Transfermöglichkeiten anbietet.

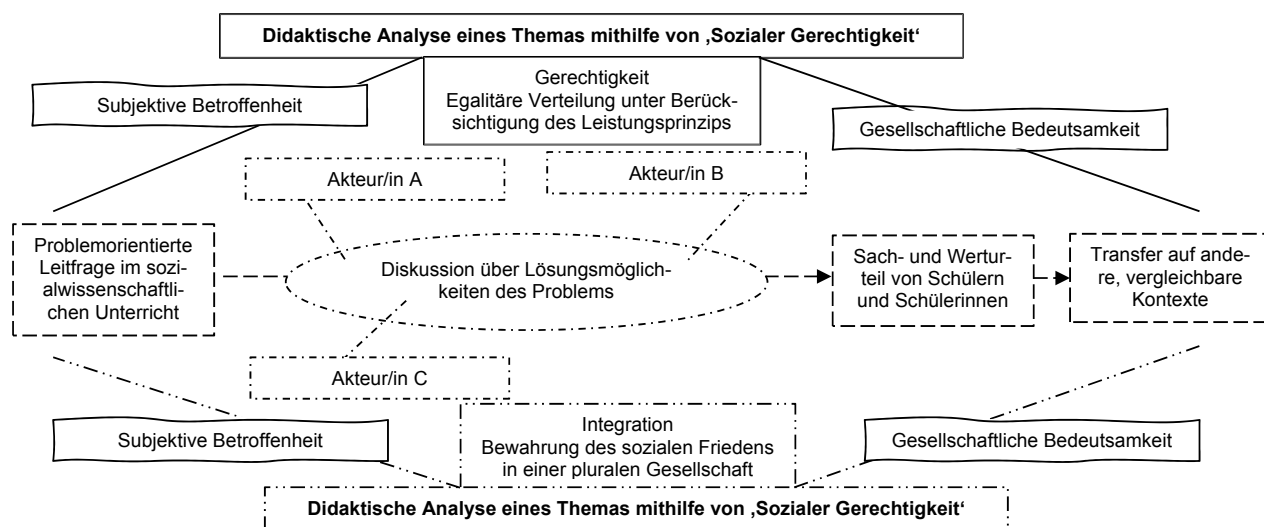


Abb. 2: Didaktische Analyse mithilfe des ‚Didaktischen Politikbegriffs‘

3 Vom Thema zur Leitfrage – ein Beispiel zur Unterrichtspraxis

„Soziale Gerechtigkeit“ wird gerade in der Finanz- und Staatsschuldenkrise herausgefordert. Chancengleichheit sowie das Verhältnis von negativen und positiven Freiheitsrechten stehen sich zunehmend konfliktuell gegenüber; ein konkurrenz- und sozialorientierter Markt bedarf unter Umständen einer Neuregulierung. Dies zeigt sich besonders in der Griechenland-Krise und hat mit der im Juli 2019 stattgefundenen Parlamentswahl Aktualität. Das Land erfährt eine angebotsorientierte Wirtschaftspolitik, geprägt von Sparmaßnahmen und Privatisierung. Eine nachfrageorientierte Wirtschaftspolitik hätte Staatsinvestitionen und höhere Staatsschulden vorgesehen (vgl. Rahmann 2014). Damit wäre ein Unterrichtsthema grob umrissen, bedarf aber einer weiteren Konkretisierung.¹

3.1 Planungsrahmen: subjektive Betroffenheit und gesellschaftliche Bedeutsamkeit

Hinsichtlich subjektiver Betroffenheit stehen Oberstufenschüler/innen kurz vor dem Schulabschluss. Sie bewerben sich auf dem Arbeitsmarkt oder um einen Studienplatz. Sie haben Freunde, Freundinnen und Geschwister mit der mittleren Reife. Zukunftsperspektiven sind für sie bedeutsam – wie auch Jugendar-

¹ Neben den Grundpositionen bieten sich weitere Aspekte an – wie Euro-Bonds (vgl. Pilz 2018: 173f.) oder einem Schuldenschnitt (vgl. ebd.: 129f.). Diese Aspekte bleiben unberücksichtigt, da sie den Rahmen sprengen würden.

