



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

**„Die Rolle von Schüler/innen-Orientierung
sowie Lebenswelt- und Handlungsorientierung
bei der Umsetzung des Basiskonzepts „Wachstum und Krise“**

verfasst von / submitted by
Christina Lederbauer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

A 190 344 456

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

Lehramtsstudium UF Englisch UF Geographie und
Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Maria Hofmann-Schneller

Erklärung

Hiermit versichere ich,

dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe,

dass ich dieses Masterarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe

und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am 08.Oktober 2019

Danksagung

Obwohl mir bewusst ist, dass Worte nur einen Bruchteil meiner Dankbarkeit ausdrücken können, möchte ich mich an dieser Stelle bei allen Personen, die mich auf irgendeine Weise bei der Verfassung meiner Diplomarbeit unterstützt haben, bedanken.

Zu allererst möchte ich mich bei meiner Betreuerin Mag. Dr. Maria Hofmann-Schneller sehr herzlich für die ausgesprochen kompetente Betreuung bedanken.

Außerdem ist an dieser Stelle besonders meiner Mama zu danken und Erich Brandstätter für das Korrekturlesen, aber natürlich auch dem Rest meiner Familie sowie Lukas Rathberger für die Formatierung.

Zusätzlich möchte ich meinem Freund Josef Murauer danke sagen und all meinen Freunden, die mich in meiner Studienzeit immer mental unterstützt haben.

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit will anhand des Basiskonzepts „Wachstum und Krise“ zeigen, welche Rolle die didaktischen Prinzipien der Schüler/innen-, Handlungs- bzw. Lebensweltorientierung für den Sozioökonomischen Unterricht spielen. Zunächst wird zusätzlich versucht, im Sinne von fachwissenschaftlicher Information schüler/innenbedeutsame Inhalte der Krise zu identifizieren. Ein Verständnis des Zusammenhangs von „Wachstum und Krise“ ist bedeutsam für die Schüler/innen, da nicht nur Auswirkungen der Banken- und Finanzkrise von 2007/2008 immer noch präsent sind, sondern damit verbunden auch Fragen hinsichtlich der Legitimität des vorherrschenden kapitalistischen Systems. Ziel ist es, die Schüler/innen mit Fähigkeiten auszustatten, die mündige wirtschaftliche Beurteilungen bzw. Entscheidungen erlauben. Dies beinhaltet sowohl die Anknüpfung an die Lebenswelt als auch an Alltagserfahrungen der Lernenden, eine mehrperspektivische Betrachtungsweise und die Möglichkeit sich kritisch mit unterschiedlichen wirtschaftlichen Paradigmen auseinanderzusetzen. Essentiell und als Voraussetzung für mündige Handlungen erscheint, Interesse und Motivation der Lernenden an wirtschaftlichen Inhalten bereits im Sozioökonomischen Unterricht zu wecken.

Anhand einer Inhaltsanalyse nach Mayring wird illustriert, inwiefern die Materialien die gewählten Prinzipien abdecken und welche Maßnahmen notwendig erscheinen, um deren volles Potenzial auszuschöpfen bzw. Unterricht zu ermöglichen, der die Jugendlichen in den Mittelpunkt rückt, der aktiv mitgestaltet werden kann und der sich an ihren (zukünftigen) Interessen orientiert. Die Analyse ergab, dass eine wirksame Sozioökonomische Bildung nicht nur auf der Umsetzung der gewählten Prinzipien in den Materialien selbst beruht. Es zeigte sich, dass die Erfüllung und folglich die Qualität des Unterrichts sehr stark von der Lehrkraft abhängig ist. Daraus ergibt sich die Empfehlung, Bildungsmaterialien zwar hinsichtlich deren Schüler/innen-, Handlungs- und Lebensweltorientierung auszuwählen, allerdings nicht anzunehmen, dass durch die Bearbeitung der Materialien automatisch die Bedürfnisse der Lernenden hinsichtlich eines passenden Schwierigkeitsgrads und des Faktums der Mehrperspektivität abgedeckt werden, denn zusätzlich müssen auch die individuellen Vorlieben und spontanen Beiträge

der Schüler/innen einbezogen und - wenn nötig - Arbeitsaufträge adaptiert, weggelassen oder vertieft werden, um wirksamen Sozioökonomischen Unterricht zu ermöglichen.

Abstract

This thesis aims to illustrate the role of three didactic principles, referred to as learner-, action-, and life-orientation, by using the so-called “Basiskonzept Wachstum und Krise”. Moreover, additional factual information concerning the financial crisis in 2007/2008 is identified, which is relevant for the learners. An understanding of the relationship between “growth and crisis” is essential for the students, not only because the crisis’ consequences are still present, but also because questions regarding the legitimacy of the capitalist system have been raised. The ultimate goal of socio-economic education is to foster the students’ skills for making informed assessments and decisions. This is based on making the students aware of the connection between crisis and their daily life, in addition to the fact that multiple perspectives exist. Hence, also the opportunity to critically look at various paradigms of the economy should be created. Awakening the students’ interest and motivation in economic topics appears both vital and as a prerequisite in order to make informed decisions as a citizen.

Mayring’s analysis is adopted to show in how far the chosen materials comprise the principles as well as which measures are necessary to make use of its full potential in order to guarantee education, which views the adolescence as central part, can be actively shaped and is based on the students’ (future) interests. The analysis indicated that effective socio-economic education is not only influenced by the utilization of the principles, however, that its quality is also dependent on the teacher’s skills and abilities, for instance in terms of implementing multidimensionality and an adequate difficulty level in the classroom. Thus, the recommendation is not to rely on choosing materials that cover learner-, action- and life-orientation, but also to take the students’ interests and input into consideration and, if necessary, to adapt, ignore or deepen classroom activities to ultimately ensure effective socio-economic education.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Persönliches Interesse und Aufbau der Diplomarbeit	1
2	Die Wirtschaftsordnung des Kapitalismus: Grundlegende Strukturen	3
2.1	Die Bedeutung des Faktors „Wachstum“ im kapitalistischen System	5
2.2	Warum führt der Wachstumszwang zu Krisen?	6
2.3	Wirtschaftshistorischer Überblick von der Krise der dreißiger Jahre bis Mitte der achtziger Jahre	12
2.3.1	Einflüsse des Keynesianismus auf die Wirtschaftspolitik	13
2.3.2	Einflüsse des Neoliberalismus	16
2.4	Weltwirtschaftskrise 2007/2008 vor dem Hintergrund des Wachstumsparadigmas	17
3	Die Finanz- und Bankenkrise von 2007/2008: Verschiedene Ursachenfelder	22
3.1	Unregulierte Finanzmärkte	23
3.1.1	Die Rolle von neuen Finanzinstrumenten (Finanzinnovationen und Finanzderivaten)	26
3.1.2	Rent-Seeking und Spekulation	27
3.1.3	Handel der Finanzinnovationen im Schattenbanksystem	31
3.1.4	Erklärungsversuche und Suche nach den Schuldigen	33
3.2	Ungleiche Verteilung von Einkommen und Vermögen	36
3.3	Internationale Ungleichgewichte	38
3.3.1	(Beeinflussung der) Staatsfinanzen und Zinsentwicklung durch Rating-Agenturen	40
4	Die Folgen der Banken- und Finanzkrise 2007/2008	41
4.1	Wirtschaftspolitische (Krisen-)Politik des Euroraums	42
4.2	Kritik an der Krisenbewältigung (des Euroraums)	44
4.3	Debatte über notwendige Faktoren (alternativer) Wohlstands- und Wachstumsmodelle	47
5	Sozioökonomische Bildung und deren Voraus- und Zielsetzungen	50
5.1	Definitions-Versuch der Sozioökonomischen Bildung durch Abgrenzung zur Ökonomischen Bildung und Parallelen zur Politischen Bildung	53
5.2	Die Bedeutung von Schüler/innen-, Handlungs- und Lebensweltorientierung für Sozioökonomische Bildung	57

5.2.1	Schüler/innen-Orientierung	58
5.2.2	Handlungsorientierung	61
5.2.3	Lebensweltorientierung	64
5.3	Kann durch die Anwendung der Prinzipien bessere Sozioökonomische Bildung erzielt werden?	68
6	Materialien und Methode	70
6.1	Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	71
6.2	Auswahl des Untersuchungsmaterials	73
6.3	Analyseraster	74
6.4	Ergebnisse der Materialienanalyse	77
6.4.1	Einzelanalyse „POLIS“	77
6.4.2	Einzelanalyse „WEED“	87
6.4.3	Einzelanalyse „AK und ÖGB“	95
7	Gesamtfazit	102
8	Literaturverzeichnis	103

1 Einleitung

1.1 Persönliches Interesse und Aufbau der Diplomarbeit

Es ist mir persönlich ein wichtiges Anliegen, mich mit dem sowohl politisch als auch ökonomisch komplexen Thema der Weltwirtschafts- bzw. Finanzkrise 2007/2008 zu beschäftigen, da die weitreichenden Konsequenzen noch immer präsent sind und auch neue Krisen in Zukunft nicht auszuschließen sind. Die Beschäftigung mit der jüngsten Finanzkrise enthält auch unweigerlich die Auseinandersetzung mit ökonomischen und folglich ideologischen Annahmen. Beispielsweise ergeben sich je nach Denkweise unterschiedliche Erklärungen der aktuellen Krise und somit auch andere Prognosen und Lösungsansätze bezüglich der Wirtschaftspolitik. Stetig präsent ist die Frage: „Sollen wir den Kapitalismus als dysfunktionales System sehen oder als System, das bloß besser reguliert werden muss?“ (MELZER 2014: 57).

Die Präsenz und Brisanz des Themas allein ist allerdings noch kein Garant für das Interesse der Lernenden: „Aufgabe der Lehrperson ist es deshalb, ein Angebot [an geeignetem Unterrichtsmaterial] zu erstellen, das die [Selbstbildung] fördert und erleichtert“ (TAFNER 2018a: 201). Um die Materialauswahl zu erleichtern, soll auf Schüler/innen-, Handlungs- und Lebensweltorientierung geachtet werden, ebenso wie auf ein adäquates Schwierigkeitslevel und mehrperspektivische Betrachtungsweisen. Mehrperspektivität kann als Chance für den Sozioökonomischen Unterricht gesehen werden, um die Schüler/innen mit den Fähigkeiten auszustatten, die sie für die Teilnahme an aktuellen gesellschaftlichen Debatten benötigen, denn „[g]erade die aktuellen wirtschaftlichen Herausforderungen – von der Wirtschafts- und Finanzkrise 2007/2008 und der Eurokrise seit 2010 [...] – erfordern neues ökonomisches Denken“ (TREECK und URBAN 2016: 7). Die fachdidaktischen Basiskonzepte lassen nicht nur Mehrperspektivität zu, sondern fordern diese im Rahmen des Unterrichts auch ein (vgl. HINSCH 2017: 26). Um den Bezug zum Basiskonzept „Wachstum und Krise“ herzustellen, sollen auch Betrachtungsweisen nicht vernachlässigt werden, die betonen, dass „Krisen und ihre Instabilitäten [...] auch die Chance zur Umorientierung [eröffnen]“ (Stagl interviewt von GEPP 2014: 25).

Die Wirtschafts- und Finanzkrise 2007/2008 taucht in der sozialwissenschaftlichen und ökonomischen Literatur und in medialen Berichterstattungen unter diversen Bezeichnungen auf, am häufigsten verwendet werden u.a. Weltwirtschafts-, Banken- und Finanz-, Vertrauens-, (US-)Hypothekarkredit-, Schulden- und Eurokrise. In der vorliegenden Arbeit werden all diese Synonyme mitbegriffen, wenn von der Banken- und Finanzkrise gesprochen wird.

Zunächst wird gezeigt, dass eine ganzeinheitliche Beschäftigung mit der Finanzkrise 2007/08 den Einbezug des Kapitalismuskonzeptes beinhaltet. Dieses soll sowohl die Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden Prinzipien wie Wachstums- und Profitstreben als auch den Zwang, auf dem das System gründet - und potenzielle Probleme verursachen kann - umfassen. Die Lernenden müssen durch den Unterricht ein Bewusstsein entfalten, dass das wirtschaftliche System des Kapitalismus - auf das auch die neoliberale Denkströmung gründet – einerseits sehr effizient und produktiv ist, dass ihm andererseits jedoch Krisenmomente immanent sind und dass die Ungleichheit vergrößert. Hinsichtlich toxischer Komponenten sollten auch einige Finanzprodukte und das „Schattenbanksystem“ schemenhaft Berücksichtigung im Unterricht finden. Hierbei sollen nicht nur ein Bewusstsein für die Komplexität des Krisenaufbaus entwickelt, sondern auch die Konsequenzen für die unterschiedlichen Akteure/innen der Krise erkannt und dabei speziell die Auswirkungen für das alltägliche Leben durchschnittlicher Bürger/innen beispielsweise als Arbeitnehmer/innen und Steuerzahler/innen thematisiert werden.

Außerdem werden krisenverursachende Aspekte erörtert: unregulierte Finanzmärkte, ungleiche Verteilung und internationale Ungleichgewichte. Hinsichtlich eines allumfassenden Sozioökonomischen Unterrichts sind also alle genannten Faktoren notwendig, um den Schüler/innen eine systematische Betrachtungsweise erschließbar zu machen. Mediale Berichterstattung verschleiert die Inhalte oft hinter einer „neoliberalen Brille“, daher benötigen die Lernenden genügend Wissen hinsichtlich alternativer heterodoxer Perspektiven, um sich dieser einseitigen Betrachtungsweise bewusst zu werden und diese auch hinsichtlich der eigenen wirtschaftlichen Handlungen kritisch zu hinterfragen.

Überblicksmäßig sollen die Lernenden auch ein Verständnis dafür entwickeln, welche (wirtschaftshistorischen) Ereignisse das Platzen der Blase in den USA herbeigeführt haben, und welche Auswirkungen dies für die Europäische Union hatte. Probleme, die sich durch den Wachstumszwang – und damit das unersättliche Streben nach Mehr des Kapitalismus - ergeben, werden bestenfalls anhand des Beispiels Finanz- und Weltwirtschaftskrise 2007 erläutert. Dies soll bewirken, dass die Schüler/innen die zugrunde liegenden Konzepte und Zusammenhänge dieses wirtschaftlichen Systems hinterfragen und ihre wirtschaftlichen Aktivitäten als Konsumenten/innen und Arbeitnehmer/innen entsprechend gestalten und eigenverantwortlich mündige Entscheidungen bezüglich unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten treffen können, ohne sich den vorherrschenden „wirtschaftlichen Tatsachen“ beugen zu müssen.

Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang auch, dass die Schüler/innen Kenntnisse bezüglich der neoliberalen und keynesianischen Theorien und Werte besitzen, auf denen unterschiedliche Wirtschaftsmodelle basieren. Schließlich beeinflussen allein diese beiden Denkrichtungen die Wirtschaftspolitik und wirtschaftliche Entscheidungen der Europäischen Union und der USA grundlegend. Dabei soll den Lernenden auch bewusst werden, dass jene Politik seit mehr als dreißig Jahren auf dem neoliberalen Paradigma gründet. Dieses hat sich in Zeiten der Krise allerdings als wenig hilfreich erwiesen, wodurch (kurzfristig) keynesianische Maßnahmen ergriffen wurden.

2 Die Wirtschaftsordnung des Kapitalismus: Grundlegende Strukturen

Um die letzte Finanzkrise (mit Beginn 2007), die sich zu einer Weltwirtschaftskrise ausweitete, eingehend zu analysieren, muss zunächst die Wirtschaftsordnung des Kapitalismus beleuchtet werden. Dafür ist eine Auseinandersetzung mit Begriffen wie „Wachstum“ und „Wachstumszwang“ elementar, genauso wie die Erläuterung der Probleme, die durch den Wachstumszwang entstehen können.

Um das Zeitalter des Kapitalismus zu verstehen, muss zuerst das Konzept von Zivilisation behandelt werden. Zivilisation meint mehr zu erwirtschaften, als

notwendigerweise zum Überleben gebraucht wird. Als Konsequenz bedeutet dies, dass dieses System Gewinner/innen und Verlierer/innen bzw. Unterdrückung und Ungleichheit erzeugt, da es sich in Klassengesellschaften entwickelte, in denen Hierarchien immanent sind. Vorkapitalistische Gesellschaften waren statisch, es gab - wenn überhaupt - nur wenig Wachstum und dieses kam nur den oberen Schichten zugute. Das Zeitalter des Kapitalismus kann als eine spezielle Form von Zivilisation betrachtet werden, genauer gesagt ist sie die produktivste Art einer Klassengesellschaft (vgl. NOVY 2019: 1f.).

Der produktivsten Form der Klassengesellschaft wohnen sowohl diverse Vorteile als auch Nachteile inne. Vorteile einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung sind das Potenzial für technischen Fortschritt und Innovationen, eine Expansion der Warenproduktion und schließlich Produktivitätswachstum (vgl. NOVY 2019: 1). Zunächst also seien kapitalistische Systeme sehr wohl der Gesellschaft dienend, denn auf kurze Frist gesehen könnten kapitalistische Prozesse Produktivität und Effizienz erzielen und dadurch die Lebensqualität der Bevölkerung erhöhen (vgl. JACKSON 2013: x). Nachteile dieses Regimes sind die Ausbeutung der Natur - also die „Ignoranz gegenüber den ökologischen Folgen des Wirtschaftswachstums“ (NOVY 2019: 1) - und der Menschen, da Ungleichheit erzeugt wird, die sich nicht nur in einer größer werdenden Kluft zwischen Arm und Reich zeigt, sondern auch im Ländervergleich (vgl. ebd.).

Der sogenannte „moderne“ Kapitalismus entstand Mitte des 18. Jahrhunderts in England: „Um die wegbrechende Konkurrenzfähigkeit zu kompensieren, taten die britischen Unternehmen etwas, das allen neoklassischen Lehren von heute widerspricht. Sie erfanden den modernen Kapitalismus“ (KIEFER 2014: 59). Damit einhergehend verwarf man traditionelle ökonomische Verhaltensweisen (z.B. die Kürzung der Löhne) und steigerte die Produktivität durch den Einsatz von Maschinen: „Sie zahlten bessere Löhne, reinvestierten die steigenden Gewinne, statt sie zu verprassen“ (ebd.).

Eine prägnante Begriffsdefinition des vorherrschenden Kapitalismus findet sich bei SCHULMEISTER (2017). Für ihn, aber auch für andere wichtige Ökonomen wie Adam Smith und Joseph Schumpeter, ist Kapitalismus „ein auf Expansion angelegtes System, das in schweren Krisen in einen Schrumpfungsprozess kippt, weil die Unternehmen

dann nicht einmal mehr die notwendigen Ersatzinvestitionen tätigen, der Kapitalstock also sinkt“ (SCHULMEISTER 2017: 2f.). Diese Betrachtungsweise veranschaulicht nicht nur den Wachstumszwang des Kapitalismus, sondern auch die daraus entspringende enge Verbindung mit Krisenmomenten.

2.1 Die Bedeutung des Faktors „Wachstum“ im kapitalistischen System

Kapitalismus ist das Zeitalter der Akkumulation – speziell des wirtschaftlichen Wachstums – welche die Antriebskraft des gesamten Systems ist (NOVY 2019: 2). Wachstum sei eine Voraussetzung für das Funktionieren der Gesellschaft: „Wachstum [ist] keine Option, die gewählt werden kann, sondern ein Zwang“ (ebd.). Denn um die Effizienz und Produktivität des Systems aufrecht zu erhalten, bedarf es gewisser Voraussetzungen: „[D]er Kapitalismus drängt dadurch nach vorne, dass er nach immer neuen Märkten für immer neue Produkte sucht: die kontinuierliche Überwerfung mit dem Alten zugunsten des Neuen, das Eindringen des Marktes in immer persönlichere Bereiche unseres Lebens“ (JACKSON 2013: x).