beitslosigkeit, also Menschen zwischen dem 15. und 24. Lebensjahr, die in einem vergleichbaren Alter von Oberstufenschülern und -schülerinnen (17 bis 19 Jahre) sind. In Griechenland betrug die Jugendarbeitslosigkeit im Jahr 2018 ungefähr 40 %, der EU-Durchschnitt lag bei ungefähr 15 % (Europäische Union 2019a). Aus der hohen Arbeitslosigkeit könnten Jugendliche staatliches Handeln fordern, um ihre Jobperspektiven zu verbessern. Der griechische Staat ist jedoch durch seine hohe Verschuldung bedingt handlungsfähig. Griechenland hatte im Jahr 2018 einen Bruttoschuldenstand, also die Schuldenquote im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt, von 180 %. Der EU-Durchschnitt liegt bei 80 % (Europäische Union 2019b). Schüler/innen würden Lösungen zur Arbeitslosigkeit formulieren wollen, stehen aber vor der Herausforderung, Staatsschulden nicht zu erhöhen. Das Problem macht sie subjektiv betroffen und ist gesellschaftlich bedeutsam.

Wie in Abb. 3 zu sehen ist, sind eine geringe Wirtschaftsleistung, eine hohe Jugendarbeitslosigkeit und eine hohe Staatsschuldenquote *ökonomische Probleme* (vgl. beispielhaft Rahmann 2014). Der Staat kann sich kaum Investitionen leisten. Die Zinsen nehmen bei steigender Schuldenquote zu.² Die Arbeitslosigkeit erhöht sozialstaatliche Ausgaben und verringert Steuereinnahmen. Dies schränkt staatliches Handeln

² Ob ein Staat zu hoch verschuldet ist, lässt sich nicht einfach an seiner Verschuldungsquote ablesen. Spremann (2019: 47) zeigt, dass Verschuldung von mehreren Faktoren abhängig ist – wie inländische oder ausländische Gläubiger, Schulden in heimischer oder ausländischer Währung (was auch vom Im- und Export abhängig ist).