Laut SCHULMEISTER (2017: 1f.) wird Wachstum vom Mainstream als „Allheilmittel“ bewertet, weil es seit Anbeginn und besonders zwischen den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts die Wirtschaft beleben konnte und gleichzeitig die Arbeitslosigkeit und die Staatsverschuldung reduzierte. Der Unterschied zum heutigen Zeitpunkt (nach der Jahrtausendwende) ist, dass das „Profitstreben“ damals in der Realwirtschaft stattgefunden hat, deren Rolle allerdings die Finanzalchemie übernommen hat. Für letztere gelte als Wachstumsformel: „Verstaatlichen oder Privatisieren [...] seit jeher als einzige Alternativen“ (ZUCKERSTÄTTER 2014: 14). Prinzipiell gefordert wird ein Rückzug „aller staatlichen Aktivitäten, ausgenommen der Sicherung des Privateigentums und vielleicht noch einer bescheidenen Grundversorgung für die Armen. Das einzige brauchbare Maß von Bewertung ist dabei die wirtschaftliche Leistung; andere soziale Anerkennung ist verzichtbar“ (KOLLMANN 2012: 73).

Die verfolgte Strategie herkömmlicher Modelle ist Wohlstand – mithilfe des Bruttoinlandsprodukts (BIP) als rein ökonomischer Maßstab zu definieren - und damit einhergehend ist die Forderung nach permanentem Wirtschaftswachstum (vgl. JACKSON 2013: 3). Kapitalismus kreiere Wirtschaftswachstum und somit wäre „eine Wirtschaft, die nicht wächst, [...] keine kapitalistische“ (NOVY 2019: 1) und ein Aufbrechen der „Wachstumslogik“ wäre ein Bruch mit dem Kapitalismus.

Die gängige Formel lautet, dass höhere Einkommen automatisch ein gutes Leben und gesteigerte Lebensqualität erzeugen, zumindest für jene Personen, die davon profitieren können. Das BIP ist in diesem Kontext also mit dem gehandelten Wert für Güter und Dienstleistungen gleichzusetzen. Dieser Wert ergibt sich dadurch, dass Konsument/innen den Waren einen entsprechenden Wert zuschreiben. Diese Logik besagt auch, dass jene Produkte, denen kein Wert beigemessen wird, unsere Lebensqualität nicht steigern. Gemäß diesem Prinzip sei ein immer zunehmendes Pro-Kopf-BIP ein sinnvoller Maßstab für wachsenden Wohlstand (vgl. ebd.: 3f.). Diese Denkweise – ein gesteigertes Bruttoinlandsprodukt (BIP) mit größerem Wohlstand gleichzusetzen - habe auch das Wachstum des BIP zum Primärziel der Ordnungspolitik des vergangenen Jahrhunderts gemacht: „Wachstum des BIP gilt als selbstverständlich“ (ebd.) und der Frage der Notwendigkeit von Wachstum werde nur selten wissenschaftliche Aufmerksamkeit geschenkt. Schließlich und strukturell gesehen ist Wachstum für die moderne Wirtschaft eine Voraussetzung, um ihre Stabilität beizubehalten (vgl. ebd.: 13).

2.2 Warum führt der Wachstumszwang zu Krisen?

Kapitalismus, als produktivste Form der Klassengesellschaft, beschäftigt Wissenschaftler/innen seit jeher. Am meisten diskutiert wird dabei die Frage nach den Gründen für das scheinbar unerklärliche Streben nach Wachstum, „obwohl wir schon seit Jahrzehnten wissen, dass es uns am Ende umbringt“ (HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG 2018: 7). Besonders problematisch erscheint, dass ohne die Untermauerung durch Fakten eine Notwendigkeit des Wirtschaftswachstums angenommen und dies als

„Naturgesetz“ interpretiert werde, obwohl immer wieder Stimmen laut werden, die darauf hinweisen, „welch zerstörerische Mechanismen dem Kapitalismus innewohnen“ (ebd.: 5ff.).

In der heutigen Gesellschaft sei jener Lebensstil, „mit dem wir unsere natürlichen Lebensgrundlagen immer weiter zerstören“, mehr oder weniger verbreitet; „Wachstum ist eben nicht gott- oder naturgegeben“ (HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG 2018: 7). Denn um das kapitalistische System anzutreiben, lässt sich eine Ausbeutung sowohl von humanen als auch von natürlichen Ressourcen nicht verhindern (vgl. NOVY 2019: 1). Der Glaube an einen gesellschaftlichen Fortschritt basierend auf stetig wachsenden materiellen Bedürfnissen und das Festhalten daran sei prinzipiell utopisch, darüber hinaus sei dieses System alles andere als nachhaltig: „In dem Maße, in dem wir es uns heute gut gehen lassen, graben wir systematisch dem guten Leben von morgen das Wasser ab“ (JACKSON 2013: 2).

Fakt ist, dass Kapitalismus auf einer „Wachstumslogik“ basiert, wofür auf zukünftige Erwartungen gewettet werden muss: „Von allem Anfang an war Kapitalismus nur möglich, weil Unternehmer und Vermögensbesitzende Wetten auf die Zukunft eingingen, Geld vorschossen, in der Hoffnung, mehr zurückzubekommen“ (NOVY 2019: 1). Die Mehrheit der Ökonomen/innen von heute glaubt durch die Mehrung von Geld und somit Krediten „den Königsweg zu immer währendem Wachstum und Wohlstand gefunden zu haben“ (OTTE 2008: 22). Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass die dafür notwendigen Kredite auch mit wirtschaftlichem Risiko verbunden sind, mit dem es sorgfältig umzugehen gilt, um zu verhindern, dass zu viele Kredite verliehen werden, welche in einer Krise nicht mehr beglichen werden können - denn zukünftige Ereignisse sind ungewiss (vgl. ebd.: 31). Allerdings scheinen die zukünftigen Wetten teils unüberschaubar geworden zu sein, für manche sogar „vollkommen zum Glücksspiel“ (HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG 2018: 6).

Ein wirtschaftliches System - dessen Stabilität auf unendlicher Stimulation der Konsumenten/innen-Nachfrage beruht - müsse sich unweigerlich auf eine Erhöhung der Geldmenge stützen, um ein stetiges Wachstum beibehalten zu können. Der damit einhergehende Kreditboom erzeuge allerdings nicht nur empfindliche Bilanzen, sondern

– um die dafür notwendigen unschönen Schulden zu verschleiern – seien auch komplexe Finanzinstrumente geschaffen worden. Dieser Ablauf sei solange möglich, bis ein ‚toxisches‘ Maß erreicht wird, also jener Zeitpunkt, an dem die Schulden zu groß werden und das gesamte System kollabiert (vgl. JACKSON 2013: xi).

Das viele umlaufende Geld hätte eine Inflation herbeiführen müssen, jedoch sind anstatt dessen „die Schulden des gesamten Wirtschaftssystems explodiert. Das globale Finanzsystem ist mittlerweile ein komplexes Kartenhaus von Krediten auf vielen Ebenen, die beim besten Willen nicht mehr zurückgezahlt werden können“ (OTTE 2008: 22). Anfang 2008 schrieb OTTE (ebd.), dass jener Zeitpunkt, an dem „die Masse der Schulden unter ihrem eigenen Gewicht zusammenbrechen [sic!]“, bald eintreten könnte. Seine Prognose lautete, dass „die Psychologie der Finanzmärkte kippen [wird]“ (ebd.: 32). Schließlich sei die Deflation durch die Aufblähung der Schulden Anfang 2008 noch eingeschränkt (ebd.).

Mitte des Jahres 2008 sollte dieser umstürzende Zeitpunkt – der sogenannte „Minsky Moment“ - endgültig eintreten. Schon für Hyman Minsky soll klar gewesen sein, dass sich die Krise der dreißiger Jahre wiederholen könnte. Seine Argumentation basiert darauf, dass viele Unternehmer/innen „bei anhaltender Konjunktur zusehends risikoreicher agieren. Solange die Konjunktur anhält, ist von der steigenden Instabilität des Systems nichts zu merken. Ist der Boom jedoch zu Ende, bricht die Konstellation zusammen (der sogenannte ‚Minsky Moment‘)“ (SPRINGLER 2014: 18). Die Finanzkrise des 21. Jahrhunderts folge dem entwickelten Schema, schließlich könne sich diese Art der Finanzierung auch einfach auf die Verschuldung der privaten Haushalte ausweiten (vgl. ebd.). Krisen entstünden immer in Zeiten der Euphorie und des Optimismus, während gegen Ende des Booms daran geglaubt würde, der normale Wirtschaftszyklus existiere nicht mehr. Die Menschen würden also dazu „verführt“, ihr Geld - das sie selbst gar nicht besitzen – beispielsweise in Unternehmen und Wertpapiere zu investieren, welche „nur überleben können, wenn sich der Boom endlos fortsetzt. [...] Ökonomen nennen das ‚Fehlallokation von Kapital‘“ (OTTE 2008: 28f.).

Um die Verbindung zwischen dem Wachstumszwang des kapitalistischen Systems und Wirtschaftskrisen zu veranschaulichen, wird auch folgende Annahme getroffen: Die

Unersättlichkeit des Menschen und Wachstumszwang sind miteinander verlinkt. Erstens existiere sogenannte individuelle Unersättlichkeit; diese bestehe „schlicht in der menschlichen Natur, die angetrieben von der kapitalistischen Wirtschaftsweise den eigenen Status andauernd mit jenem der Nachbarn“ vergleiche (MARTERBAUER 2014a: 55). Außerdem wird auch von einer kapitalistischen Unersättlichkeit gesprochen, wobei der dadurch entstehende Überfluss der wenigen sehr Reichen die Lebensweise der Normalbürger/innen gefährde (ebd.).

Obwohl die Stimmen von immer mehr Wachstumskritikern/innen in den Debatten über effiziente Wirtschaftsmodelle laut werden, ist der Wachstumsglaube fest in der heutigen Gesellschaft verankert. Nicht zuletzt die Konvergenz-These, „die besagt, dass Ungleichheit mit der Entwicklung des Kapitalismus automatisch reduziert wird“, basiert sowohl theoretisch als auch empirisch betrachtet auf einem instabilen Fundament (PIKETTY 2014: 46). Schließlich gründe diese Annahme großteils auf einer Hypothese, die von Simon Kuznets in den fünfziger Jahren formuliert wurde. Er beobachtete eine Verringerung der Einkommensunterschiede in den Vereinigten Staaten zwischen 1910 und 1940. Ökonomen/innen wollten an diese optimistischen Resultate glauben und machten daraus ein Gesetz. „In der Realität jedoch ist diese Reduktion der Ungleichheiten zu einem großen Teil den Weltkriegen geschuldet, aber die Menschen bildeten sich plötzlich ein, dass ein universeller theoretischer Mechanismus existierte, der eine Tendenz Richtung Harmonie produzierte“ (ebd.).

Außerdem werden folglich die Stimmen jener Kritiker/innen laut, die behaupten, dass „Wachstum seine Wohltaten im besten Falle ungleich verteilt“ (JACKSON 2013: 5). Fakt ist, dass ein Fünftel der Weltbevölkerung zirka zwei Prozent des globalen Einkommens verdient, andererseits bedeutet dies, dass die reichsten zwanzig Prozent 74 Prozent des Welteinkommens beziehen. Verschlimmert wird die Situation durch stagnierende Realeinkommen der Mittelschicht, was ein Auseinanderklaffen der Schere zwischen Arm und Reich bedeutet. Die Schlussfolgerung von JACKSON, die sich aus der unfairen Verteilung ergibt, ist, dass die weitverbreitete Definition von Wachstum überdacht werden muss, weil „das ständige Streben nach wirtschaftlichem Wachstum Glück und Lebenszufriedenheit der Menschen nicht mehr steigern, sie sogar beeinträchtigen kann“ (ebd.).

Bereits unzählige bekannte Ökonomen wie Karl Marx, John Maynard Keynes und John Kenneth Galbraith haben bewiesen, dass in einer Wirtschaft, in der die Produktivität konstant schneller zunimmt als Löhne und Einkommen, nicht nur die Tendenz zur Spekulation ansteigt, sondern auch die Krisenanfälligkeit (vgl. OTTE 2008: 26). Besonders Marx betonte die inhärente Anfälligkeit des Kapitalismus für Krisen und fand Gründe, warum im Kapitalismus Widersprüche zwischen Kapital und Arbeit entstehen und diese immer wieder Krisen herbeiführen: „Dass das Kapital versucht, die Löhne zu drücken, um zumindest kurzfristig eigene Profite zu erhöhen, führt dazu, dass mittelfristig die Kaufkraft fehlt, um die von Unternehmen erzeugten Produkte auch kaufen zu können“ (JÄGER 2014: 6). Die Konsequenz für Kapitalisten/innen ist also, dass sie ihren Profit nicht realisieren können: „Spekulative Kredite und Finanzspekulation mögen dieses Realisierungsproblem zwar hinausschieben, können es aber nicht lösen“ (ebd.).

Außerdem seien Arbeitslosigkeit und prekäre Beschäftigungsverhältnisse bereits auf einem zu hohen Level, um sie allein durch wirtschaftliches Wachstum auszugleichen. Da technische Innovationen auch in der Zukunft stetig zunehmen werden und somit die Stundenproduktivität weiter ansteigt, müsste eine unrealistisch hohe Wachstumsrate erreicht werden, um die Anstellungsverhältnisse langfristig positiv zu beeinflussen (vgl. SCHULMEISTER 2017: 2). Keynes Kritik richtet sich außerdem auf den Mythos der „unsichtbaren Hand“ und dessen These, dass allein dadurch der Markt Vollbeschäftigung erreichen kann, indem vorausgesetzt wird, dass die Nachfragereduktion eines Marktteilnehmers durch die Nachfragesteigerung eines anderen ausgeglichen wird. Für Keynes ist diese Gleichung nicht gültig, da verschiedene Akteure/innen ihre Nachfrage in der ökonomischen Realität nicht in gleicher Höhe ausdehnen bzw. verringern werden (vgl. SCHULMEISTER 2018: 64). Keynes systemischer Ansatz beschäftigt sich mit dem wirtschaftlichen Verhalten der Akteure/innen in ihrer Gesamtheit und bezieht Kettenreaktionen und Rückkoppelungs-Effekte mit ein. Seine Überlegungen basieren auf der Annahme, „dass Lohnzahlungen – wie alle Zahlungsströme – Ausgaben für die einen (Unternehmen) und Einnahmen für die anderen (Haushalte) sind“ (ebd.: 62); folglich sinkt auch der Umsatz eines Unternehmens, wenn die Arbeitnehmerschaft auf eine Einkommenskürzung mit weniger

Konsumnachfrage reagiert als die Unternehmer durch eine Beschäftigungsausweitung ausgleichen können.

Joseph Schumpeter versucht den Kapitalismus als „Kulturphänomen“ zu begreifen und beschäftigt sich dabei mit Inhalten über die Antriebskraft wirtschaftlicher Systeme und damit, wie diese stetig Veränderungen herbeiführen. Dabei sei auch er – wie Marx vor ihm – zum Schluss gekommen, „dass der Kapitalismus letztlich am eigenen Erfolg zugrunde geht“ (KURZ 2014: 15). Ein Beispiel dafür ist, dass ein Unternehmen seine Marktanteile ausbauen muss, um mit der Konkurrenz am Markt mithalten zu können, es muss innovativ sein, sonst wird es in diesem System nicht bestehen (vgl. NOVY 2019: 2). Somit werde zunächst „das Neue eingeschleust“, wodurch ein Monopolgewinn erwirtschaftet werden könne; folglich imitierten andere Unternehmer/innen - nach diesem Erfolg trachtend - die Innovation und schlussendlich ginge allerdings „der Neuerer im Strudel der Konkurrenz unter“ (KURZ 2014: 15). Dabei wird von einem zyklischen Ablauf ausgegangen, der „in ‚Wellenschlägen von Prosperität und Depression““ (ebd.) erfolgt, wobei die Krise nichts weiter als einen stetig wiederkehrenden Moment darstelle.

Für viele heterodoxe Ökonomen/innen steht also fest: „Der Mythos Wachstum hat versagt“ - nämlich gegenüber jenen Menschen, die immer noch unter der Armutsgrenze leben und gegenüber unserem Ökosystem: „Selbst nach seinen eigenen Regeln ist er bei der Aufgabe, wirtschaftliche Stabilität und gesichertes Auskommen für die Menschen zu gewährleisten, auf spektakuläre Weise gescheitert“ (JACKSON 2013: 13f.). Die Schlussfolgerung lautet also: „Wachstum ist langfristig keine Lösung“ (SCHULMEISTER 2017: 2). Fakt ist, dass die Krise des „demokratischen Kapitalismus“ bereits seine Anfänge in den siebziger Jahren verzeichnet, „als die Kapitaleseite aus dem sozialstaatlichen Konsens ausbrach und ihr Liberalisierungsprojekt startete“ (MARTERBAUER 2014b: 62). Die negativen Konsequenzen sozialer und wirtschaftlicher Art seien jedoch immer wieder verschleiert gewesen. In den siebziger Jahren durch Inflation, in den Achtzigern durch den Anstieg der Staatsschulden und letztlich durch die tiefe Verschuldung der Privathaushalte (vgl. ebd.).

2.3 Wirtschaftshistorischer Überblick von der Krise der dreißiger Jahre bis Mitte der achtziger Jahre

In diesem Abschnitt wird erläutert, inwiefern die besprochenen Probleme des Wachstumszwangs mit dem Spezialproblem Finanzkrise verwoben sind. Zum Verständnis wird ein kurzer wirtschaftshistorischer Überblick der USA gegeben; diese zum Teil historischen Ereignisse können in ihrer Gesamtheit als determinierende Komponenten der Weltwirtschaftskrise betrachtet werden.

Anfang der dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts schlitterte die Wirtschaft in den USA und damit weltweit in die schwerwiegendste Bankenkrise der Geschichte. In der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur wird oft von Ähnlichkeiten hinsichtlich der Entstehung der Krise der dreißiger und der von 2007/2008 gesprochen. Denn auch das Potenzial der Weltwirtschaftskrise des 20. Jahrhunderts hat sich aus einem massiven Aktienboom und „Spekulationsfieber“ geschürt, wobei die Aktienkurse ihren Tiefstand Mitte 1932 erreicht haben und ein Wertverlust von zirka 90% verzeichnet wurde, der einen massiven Rückgang der Nachfrage auf Seiten der Unternehmen und Privathaushalte zur Folge hatte (vgl. SCHULMEISTER 2009: 24). Nach der Krise der dreißiger Jahre herrschte das System von Bretton Woods mit festen Wechselkursen und Kapitalverkehrskontrollen bis 1944. „1944 wurde das Bretton-Woods-System geschaffen, damit die Wirtschaftsziele eines Landes sich nicht dem globalen Druck der Finanzmärkte unterordnen mussten“ (SINGH 2019: 4). Dies bedeutete, dass der Wechselkurs der Länder nach dem US-Dollar ausgerichtet sein musste. Die Einführung freier Wechselkurse führte zu einer Bankenorientierung – und die dadurch entstandenen „stabilen Wechselkurse bei gleichzeitig niedrigen und stabilen Zinssätzen schufen positive finanzielle Bedingungen für langfristige Investitionen und ein schnelles Wirtschaftswachstum“ (ebd.).