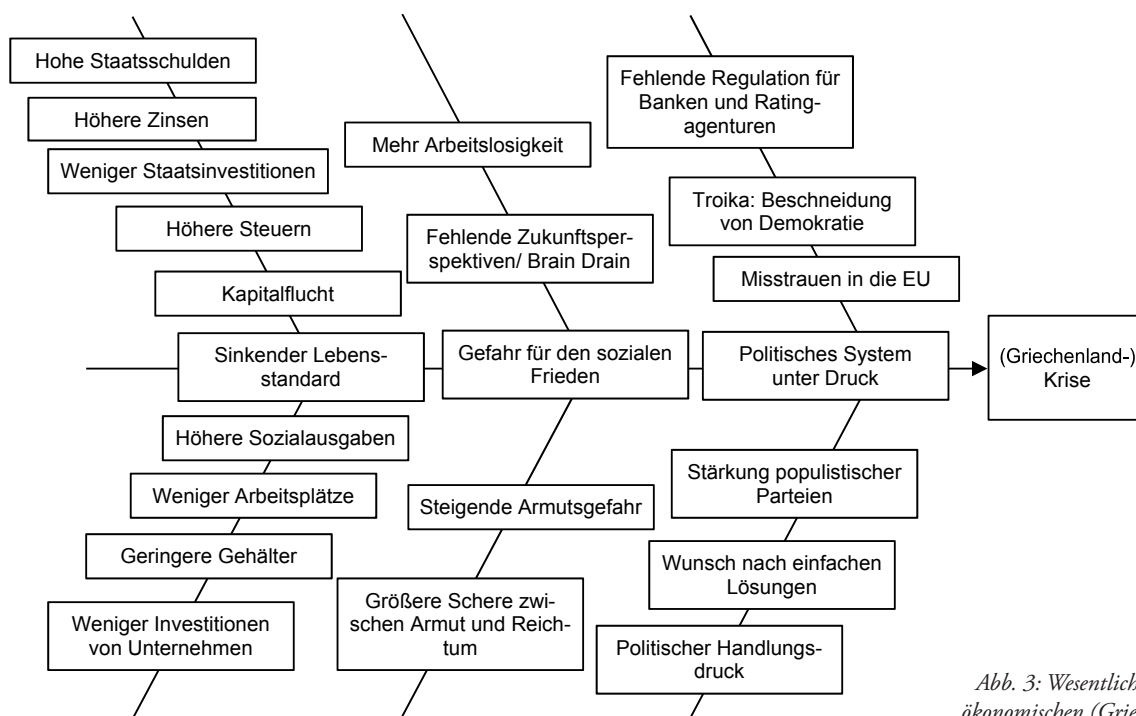


Abb. 3: Wesentliche Aspekte zur ökonomischen (Griechenland-)Krise

ein, erschwert die Aufnahme weiterer Kredite und belastet den Staatshaushalt mit zunehmenden Zinsen. Weil das Vertrauen in die Kreditwürdigkeit eines Staates sinkt, kommt weniger Kapital ins Land. Eine Kapitalflucht setzt unter Umständen ein. Folgen wären nicht nur eine geringe Bereitschaft von Unternehmen, in das Land zu investieren und Arbeitsplätze zu schaffen, sondern auch Reformen, die in Griechenland zu Massenentlassungen, steigenden Lebenserhaltungskosten, höheren Steuern und geringeren Gehältern und Renten führten (vgl. Hartmann 2018: 204). Der Lebensstandard sinkt. Der soziale Frieden ist gefährdet. Dieses *soziologische Problem* erklärt sich durch eine gesteigerte Armutsgefahr. Eine hohe Jugendarbeitslosigkeit sorgt für fehlende Zukunftsperspektiven und einem *Brain-Drain*. Langfristig vergrößert sich die Einkommensverteilung, sodass in einer Gesellschaft desaströse Fliehkräfte entstehen, die ein politisches System unter Druck setzen (*politisches Problem*). Während der europäischen Staatsschuldenkrise nahm die europäische Integrationsbereitschaft auf EU-Ebene zu, jedoch sank auch das öffentliche Vertrauen in die EU – auch durch die Bevorteilung von Ratingagenturen und Banken sowie das Agieren der Troika, die zum Beispiel das Entscheidungsrecht des griechischen Parlaments beschnitten hat (vgl. Pilz 2018: 73, 162 f.; Fouskas & Dimoulas 2017: 192). Populistische und europafeindliche Parteien übernahmen zunehmend Regierungsverantwortung in EU-Ländern (vgl. Schimmelfennig 2015: 30 f.).

3.2 Gerechte Wirtschaftspolitik: mehr Individuum oder mehr Gesellschaft?

Die Griechenlandkrise ließe sich idealtypisch lösen: Die angebotsorientierte Grundposition zentriert eher das individuelle Handeln, die nachfrageorientierte eher das kollektive Handeln. Mit zwei gegensätzlichen Polen können Schüler/innen eigenständig urteilen, welche wirtschaftspolitischen Theorien erfolgsversprechender wären. Sie setzen sich zudem mit ökonomischen Denkern wie Friedman, Hayek, Eucken und Keynes auseinander, die bis heute wirtschaftspolitische Diskussionen prägen.

Die angebotsorientierte bzw. neoliberale Wirtschaftspolitik orientiert sich eher am freien Unternehmertum – mit dem Individuum als zentralen Akteur. Hayek (1994) und Friedman (2004: 46 f.) wollen, dass der Staat die Funktionsweise des Marktes sicherstellt, Steuern erhebt, aber selbst nicht wirtschaftlich tätig wird (vgl. Hartmann 2018: 23–8; Kromphardt 2015: 211–2). Dagegen hat der Ordoliberalismus (Eucken 2004) eine positivere Sicht auf den Staat, der Wettbewerbsregeln aufstellt und Wohlfahrt wie Innovation sicherstellt (vgl. Hartmann 2018: 29 f.).