Die Bankenorientierung - die ab Mitte der siebziger Jahre von der Kapitalmarktorientierung abgelöst wurde – führte dazu, dass die Bedeutung von Anleihen, Investmentbanken, Fonds und Ratingagenturen stark zunahm, genau wie Deregulierungs- und Privatisierungsmaßnahmen. Unter die Deregulierung fallen sowohl Produkte als auch Steuern, Märkte und Akteure/innen, Privatisierungen betreffen

insbesondere das Rentensystem und die Infrastruktur (vgl. HENN 2017: 22). Präsident Franklin D. Roosevelt setzte im Jahr 1933 konkrete Gegenmaßnahmen mithilfe seines New Deals. Dieser umfasste nicht nur Maßnahmen zur Belebung der Wirtschaft, die von Investitionen und Beschäftigung über Versicherungen für Arbeitslose und Pensionisten/innen reichten, sondern auch eine drastische Beschränkung des Spielraumes des amerikanischen Finanzmarktes (vgl. SCHULMEISTER 2018: 62). Der Glass-Steagall-Act war Teil des New Deals, der sich im Zeitraum zwischen 1933 und 1938 vollzog, und mithilfe dessen die Weltwirtschaftskrise von 1929 überwunden werden konnte (vgl. GEPP 2014: 34). Ausschlaggebend dafür war die Trennung des US-Bankensystems in zwei unterschiedliche Bankformen, nämlich Depositbanken und Investmentbanken; diese Maßnahme sollte das Bankenwesen weniger risikofreudig machen (vgl. KRUGMAN 2008: 184). Außerdem wurden gewöhnlichen Geschäftsbanken dadurch risikoreiche Spekulationen untersagt (vgl. HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 2009: 6).

Als Folge der Weltwirtschaftskrise 1930 hat also „[d]ie besondere Stellung des Bankensystems und das in ihr schlummernde Risiko, das ganze Volkswirtschaften in den Abgrund reißen kann, [...] zu besonderen Regeln für das Banken- und Finanzsystem geführt“ (ZOTTER 2014: 58). Die primäre Aufgabe des Bankensystems basierte ursprünglich auf der Vermittlung zwischen „den Ersparnissen der privaten Haushalte und den kreditfinanzierten Investitionen der Unternehmen – eine relativ langweilige Angelegenheit, ohne die jedoch eine Marktwirtschaft nicht funktionieren kann“ (ebd.). Als Antwort auf die Krise wurden Regelwerke aufgestellt, die bis Mitte der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts auch befolgt wurden. Dieses Regelwerk basierte auf den ökonomischen Annahmen von John Maynard Keynes.

2.3.1 Einflüsse des Keynesianismus auf die Wirtschaftspolitik

Unter dem Stichwort „Kapitalismus mit sozialem Gesicht“ wurde eine keynesianische Wirtschaftspolitik, in der sich technische und soziale Innovationen ergänzen sollten, in den dreißiger bis achtziger Jahren verfolgt. Die keynesianische Politik – basierend auf sozialen Innovationen – versicherte in der Phase der Prosperität schließlich einen konstanten Anstieg der Kaufkraft. Zusätzlich bildete sich ein positiver Rückkoppelungs-

Mechanismus (vgl. SCHULMEISTER 2018: 60). Ab den fünfziger Jahren sind die Arbeitslosenrate und gleichzeitig die Staatsverschuldung bis Anfang der siebziger Jahre konstant gesunken. Zur selben Zeit wurde der Sozialstaat ausgeweitet und die Philosophie verfolgt einen Ausgleich zu schaffen „zwischen Markt und Staat, Unternehmen und Gewerkschaften, Innovationsdynamik und sozialer Sicherheit sowie zwischen Konkurrenz und Kooperation“ (ebd.: 58). Der Finanzsektor „diente“ folglich der Realwirtschaft und Unternehmertum wurde priorisiert. Bei den vorherrschenden „festen Wechselkursen, stabilen Rohstoffpreisen, Zinssätzen unter der Wachstumsrate und ‚schlafenden‘ Aktienbörsen machte Finanzspekulation keinen Sinn“ (ebd.).

Allerdings beobachtete Keynes bereits in den dreißiger Jahren das sogenannte Herdenverhalten auf unregulierten Finanzmärkten: „Dieses Herdenverhalten führt nicht nur zu starken Schwankungen auf den Finanzmärkten, es gefährdet auch die Stabilität der realen Wirtschaft“ (ZOTTER 2014: 58). In diesem Kontext spricht der Ökonom auch von „animal spirits“, also von einer Art wirtschaftlicher Antriebskraft, die zwar auf „rationaler Berechnung“ basiert, allerdings zusätzlich auch individuelle Emotionen und kollektive Marktstimmungen miteinschließt. Keynes Theorien besagen demnach, dass wirtschaftliche Handlungen nicht ausschließlich von Preisen abhängig sind, sondern zusätzlich „von der ‚Liebe zum Geld‘“ (SCHULMEISTER 2018: 64f.); diese Neigung soll zusätzlich dazu führen Finanzspekulation zu erwägen. Als selbstständiger Finanzinvestor erkannte Keynes die elementare Unsicherheit des Marktes, und dass sich Krisen vermeiden ließen, insofern staatliche Gegenmaßnahmen ergriffen werden würden (vgl. MARTERBAUER 2014C: 8).

Keynes übte also auch starke Kritik an dem Marktglauben der Mainstreamökonominnen/innen. Neoliberale Denker/innen verfremdeten Adam Smiths (1723-1790) - Gründungsvater der ökonomischen Wissenschaft – Auslegung des Marktes bezüglich der „unsichtbaren Hand“ und missbrauchten sie als Grundlage ihrer Weltanschauung. Jedoch habe „sich Smith nie gegen *jeden* Eingriff der Regierung in die Märkte ausgesprochen“ (SCHULMEISTER 2018: 50), sondern habe hinsichtlich des Ausbaus von Infrastruktur, Bildungs- und Gesundheitswesen sogar mehr staatliche Eingriffe gefordert (vgl. ebd.: 54). Jene „Mystifikation“ der „unsichtbaren Hand“ nahm ihren Anfang erst mit Paul A. Samuelson in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Diese verfremdete Auslegung des Marktes wird kontrovers betrachtet, beispielsweise wird von einer „Überhöhung der Metapher“, die problematischer Weise jedoch von den meisten Wirtschaftswissenschaftlern/innen übernommen wurde, gesprochen (vgl. ebd.: 49f.).

Für Smith galt zwar das Bedürfnis „[b]esser als andere sein zu wollen“ (STREMMINGER 2017: 73), jedoch ohne dabei rücksichtslos gegenüber anderen zu handeln. Die Interpretation des Marktmechanismus – als „unsichtbare Hand“ - geht zwar auf Smith zurück, allerdings muss festgehalten werden, dass Smith selbst Eigennutzen stark kritisierte und außerdem zwischen „self-interest“ und „selfishness“ unterschied und für Letzteres viele Negativbeispiele lieferte. Self-interest hingegen wird als wünschenswert, als die Antriebskraft für das eigene Handeln, angesehen (vgl. SCHULMEISTER 2018: 52). Schulmeister folgert, dass Smith – wie auch Keynes - ein differenziertes Verständnis von Wissenschaft gegenüber der mainstreamökonomischen Auslegung hat. Während er anstrebte eine Erklärung für das „ökonomische und soziale Verhalten von Menschen in der Realität“ zu finden, versucht die Neoklassik abzuleiten, „wie sich Menschen verhalten *würden*, wenn sie rein rationale und nur eigennützige Individuen *wären*“ (ebd.: 54f.). Smiths ökonomische Gesetze basieren also auf einem grundlegend anderen Menschenbild und auf anderen grundsätzlichen Ideen wie jene der Neoliberalen, die seine Argumentation fälschlicherweise umdeuteten (vgl. ebd.).

Zusätzlich spricht Keynes auch von der (zu) hohen Liquidität von Börsen – also jener Tatsache, dass durchgehend gehandelt werden kann – und bezeichnet dieses Faktum als „Fetisch“ und zeitgleich „unsozialste Maxime der orthodoxen Finanztheorie“ der Börsen, die die Präsenz kurzfristiger Spekulation untermauert (KEYNES 1936: 155). SCHULMEISTER (2018: 66f.) spricht - sich auf Keynes Thesen berufend - davon, dass je effizienter die Finanzmärkte sind, und folglich je rascher eine Handlung möglich ist, desto bedeutender kurzfristige Spekulation wird. Daraus resultierende Kursschwankungen „erschweren das sozial nützliche, langfristig orientierte Investieren“ (ebd.: 66). Keynesianische Handlungen wurden angestrebt, weil viele Ökonomen/innen Zweifel an der empirischen Relevanz der neoklassischen Theorie – die vor der Krise der dreißiger Jahre vorherrschend war – geäußert hatten; außerdem wurde Keynes durch seinen neuen „systemischen Ansatz“ zum Begründer der Makroökonomik und

verwarf aufgrund eigener Erfahrungen auf dem Aktienmarkt die grundlegenden Anhaltspunkte der Gleichgewichtstheorie, „wonach Märkte sich selbst stabilisieren, also nach ‚Schocks‘ wieder zu einem Gleichgewicht bei Vollbeschäftigung finden“ (SCHULMEISTER 2018: 62f.).

2.3.2 Einflüsse des Neoliberalismus

Der neoliberale Denkansatz, der besagt, dass in einer kapitalistischen Wirtschaft möglichst viel Rendite erreicht werden soll hat nicht nur die universitäre Lehre, sondern auch die Politik erfolgreich „infiltriert“ und somit den Keynesianismus - der bis zur Ölkrise 1973/74 vorgeherrscht hat – abgelöst (vgl. KOLLMANN 2012: 74). Dabei herrsche nicht in der Realwirtschaft, sondern auf Finanzmärkten eine hierzu dienliche Strategie, diese laute: „Je mehr mein ‚Partner‘ verliert, desto mehr gewinne ich“ (SCHULMEISTER 2018: 58). Im Zeichen der „unsichtbaren Hand“ sei es in den letzten Jahrzehnten zur sogenannten „Ent-Fesselung“ der Finanzmärkte gekommen, die laut Schulmeister die „Hintertür“ der neoliberalen Denker/innen darstellt (vgl. ebd.: 55). Von Streeck als „Hayek’sches Projekt“ bezeichnet, sei Kapitalismus in Hayeks Auslegung „nicht von demokratischen Strukturen, einem Sozialstaat oder der Idee von sozialer Gerechtigkeit eingeschränkt [...]. Die Demokratie ist dem Markt also im Weg und muss ihm im Fall des Falles, wenn es aufs Ganze geht, eben weichen“ (MARTERBAUER 2014b: 62).

Schließlich konnte somit ihre primäre Intention, nämlich die Schwächung der politischen Macht – im Speziellen der Gewerkschaften und des Sozialstaates – vollzogen und sich dem Gehorsam des Marktes „unterworfen“ werden (vgl. SCHULMEISTER 2018: 55). Zur vollständigen Beantwortung der Frage, warum eine Liberalisierung der Finanzmärkte überhaupt angestrebt worden ist, soll an dieser Stelle auch der österreichische Ökonom Friedrich A. von Hayek Berücksichtigung finden. Obwohl die (neo-)liberalen Maxime durch die Krise der dreißiger Jahre in Vergessenheit geraten waren, plante Hayek schon während des Krieges „die Gegenoffensive mit dem langfristigen Ziel, Keynesianismus, Sozialstaatlichkeit und Gewerkschaften zurückzudrängen“ (ebd.: 75).

Für Hayek (1899-1992) ist der Marktmechanismus und somit „der Markt‘ als koordinierendes Subjekt ‚wissenschaftliche Tatsache‘“ (SCHULMEISTER 2018: 50). Von

Streeck als „Hayek’sches Projekt“ bezeichnet, sei Kapitalismus in Hayeks Auslegung „nicht von demokratischen Strukturen, einem Sozialstaat oder der Idee von sozialer Gerechtigkeit eingeschränkt [...]. Die Demokratie ist dem Markt also im Weg und muss ihm im Fall des Falles, wenn es aufs Ganze geht, eben weichen“ (MARTERBAUER 2014b: 62). Die neoliberalen Ideen schließlich auch umzusetzen ermöglichten sowohl „der linke Zeitgeist, Verteilungskämpfe, steigende Inflation und ein drohender Machtverlust“ (SCHULMEISTER 2018: 10) und der infolge propagierte Finanzkapitalismus lenkte den Fokus von der Realwirtschaft zur Finanzwirtschaft. Es kam zu einer neuen Art der kapitalistischen Entwicklung, diese ist „finanzmarktgeneriert, finanzmarktzentriert und finanzmarktdominiert“ (ERNST und WAHL 2010: 38). Jene Ausrichtung und die „ökonomische Weltanschauung“ des Neoliberalismus generell waren so präsent wie nie eine andere zuvor. Laut KOLLMANN (2012: 72) ist neoliberales Gedankengut „gesellschaftspolitisches und totalitäres Denken, nicht nur eine Wirtschaftstheorie“ (ebd.). Ihm zufolge hat der Neoliberalismus nicht nur alle wesentlichen gesellschaftlichen Bereiche, sondern auch „die sozialen Alltagsbeziehungen überflutet“ (ebd.).

2.4 Weltwirtschaftskrise 2007/2008 vor dem Hintergrund des Wachstumsparadigmas

Ab der zweiten Hälfte der achtziger Jahre „begann man, das Finanzsystem und die Banken schrittweise zu ‚entfesseln‘, um – so die Verheißung – Wachstum, Wohlstand und Beschäftigung für alle zu mehren“ (ZOTTER 2014: 58). Eine konkrete Deregulierungsmaßnahme ist beispielsweise die Aufhebung des Glass-Steagall-Acts, die es möglich macht die Einlagen der Bürger/innen für Spekulationszwecke zu verwenden: „1999 wurde das [...] Trennbankensystem aufgehoben. Fortan durften auch die Geschäftsbanken (‚commercial banks‘) mit den Einlagen ihrer Kunden spekulieren, davor war das nur Investmentbanken erlaubt“ (SCHULMEISTER 2018: 120).

Der lange Aufschwung von 1975 bis 1999 ließ die Schulden explodieren (vgl. OTTE 2008: 30). Jahrelang war in den USA Schuldenmachen günstig und viele

Amerikaner/innen kauften sich in diesem Zuge ein Eigenheim. Speziell nach den Attentaten des 11. September 2001 wurde durch die US Notenbank (FED) eine Niedrigzinspolitik betrieben (BPB 2014: 1). Bereits ab dem Jahr 1995 zogen durch die gestiegene Nachfrage nach Häusern auch die Immobilienpreise nach: „Im Zusammenspiel mit den sinkenden Zinsen waren dann alle Voraussetzungen für eine Immobilienblase gegeben“ (OTTE 2008: 90). Schließlich nutzte die amerikanische Bevölkerung die Zunahme der Immobilienpreise aus, um sich immer weiter zu verschulden: Der größte Anteil dieses Kapitals wurde für Konsum verwendet oder zum Tilgen anderer Schulden, allerdings auch für zusätzliche Immobilien oder andere Finanzinvestments (vgl. ebd.: 89f.).

Im Herbst 2005 stellte sich ein Rückgang in der Nachfrage nach Immobilien ein, weil sie für den/die durchschnittliche/n Bürger/in nicht mehr leistbar waren. Metaphorisch spricht Krugman vom Erklingen eines Zischens durch das Austreten von Luft aus der Blase (KRUGMAN 2008: 194). Im Jahr 2006 wurde dann der höchste Schuldenstand aller Zeiten erreicht. An dieser Entwicklung erscheint besonders bedenklich, dass die Wirtschaft der USA als die größte und reichste Volkswirtschaft „das Kapital der Welt aufsaugt wie ein Schwamm – und dann für den Konsum verpulvert“. Die Konsequenz daraus lautet folgendermaßen: „Wenn die amerikanischen Verbraucher, die ‚Infanterie des globalen Kapitalismus‘, einmal nicht mehr marschieren, werden die Auswirkungen global und unmittelbar zu spüren sein“ (OTTE 2008: 85). Dabei erscheint einleuchtend, „dass Amerikas Wirtschaft abhängig vom Schuldenmachen ist wie ein Junkie von der Droge. Wenn die Zinsen wieder steigen [...] muss das die wirtschaftliche Aktivität in den Vereinigten Staaten empfindlich lähmen“ (ebd.).

In den USA wurde die Schieflage von drei Hedgefonds der New Yorker Investmentbank Bear Stearns am 1. Juni. 2007 bekannt; danach überschlugen sich die Ereignisse. Schon am 30. Juli 2007 stand die deutsche Mittelstandsbank IKB vor dem Zusammenbruch, weil sie in das Geschäft mit faulen US-Hypothekenkrediten verwickelt war. In den USA setzt wegen steigender Zinsen eine Abwärtsspirale auf dem Markt ein. Viele US-Hausbesitzer/innen können ihre Raten nicht mehr zahlen. Am 1. August 2007 wurde bekannt, dass wegen Fehlspekulationen am US-Immobilienmarkt auch die

deutschen Landesbanken Sachsen-Landesbank, die West-Landesbank und die Bayern-Landesbank ins Taumeln geraten sind (BPB 2014: 1.).

Schließlich und anlässlich der Schließung von drei Hedge-Fonds der französischen Bank BNP Paribas nennt Krugman den 9. August 2007 als Datum für den Beginn der Finanzkrise (KRUGMAN 2008: 193). Für Schulmeister fand der „große Knall“ im Sommer 2008 statt, als „Lehman Brothers, eine der fünf Wall- Street-Investmentbanken, in Konkurs ging“ (SCHULMEISTER 2009: 15). Unabhängig vom genauen Datum des Beginns der Finanz- und Bankenkrise in den USA, Fakt ist, dass amerikanische Banken Hypothekarkredite in enormem Ausmaß zu sehr verlockenden Bedingungen gewährt hatten. Eine Bezeichnung für die Krise kann hierbei angeführt werden, nämlich die der (US-Hypothekar-) Kreditkrise, als (unschuldige) Verlierer könnten hier die US-Haushalte erwähnt werden: „Die Banken bündelten diese Kredite zu Wertpapieren und verkauften sie weltweit. Als die Zinsen zu steigen und die Immobilienpreise zu fallen begannen, wurden Millionen Hausbesitzer zahlungsunfähig und die Wertpapiere wertlos“ (SCHULMEISTER 2018: 31f.).

Auch STOCKHAMMER (2011: 380) sieht bereits den Rückgang der Immobilienpreise als Signal für die beginnende Krise 2007-2010. Denn zuvor hat sich mit dem „Immobilienpreisboom“ eine „Kreditvergabemaschinerie“ entwickelt, die die gesamte Wirtschaft der USA beeinflusst hat. Außerdem verwendet der Ökonom eine spezifische Bezeichnung für diese erste Phase der Krise. Sie wird als Subprime-Krise bezeichnet, weil sie am Subprime-Markt, sprich „dem Markt für Derivate auf Hypothekarkredite niedriger Bonität“ (ebd.) begann.

Es wurden also Kredite an jene Kreditnehmer/innen vergeben, die zu schlechte Konditionen für einen konventionellen Kredit vorweisen konnten. Zusätzlich erschienen diese Kredite attraktiv, weil zunächst die Rückzahlungszinsen nur sehr gering angesetzt waren, die allerdings mit der Laufzeit drastisch angehoben wurden (vgl. DE HAAN et al. 2009: 342). Die geringe Bonität dieser Zielgruppe spielte keine Rolle, denn es gab sogenannte „*NINJA Loans*“ als Bezeichnung vergebener Kredite an Personen mit keinem Einkommen, keinem Arbeitsplatz und keinen Anlagen - im Englischen „no income, no jobs, no assets“. Die Krise, die zunächst am Derivatmarkt ausgelöst wurde,

übertrag sich allerdings auch auf weitere Märkte, womit schließlich von einer zweiten Etappe der Krise gesprochen werden kann (vgl. STOCKHAMMER 2011: 380).

STOCKHAMMER (2011: 380) spricht von einer zweiten Phase der Krise, weil die damit verbundenen Konsequenzen nun auch am Interbankenmarkt zu spüren waren, sprich „dem Zentrum der modernen Finanzwelt“ (ebd.). Die Bedeutung des Interbankenmarktes wird pointiert als „Hauptschlagader des modernen Finanzsystems“ (ebd. 2008: 13) ausgedrückt, weil ohne diese Refinanzierungsquelle Banken in wenigen Wochen illiquide wären. Obwohl die Anhebung des Interbankenzinssatz um einen Prozentpunkt im Sommer 2007 nicht allzu hoch erscheint, gilt die Erhöhung des Zinses am Interbankenmarkt als Indikator für Turbulenzen am Geld- und Finanzmarkt und bedeutete, dass sich die Banken untereinander nicht mehr trauten (vgl. ebd. 2011: 380).