Der Staat schafft positive Rahmenbedingungen: Förderung der Eigenverantwortung des Individuums und unternehmerische Innovationen (vgl. Pilz & Ortwein 2008: 221). Diesbezüglich baut die Angebotsorientierung auf folgende Annahmen: Der Staat soll eine Sparpolitik verfolgen, um Staatsschulden abzubauen. Geldpolitik müsse auf Preisstabilität zielen und für eine unabhängige Zentralbank sorgen. Löhne würden sich abhängig vom Produktionsniveau entwickeln (vgl. Hartmann 2018: 24–5). Der Staat soll ferner die Steuerbelastung reduzieren, um unternehmerische Investitionen zu fördern. Er soll Bürokratie abbauen, den Markt deregulieren und Staatsunternehmen wie Staatsaufgaben privatisieren (vgl. Hartmann 2018: 27–8; Herrmann 2016: 219 f.). Geringere Sozialleistungen würden zur Arbeit motivieren und zu einer Abnahme von Arbeitslosigkeit führen. Die Wettbewerbspolitik verhindere Marktmacht. Arbeitsverhältnisse sollen flexibler und günstiger gestaltet werden (vgl. Pilz 2018: 28–30; Hartmann 2018: 26–31). Das Angebot schaffe Nachfrage, sodass Angebot und Nachfrage wieder im Gleichgewicht wären (vgl. Kromphardt 2015: 237 ff.). Das Individuum rückt in den Vordergrund.

Die nachfrageorientierte Wirtschaftspolitik versteht eher den Staat als Akteur, weil sich eine Wirtschaftskrise über die Steigerung der Nachfrage lösen ließe. Konkret sehen die Annahmen vor, dass sich der Konsum über Lohnerhöhungen und Einkommensverteilung von oben nach unten steigern ließe (vgl. Keynes 2009: 81 f.; Kromphardt 2015: 200 f.; Herrmann 2016: 198 f.; Hartmann 2018: 17–21). Wenn weniger gespart wird und daher weniger Kredite vergeben werden, sollte der Staat als Nachfrager auftreten, denn er kann Schulden aufnehmen, „d. h. ein Haushaltsdefizit in Kauf [...] nehmen (deficit spending), um öffentliche Aufträge zu vergeben“ (Hartmann 2018: 19). Diese antizyklische Fiskalpolitik hätte zur Folge, dass sich der Staat in der Rezession verschuldet, um die Nachfrage durch öffentliche Aufträge zu steigern. Sobald die Konjunktur anziehen sollte, müsse er sich zurückziehen und seine Schulden abbauen. Um die Kreditvergabe nebst Konsum zu begünstigen, soll die Zentralbank den Leitzins verringern. Menschen würden mehr konsumieren, anstatt ihr Geld für niedrige Zinsen anzusparen (vgl. Keynes 2009: 82 f.; Kromphardt 2015: 202; Herrmann 2016: 185–7). Eine erhöhte Nachfrage vergrößere das Angebot: Die Produktion sollte wieder florieren und mehr Arbeitsplätze entstehen. Die staatliche Schuldentilgung wäre in wirtschaftlich stärkeren Zeiten durch höhere Steuereinnahmen möglich und eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

Die angebots- und nachfrageorientierten Wirtschaftspolitiken zeigen idealtypisch, wie ökonomische

Krisen theoretisch bewältigt werden könnten. Mit Blick auf ‚soziale Gerechtigkeit‘ zentrieren sie eher die negativen Freiheitsrechte (Freiheit des Individuums, Neoliberalismus) oder eher die positiven Freiheitsrechte (staatliche Intervention, Keynesianismus), um Chancengleichheit herzustellen. Hinsichtlich von ‚Gerechtigkeit‘ stellt sich die Frage, ob mehr staatliche Interventionen oder mehr Individuelleistung für eine gerechte Wirtschaftspolitik sorgen. Schüler/innen müssen ihr Sach- und Werturteil mit folgender Leitfrage zu theoretischen Wirtschaftspolitiken begründet abwägen:

**Welche Wirtschaftspolitik ist gerechter?
Jugendarbeitslosigkeit und Staatsschulden im
Spiegel des Staatsinterventionismus und des
Leistungsprinzips**