Die anfängliche US-Hypothekarkrise hatte sich zu einer globalen Vertrauenskrise des Finanzsystems ausgedehnt, da es nicht nachvollziehbar war, wer nun welche und wie viele „Ramschpapiere“ hielt (vgl. SCHULMEISTER 2009: 3). Daraus resultierte, dass durch die „komplizierten Verflechtung[en] von Wetten in großem Maßstab niemand sicher die Finanzlage aller anderen [kannte] – ebenso wenig wie seine eigene finanzielle Lage“ (STIGLITZ und SCHMIDT 2015: 65).

Die Ausbreitung auf den Interbankenmarkt konnte u.a. stattfinden, weil trotz der Bedeutung und des rapiden Ausbaus der Interbankenfinanzierung deren Aufsicht und Beobachtung kaum Beachtung geschenkt worden war (KRUGMAN 2008: 158f.). Dies führte nicht nur zu einer Krise der globalen Finanz- und Realwirtschaft, sondern auch zu einer weltweiten Banken- und Finanzkrise. Auch „[t]rotz fortgesetzter [Leit-] Zinssenkungen der US-Notenbank [...] und massiver ‚Liquiditätsspritzen‘ stiegen die Geldmarktzinsen an und lagen mitunter um 4 Prozentpunkte über dem Leitzins [...]“ (SCHULMEISTER 2009: 3). Die anfängliche Krise am Derivatmarkt bedeutete nicht nur den Zerfall von mehreren Hypothekar- beispielsweise Northern Rock- und Investmentbanken – wie Bearn Stearns – (vgl. STOCKHAMMER 2011: 381), sondern die Finanzkrise erfasste auch die Realwirtschaft, nicht zuletzt auch, weil es für Unternehmen immer schwieriger geworden war einen Kredit von einer Bank zu erhalten (vgl. SCHULMEISTER 2009: 3).

Schließlich bedeuten Probleme am Interbankenmarkt in letzter Konsequenz auch, dass auch weniger Kredite an (realwirtschaftliche) Investoren/innen vergeben werden.

Zunächst wurden die wirtschaftlichen Probleme einzelner Banken als Einzelfälle gesehen und als Konsequenz ihrer übertriebenen Geschäfte am US-Markt abgewertet (vgl. STOCKHAMMER 2011: 380). Das Platzen der Blase wurde vorerst als „raumzeitlich stark begrenztes Phänomen“ eingestuft (ZWICKL 2014: 54). Der Zusammenbruch von amerikanischen Finanzunternehmen sei allerdings mehr als eine im Verlauf des normalen Konjunkturzyklus vorkommende und vorübergehende konjunkturelle Liquiditätskrise in den USA (vgl. ERNST und WAHL 2010: 6). Sogar nachdem Lehman Brothers in die Pleite gerissen wurden, haben die regierenden Finanzpolitiker/innen nicht verstanden, dass diese Krise nicht als „Unterbrechung im angeblich unaufhaltsamen Aufstieg eines Wirtschaftsmodells“ (ERNST und WAHL 2010: 6) gedeutet oder als speziell amerikanisches Problem betrachtet werden konnte. Allerdings habe sich ein schwerwiegender Unfall der Weltwirtschaft vollzogen, der auch als „Crash“ beschrieben werden könne, weil - wie laut der Definition - Blasen geplatzt waren und die Folgen so dramatisch waren, „dass die einzelnen Teilnehmer am Wirtschaftsgeschehen ihre Konsum- oder Investitionspläne [einschränkten]“ (OTTE 2008: 25). Folglich musste die Wirtschaft Einbußen einstecken, die sie in einem unaufhaltbaren „Teufelskreis“ weiter schrumpfen ließ (vgl. ebd.).

Im späteren Verlauf der Krise ist im Zusammenhang mit der Finanzkrise auch oft von der (europäischen) Schuldenkrise die Rede: „Neoliberalismus und Finanzkapitalismus haben Europa in eine Identitätskrise geführt“ (SCHULMEISTER 2018: 14). Denn das Platzen der Kreditblase hatte schwerwiegende Konsequenzen nicht nur für das amerikanische Wirtschaftssystem, sondern auch für die gesamte Weltwirtschaft. Das ernüchternde Argument lautet: „Neoliberalismus und Finanzkapitalismus haben Europa in eine Identitätskrise geführt“ (ebd.). Das Problem sieht Schulmeister unter anderem darin, dass die wirtschaftlichen Stärken Europas in der Realwirtschaft liegen, dementsprechend ließ der Übergang von der Real- zur Finanzmarktorientierung die Arbeitslosenrate und die Staatsverschuldung ansteigen, außerdem wurde der soziale Zusammenhang innerhalb Europas geschwächt (vgl. ebd.: 10). „Angesteckt“ wurde die europäische Wirtschaft auf verschiedene Arten (vgl. HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 2009: 7).

Erstens führte die Kürzung der Konsumausgaben der US-amerikanischen Bürger/innen dazu, dass auch die Nachfrage nach europäischen Produkten sank. Zusätzlich traf die US-Krise auch weniger entwickelte Länder, was den Export Europas ebenfalls reduzierte (vgl. ebd.).

SCHULMEISTER (2009: 1) beschreibt diese Vorgänge des „Finanzkapitalismus“ als eine „Erscheinungsform einer kapitalistischen Marktwirtschaft“, deren grundlegenden Charakteristika „neoliberale Wirtschaftstheorie, Vorrang für den Geldwert, Liberalisierung der Finanzmärkte, Regulierung der Wirtschaftspolitik, Teilprivatisierung des Rentensystems“ sind. Laut Schulmeister stellen diese Hauptmerkmale eine „selbsterstörende“ Losung dar, da sich durch ihre Konnektivität der Komponenten ein „Potential“ aufgebaut hatte, das sich in Folge in der Krise entlud (vgl. ebd.). Schulmeister bringt seine Kritik an der massiven Deregulierung des Finanzsystems auf den Punkt, indem er folgende Schlussfolgerung anstellt: „Was geschaffen wurde, um der Gesellschaft zu dienen, hat die Macht über die Gesellschaft übernommen“ (SCHULMEISTER 2018: 55).

3 Die Finanz- und Bankenkrise von 2007/2008:

Verschiedene Ursachenfelder

Hinsichtlich der Ursachen für die Finanzkrise 2007/2008 existiert eine Vielzahl an Erklärungsansätzen - wie das unregulierte, aber übermächtige Banken- und Finanzsystem inklusive der Rolle der Rating-Agenturen, internationale Handels-Ungleichgewichte oder das Geldsystem an sich. Es wird argumentiert, dass die Brüche der „einstmals so makellose[n] Oberfläche des Kapitalismus [...] tief ins Herz des Wirtschaftsmodells reichen“, und dass diese Risse durch die Krise ans Licht getreten sind (JACKSON 2013: x).

Prinzipiell können im Hinblick auf die Interpretation der Krisenursachen und den Umgang mit den Folgen der Krise zwei ökonomische Denkschulen unterschieden werden, nämlich die des ökonomischen „Mainstreams“ – deren einseitiger Blickwinkel sich primär nur auf das Ursachenfeld deregulierte Finanzmärkte beschränkt – einerseits,

und die der heterodoxen Ökonomien andererseits – die auch die Ursachenfelder internationale Ungleichgewichte und ungleiche Verteilung (vgl. SCHULMEISTER 2018: 31) einschließen. Ein breiter Interpretations- und Handlungsspielraum erschließt sich durch die „Brille“ der Denkschule und in Abhängigkeit davon, ob die Finanzkrise entweder – wie von MainstreamökonomInnen - als einzelner „Betriebsunfall“ oder – wie von heterodoxen ÖkonomInnen - als umfangreiches „Systemversagen“ betrachtet wird. In heterogenen Theorien - wie beispielsweise der Wirtschaftssoziologie – fließt grundsätzlich mehr Kontroversität und Pluralismus in die Betrachtungsweise ein, wie gesellschaftliche und kulturelle Faktoren, dies spiegelt sich dementsprechend auch in den Erklärungsansätzen der Krise wider (vgl. ebd.).

3.1 Unregulierte Finanzmärkte

Die Folgen freier Kapitalmärkte, sprich des Rückzugs der Staaten aus der Wirtschaft, sind vielfältig. Einerseits hat die Entflechtung der Finanzwirtschaft viele positive Auswirkungen wie beispielsweise günstigere Finanzierungsquellen, Möglichkeiten zur Risikostreuung und eine effizientere Kapitalallokation. Hinsichtlich der Deregulierung der Finanzmärkte darf auch die Ablöse des Real- durch den Finanzkapitalismus nicht als Krisenursache vernachlässigt werden. Die Entwicklung seit den sechziger Jahren kann laut SCHULMEISTER (2018: 11) „als Abfolge zweier kapitalistischer ‚Spielplanordnungen‘“ begriffen werden, die in der Literatur häufig als Real- und Finanzkapitalismus bezeichnet werden; dabei sei die „neue Weltwirtschaftskrise das ‚Endprodukt‘ des Wandels von realkapitalistischen zu finanzkapitalistischen Rahmenbedingungen“ (SCHULMEISTER 2009: 4). SCHULMEISTER (2009: 4f.) bezeichnet den Pfad zur Krise als langfristig, weil sich die Krise durch die Entwicklung der Wirtschaft von einer realwirtschaftlichen zu einer finanzwirtschaftlichen über 35 Jahre hinweg aufgebaut habe und die Krise 2007/2008 als Folge des dabei entstandenen Systemfehlers ausgelöst wurde.

Zunächst stellt sich die Frage, warum ein Finanzsystem überhaupt notwendig ist. Vorwiegend dient es, erstens, als nationales und internationales Zahlungssystem, zweitens zur Vermögensbildung und drittens zur Kapitalbeschaffung für Investitionen.