3.3 Integrative Wirtschaftspolitik: Garant für sozialen Frieden in einer Gesellschaft?

Urteile zur obigen Leitfrage wären um faktische Auswirkungen zu ergänzen, um eine differenzierte Abwägung zu ermöglichen; insbesondere, wenn sich Wirtschaftspolitik konkret auf den sozialen Frieden auswirkt. Mehrere Wirtschaftskrisen würden sich anbieten. Im Folgenden soll Bezug auf die *Great Depression* genommen werden, da die Goldenen Zwanziger und der Börsencrash in den USA Parallelen zur europäischen Finanz- und Staatsschuldenkrise (somit zur Griechenland-Krise) aufzeigen (vgl. Kirshner 2014) und den „Siegesszug des Keynesianismus“ (Hartmann 2018: 64) ermöglichten. Er wurde ab den 1970ern vom Neoliberalismus abgelöst. Schüler/innen sollen mögliche Konsequenzen der Nachfrage- und Angebotsorientierung vertiefender einschätzen können.

Die USA erlebten in den 1920ern eine ökonomische Prosperität, die sich in den 1930ern zu einer Krise entwickelte. Die *Great Depression* löste eine Rezession aus. Die großen Sozialstaatsreformen ‚*New Deal*‘ und ‚*Great Society*‘ sollten gesellschaftliche Fliehkräfte befriedigen (vgl. Hartmann 2018: 59 f., 91 f.; Kromphardt 2015: 182 f.). Trotz des Erfolgs des Keynesianismus erlebten die USA in den 1970ern „die berühmte-berühmte Stagflation: geringes Wachstum, Preisaufrtrieb und Arbeitslosigkeit“ (Hartmann 2018: 65; vgl. Herrmann 2016: 214 f.; Kotz 2015: 45 f.). Diese Entwicklungen konnte die nachfrageorientierte Wirtschaftspolitik nicht verhindern; vermehrt erhielt der Neoliberalismus Unterstützung (vgl. Kromphardt 2015: 211 f.). Staatliche Interventionen und Wohltätigkeit (*fat state*) wurden zunehmend als Hindernis für Wirtschaftswachstum angesehen, auch wenn Keynes den Sozialstaat nicht vertrat; vielmehr machten „ein stetiges Wirtschaftswachstum und ein

passables Steueraufkommen staatliche Transferabkommen bezahlbar“ (Hartmann 2018: 66). Aufgrund der geringeren Wirtschaftsleistung brachen Steuereinnahmen ein. Da staatliche Sozialleistungen blieben, nahm der Staat zunehmend Kredite auf, um andere Kredite abzulösen (vgl. Hartmann 2018: 66). Die steigende Staatsverschuldung geriet in die Kritik. Der Individualismus, das Leistungsprinzip und mehr Wettbewerbsfähigkeit gerieten in den Vordergrund, was sich besonders in der US- und britischen Wirtschaftspolitik seit den 1980ern zeigte (Hartmann 2018: 94 ff.); in dieser Zeit fiel der Siegeszug des Neoliberalismus und des Monetarismus zusammen (vgl. Butterwege et al. 2017: 77).

Die Wirkung der angebotsorientierten Wirtschaftspolitik zeigt sich in Griechenland. Das politische System erfuhr erhebliche Umbrüche: Aus den vier Parlamentswahlen zwischen 2012 und 2015 ging die linkspopulistische Partei *Syriza* als Gewinner hervor. Sie bildete eine Koalitionsregierung aus unerfahrenen Politikern mit der rechtspopulistischen Partei *Anexartiti Ellines*. Das Regierungsziel war, die von der EU-Troika erzwungene Austeritätspolitik zu verändern. Dies führte zu erheblichen Konflikten, bei der die Regierung zunehmend isoliert war, aber am Ende das Sparprogramm durchführte (vgl. Thuman 2019; Weber 2019): Der Staatshaushalt konsolidierte sich, der Tourismus stieg an, die Arbeitslosenquote sank. Griechenland wurde aus dem Sparprogramm entlassen, aber die Wirtschaftsleistung nahm ab, die Mittelklasse verarmte, das Renten- und Gehaltsniveau fiel ab und eine halbe Million Griechinnen und Griechen verließen das Land (vgl. ebd.; Pilz 2018: 159 ff.). Die Folgen waren hart für die griechische Bevölkerung, die resigniert reagierte (vgl. Thuman 2019; Weber 2019): *Syriza* verlor die Parlamentswahl im Juli 2019. Die *Nea Demokratia* stellt den Regierungschef. Gleichzeitig waren die Maßnahmen aus den europäischen Sparvorgaben fragwürdig: die Verletzung des Rechts auf gewerkschaftliche Vertretung, Tarifvereinbarungen und Kommunalrechte, Abbau des Sozialstaates. Auch hätte die Griechenland-Krise durch die jährlichen Kontrollen der Nationalhaushalte und der Kapitalbewegung rechtzeitig erkannt werden können (vgl. Blomert & Guérot 2018; Fouskas & Dimoulas 2017: 203 f.); auch außerhalb von Griechenland geriet der Neoliberalismus unter Druck: Für viele bedrohte er durch die Immobilien-, Banken- und Staatsschuldenkrise den sozialen Frieden. Die Kluft zwischen Armut und Reichtum nahm zu. Arbeitslosigkeit und prekäre Arbeitsbeschäftigungen stiegen an (vgl. Kotz 2015: 104 f.; Butterwege et al. 2017: 262 f.). Den Druck erhöhten junge Menschen, die in der weltweiten *Occupy*-Bewegung gegen die ungerechte Reichtumsverteilung demonstrierten. Entscheidungen litten

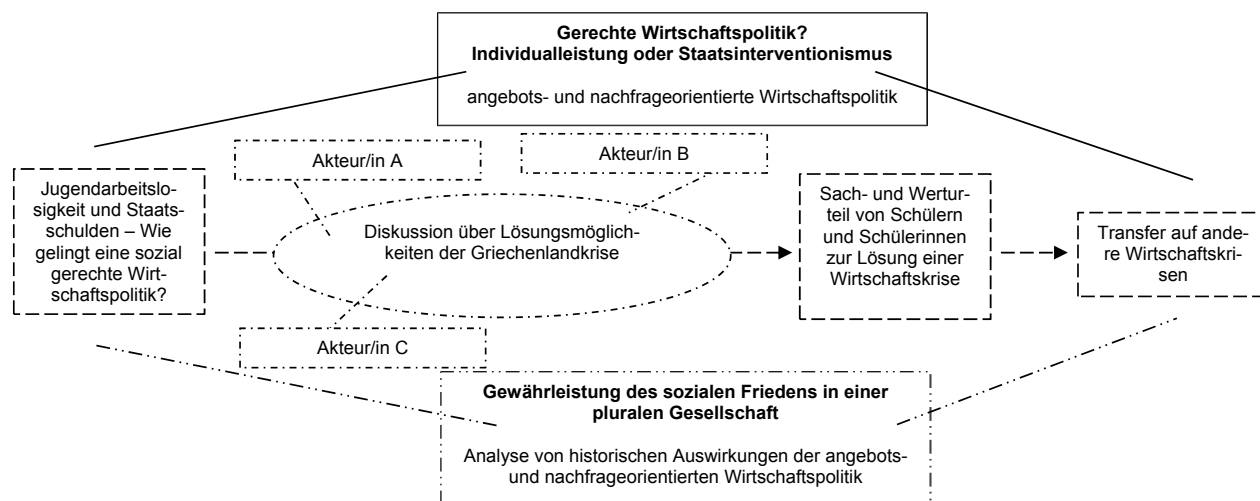


Abb. 4: Soziale Gerechtigkeit als Leitfrage am Beispiel der Griechenland-Krise

unter einer fehlenden Legitimation: Die Politik rettete den Finanzsektor vor dem Kollaps, regulierte ihn aber unzureichend (vgl. Pilz 2018: 223–5; Herrmann 2016: 222f.).

Indem sich Schüler/innen mit den Auswirkungen auseinandersetzen, könnten sie erkennen, wie Wirtschaftspolitiken die Gesellschaft herausfordern: der Keynesianismus am Beispiel des New Deal und der Stagflation; der Neoliberalismus am Beispiel der 1980er-Jahre und der Griechenland-Krise. Bei ‚Integration‘ geht es um den Zusammenhalt sozialer Gruppen. Die Leitfrage ermöglicht unter Umständen, dass Schüler/innen über ihre Deutungsmuster ihr Urteil zu einer gerechten Wirtschaftspolitik reflektieren:

Welche Wirtschaftspolitik gewährleistet sozialen Frieden? Jugendarbeitslosigkeit und Staatsschulden im Spiegel des gesellschaftlichen Zusammenhalts

3.4 Fazit: Angebots- oder Nachfrageorientierung – sozial gerechte Wirtschaftspolitik?

‚Soziale Gerechtigkeit‘ betrachtet die Zusammenführung von Individualinteressen zur Lösung der Griechenland-Krise aus einer Lern- und Sachlogik. Dieser ‚Kern‘ wird – siehe Abb. 4 – umrahmt von den entwickelten Leitfragen, um den Schülern und Schülerinnen ein Sach- und Werturteil zu ermöglichen und ihr Gelerntes über ökonomische Ideen auf andere Themen wie soziale Marktwirtschaft, Planwirtschaft oder Wirtschaftskrisen transferieren zu können. Breit formulierte Leitfragen sollen sie veranlassen, ihre Deutungs- und Argumentationsmuster einzubringen. Sie kommen eher zu eigenen Einsichten, sodass hoffentlich jede/r „die Unverzichtbarkeit *eigener* Urteilsbildung, reflektierter Entscheidung und eigenen Handelns [...] erkennt, sich also, reflexiv vermittelt,

als betroffen und mitverantwortlich erfährt“ (Klafki 2007: 61; Herv. i.O.). Daher sind die beiden eher konkreteren Leitfragen handlungsleitend, um die folgende, allgemeine Leitfrage zu beantworten:

Abbau von Staatsschulden und weniger jugendliche Arbeitslose – wie gelingt eine sozial gerechte Wirtschaftspolitik?

4 „Wie lauten Eure Fragen?“

Eine Leitfrage zu formulieren, ist herausfordernd. Sie sollte einer Sach- und Lernlogik entsprechen und zu Urteilen von Schülern und Schülerinnen führen. Hierzu vermag der ‚Didaktische Politikbegriff‘ Orientierung zu geben. Viele Fragen bleiben aber offen: Es fand beispielsweise kein Bezug zur Handlungsfähigkeit statt. Zudem fordern individuelle Voraussetzungen einer Lerngruppen das Fach- und Methodenverständnis einer Lehrkraft heraus. Sie muss ihre Schüler/innen dazu bringen, mithilfe ihrer eigenen Deutungs- und Argumentationsmuster zu problemorientierten Leitfragen zu kommen. Daher sollte sie ihre Lerngruppe zum Einstieg fragen: „Wie lauten Eure Fragen?“

5 Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung. Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.
- Blomert, R. & U. Guérot (2018): Eine Pflichtlektüre für Europäer. In: Die Zeit 72. S. 45.
- Breit, G. & G. Weißeno (2008): Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung. 2. Aufl. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.

- Busch, M. (2009): Anleitungen zur Unterrichtsplanung in sozialwissenschaftlichen Fächern Bereichsrezension aktueller fachdidaktischer Planungskonzepte. In: JSSE 8(2). S. 124–145.
- Butterwegge, C., B. Lösch & R. Ptak (2017): Kritik des Neoliberalismus. 3. Aufl. Springer VS, Wiesbaden.
- Engartner, T. (2010): Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts. Verlag Schöningh, Paderborn.
- Eucken, W. (2004): Grundsätze der Wirtschaftspolitik. 7. Aufl. UTB, Tübingen.
- Europäische Union (2019a): Jugendarbeitslosigkeit nach Geschlecht. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tesem140/default/table?lang=de> (22.07.2019)
- Europäische Union (2019b): Öffentlicher Bruttoschuldenstand. Online unter: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_17_40/default/table?lang=de (Zugriff: 22.07.2019)
- Fouskas, V. & C. Dimoulas (2017): Imperial Bondage: Austerity in Greece, 2008–2018. In: Sturm, R., T. Griebel & T. Winkelmann (Hrsg.): Austerity: A Journey to an Unknown Territory. Zeitschrift für Politik 8. S. 191–212.
- Frech, S. & D. Richter (Hrsg.) (2017): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Friedman, M. (2004): Kapitalismus und Freiheit. Piper Verlag, München/Zürich.
- Gagel, W. (1988): Situations- und Problemorientierung. Gesichtspunkte der Auswahl und Strukturierung von Lerninhalten. In: Gagel, W. & Dieter Menne (Hrsg.): Politikunterricht. Handbuch zu den Richtlinien NRW. Opladen.
- Hartmann, J. (2018): Politik und Ökonomie. Betrachtung eines schwierigen Verhältnisses in Theorie und Wirklichkeit. Springer VS, Wiesbaden.
- Hayek, F. A. (1994): The Road to Serfdom. University of Chicago Press, Chicago.
- Herrmann, U. (2016): Kein Kapitalismus ist auch keine Lösung. Die Krise der heutigen Ökonomie oder Was wir von Smith, Marx und Keynes lernen können. 3. Aufl. Westend, Frankfurt.
- Hilligen, W. (1976): Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Wissenschaftliche Voraussetzung – Didaktische Konzeption – Praxisbezug. Ein Studienbuch. 2. Aufl. C. W. Leske, Opladen.
- Kegel, A. (2018a): Wiedenkst du Politik? Zur Entwicklung eines didaktischen Politikbegriffs. Springer VS, Wiesbaden.
- Kegel, A. (2018b): Der didaktische Politikbegriff als Hilfe zur Unterrichtsplanung. In: Politik unterrichten 33. S. 39–41.
- Keynes, J. M. (2009): Allgemeine Theorie der Beschäftigung, des Zinses und des Geldes. 11. Aufl. Duncker & Humblot, Berlin.
- Kirshner, J. (2014): International relations then and now: Why the great recession was not the great depression. In: History of Economic Ideas 22. S. 47–69.
- Klafki, W. (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 4. Aufl. Julius Beltz, Weinheim.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Julius Beltz, Weinheim.
- Kotz, D. M. (2015): The Rise and Fall of Neoliberal Capitalism. Harvard University Press, Cambridge/London.
- Kromphardt, J. (2015): Analysen und Leitbilder des Kapitalismus von Adam Smith bis zum Finanzmarktkapitalismus. Metropolis Verlag, Marburg.
- Meyer, M. & H. Meyer (2007): Wolfgang Klafki: eine Didaktik für das 21. Jahrhundert. Julius Beltz, Weinheim.
- Pilz, F. (2018): Die Bewältigung der Finanz- und Staatsschuldenkrise. Die Rolle nationaler und europäischer Institutionen. Springer VS, Wiesbaden.
- Pilz, F. & H. Ortwein (2008): Das politische System Deutschlands: systemintegrierende Einführung in das Regierungs-, Wirtschafts- und Sozialsystem. 4. Aufl., Oldenbourg/München.
- Rahmann, T. (2014): „Europa hat nicht zu viel gespart, sondern zu wenig“. In: WirtschaftsWoche. <https://www.wiwo.de/politik/europa/streitgespraech-ueber-europas-kris-enpolitik-europa-hat-nicht-zu-viel-gespart-sondern-zu-wenig/10862706.html> (22.07.2019)
- Reinhardt, S. (2016): Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Aufl. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.
- Sander, W. (2008): Politik entdecken – Freiheit leben. 3. Aufl. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.
- Schimmelfennig, F. (2015): Mehr Europa – oder weniger? Die Eurokrise und die europäische Integration. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 65(52). S. 28–34.
- Spremann, K. (2019): Öffentliche Finanzwirtschaft. Vom staatlichen Leistungsangebot zu Beiträgen, Transfers und Staatsverschuldung. Gabler Verlag, Wiesbaden.
- Stolz, P. (2009): Die Leitfrage im Geschichtsunterricht. Schülerfrage oder Lehrerkonstrukt? In: Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung 2(3). S. 38–46.
- Thumann, M. (2019): Zu erfolgreich für die Griechen. In: Die Zeit 74(28). S. 17, 28.
- Weber, S. (2019): Der Zorn der Reformisten. In: Die Zeit 74(28) S. 18.
- Weißeno, G. et al. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.