Diesem System entspringt allerdings ein Interessensproblem, schließlich wären eine kurzfristige Bindung, wenig Risiko und hohe Renditen ideal für Geldgeber/innen, während Geldnehmer/innen eine langfristige Bindung und niedrige Renditen anstreben. Banken schützen die Sparenden zwar vor dem Ausfall einzelner Kredite, jedoch können sie nicht vor einer vollständigen Pleite (der Bank) absichern. Im Gegensatz dazu unterliegen Anleger/innen direkt dem Verlustrisiko des Kapitalmarkts, jedoch kommt es nicht zu einer Konzentration des Risikos an einer einzigen Stelle. Im Idealfall kann Kapitalbeschaffung also günstiger als ein Kredit sein und systemisch sicherer (vgl. HENN 2017: 3ff.). Während sich im „Realkapitalismus“ das Streben nach Profit also lediglich in der realen Wirtschaft abspielt und demnach das Finanzkapital „bei festen Wechselkursen, Rohstoffpreisen sowie Zinssätzen unter der Wachstumsrate ‚ruhiggestellt‘“ (SCHULMEISTER 2018: 11) wird und auch die – meist gleichen - Interessen von Arbeit und Realkapital primär im Fokus stehen, wird das Profitstreben des „Finanzkapitalismus“ von sogenannten „Anreizbedingungen“ gesteuert, die auf Spekulation basieren. Solche Anreize beinhalten „schwankende Wechselkurse, Rohstoffpreise, Aktien- und Anleihekurse sowie Zinssätze über der Wachstumsrate“ (ebd.).

Nun stellt sich die Frage, warum es zur Ablöse des Real- durch den Finanzkapitalismus gekommen ist. Wegbereiter für den Finanzkapitalismus – „eine neue Art zu Wirtschaften [sic!]“ (ERNST und WAHL 2010: 6) - war demnach die Aufgabe der fixen Wechselkurse. „Nach Kanada, Deutschland und der Schweiz hoben auch die Vereinigten Staaten [...] 1974 alle Beschränkungen des internationalen Kapitalverkehrs auf“ (SINGH 2019: 5). Diese Entwicklung auf dem Finanzmarkt ab den siebziger Jahren wird auch als „Finanzialisierung“ bezeichnet. Durch die Prozesse der darauffolgenden Liberalisierung und Deregulierung als auch durch neugeschaffene Finanzinnovationen ist also eine enorme Dynamik in Richtung nicht realkapitalistisch basierter Wirtschaftsstruktur entstanden, die auch als „großes Kasino“ (UNCTAD 2009) oder „vermögens- und reichumszentrierter Kapitalismus“ oder „Finanz(-markt)kapitalismus“ bezeichnet wird (BISCHOFF 2009).

Die Entfernung von realen Wirtschaftsleistungen zur Erzielung eines gesteigerten Mehrwertes startete bereits in den sechziger Jahren aus einem ideologischen Anlass

heraus. Denn obwohl eine anhaltende Vollbeschäftigung verzeichnet werden konnte, schaffte es der Neoliberalismus seine Weltanschauung zu verbreiten. Der in Folge propagierte Finanzkapitalismus erfolgte auf Kosten der Realinvestitionen (vgl. SCHULMEISTER 2018: 10f.); wobei es nur logisch erscheint, dass immer weniger Investitionen in die Realwirtschaft fließen, wenn anders mehr Profit erzielt werden kann (vgl. UNGER 2010: 29).

Nun stellt sich folglich die Frage, aus welchem Grund die Profite und Absatzerwartungen in der realen Wirtschaft überhaupt zurückgegangen sind. Denn Realkapitalismus kann grundsätzlich als „Positiv-Summenspiel“ bezeichnet werden, weil sich dadurch die Gesamtproduktion eines Staates und somit das BIP stetig vergrößert. Schulmeister spricht davon, dass früher die Geldvermehrung immer über den „Umweg“ der Realwirtschaft verlief, sprich über das Finanzieren von Investitionen. Bankkunden/innen legten ihr Geld auf einem Sparbuch bei einer Bank an, diese gab einen Betrag an Unternehmen weiter, letztere konnten den erhaltenen Kredit für Investitionen verwenden. Hierbei sieht man den erwähnten „Umweg“, weil das Finanzkapital zuerst im weitesten Sinne in Realkapital umgewandelt werden musste. Prinzipiell konnte dann der Gewinn der Investition zwischen der Bank und den Spendenden aufgeteilt werden und die Unternehmen konnten die Zinsen tilgen (vgl. SCHULMEISTER 2009: 15). Realkapital ist dabei also grundsätzlich jenes Vermögen, das in Produktionsmitteln angelegt ist. Für einen Haushalt bedeutet Realkapital beispielsweise den Besitz einer eigenen Immobilie, die oder eines Autos, das durch Eigen- und/oder Fremdkapital finanziert wurde. Ein Staat hält Realkapital zum Beispiel durch Infrastruktureinrichtungen (vgl. SCHULMEISTER 2018: 125f.).

Die Vorgänge des Finanzkapitalismus werden hingegen als „Null-Summen-Spiel“ bezeichnet, weil kein Mehrwert im eigentlichen Sinne entsteht, sondern ausschließlich eine Umverteilung von monetären Werten erzielt wird, die am häufigsten zwischen „Amateuren“ und „professionellen Akteuren“ passiert. Weil allerdings durch Spekulation die wesentlichen Preise für Rohstoffe sowie Wechsel- und Aktienkurse destabilisiert werden und als Konsequenz Unternehmen ihre realen Investitionen zu Finanzinnovationen verlagern, stellt sich ein Problem für das gesamte ökonomische System ein (SCHULMEISTER 2009: 17). Außerdem sei der Finanzkapitalismus „mit seinem

Vertrauen darauf, dass der Markt ohne politische Regulierung zu einer selbsttragenden, nachhaltigen Entwicklung fähig wäre, auf Sand gebaut“ (ERNST und WAHL 2010: 7). Gefährlich dabei erscheint, dass nicht nur das Finanzsystem selbst, sondern auch Bereiche des alltäglichen Lebens vom Übergang zur Ära des Finanzkapitalismus betroffen sind: Von den Prozessen beeinflusst wurden also „das politische System, die Demokratie, die Stellung der Gewerkschaften und alle übrigen Bereiche der Gesellschaft“ (ebd.: 38). Im Zuge der Finanzialisierung verändert sich nicht nur das Finanzwesen an sich, es vollzieht sich ein Prozess, der die gesamte Gesellschaft betrifft (vgl. ebd.).

Von vielen Ökonomen/innen wird dementsprechend kritisch betrachtet, dass sich „die Logik der Finanzmärkte, deren zentrale Ratio die maximale Effizienz und der unter allen Umständen und zu jedem Zeitpunkt maximale Profit sind, [...] über zahlreiche Transmissionsriemen immer stärker auf den Realsektor übertragen“ (ERNST und WAHL 2010: 6).

3.1.1 Die Rolle von neuen Finanzinstrumenten (Finanzinnovationen und Finanzderivaten)

In der wirtschaftshistorischen Geschichte hat es schon viele größere und kleinere Wirtschafts- und Finanzkrisen gegeben, allerdings besteht ein ausschlaggebender Unterschied zu vorangegangenen Krisenzeiten durch die Erschaffung von neuartigen mortgage-backed securities (vgl. DE HAAN et al. 2009: 210). Bei Stockhammer wird dieser Prozess auch als „Kreditvergabemaschinerie“ bezeichnet (vgl. STOCKHAMMER 2011: 380). In der ökonomischen und sozialwissenschaftlichen Literatur werden unzählige verschiedene Begrifflichkeiten für die am Markt zunehmend entstandenen Finanzprodukte verwendet. Der neugeschaffene Begriff „Finanzinnovation“ als Überbegriff für innovative Finanzprodukte umfasst auch die sogenannten Finanzderivate (vgl. BREMER 1998: 4); diese werden von OTTE (2008: 22) auch als „finanzielle Massenvernichtungswaffen“ benannt. Denn die neugeschaffenen Finanzinstrumente bürden auch viele Risiken hinsichtlich der Stabilität der Finanzmärkte. Denn die zunehmende Komplexität der globalen Finanzsysteme hat auch zur Folge, dass es

immer schwieriger wird Risiken und potentielle Schwächen einzuschätzen (vgl. DE HAAN et al. 2009: 342). Die Krise habe auch verdeutlicht, dass der Umfang der Finanzindustrie ein enormes „Erpressungspotenzial“ erschaffen hat: „Das too big to fail hat selbst im Sturz der Banken noch sichtbar gemacht, wie abhängig die ganze Gesellschaft von ihnen geworden ist. Der Finanzsektor ist zu einem gigantischen Machtfaktor geworden“ (ERNST und WAHL 2010: 43).

Unzählige Erklärungsansätze – wie beispielsweise die der Ökonomen Paul Krugman oder Stephan Schulmeister - betrachten daher die Deregulierung der Finanzmärkte als wesentlichen Auslöser der Krise. Schulmeister übt Kritik an der massiven Deregulierung und bringt sie auf den Punkt, indem er folgende Schlussfolgerung anstellt: „Was geschaffen wurde, um der Gesellschaft zu dienen, hat die Macht über die Gesellschaft übernommen“ (SCHULMEISTER 2018: 55). Für Krugman spielt zusätzlich der Faktor „Risiko“ eine tragende Rolle: „[B]ei der Krise ging es überwiegend nicht um Probleme mit deregulierten Institutionen, die neue Risiken eingingen. Es ging um Risiken, die von vornherein gar nicht reguliert waren“ (KRUGMAN 2008: 191). Durch die entstandene Konkurrenz sogenannter „institutioneller Investoren“ – beispielsweise Hedgefonds, Versicherungen, Investment-Banken und Investmentfonds – erhöhten sich die Erwartungen an Renditen enorm und dementsprechend wurde auch mehr Risiko eingegangen. Sowohl die neugeschaffenen Instrumente als auch Risikobereitschaft der Akteure/innen haben die systemischen Risiken im Finanzsystem also zusätzlich verstärkt (vgl. ERNST und WAHL 2010: 40f.).

3.1.2 Rent-Seeking und Spekulation

Die Bedeutung von Terminkontrakten – jenen Finanzderivaten, die ursprünglich zur Absicherung hinsichtlich des Risikos von Preisschwankungen in der Landwirtschaft entstanden waren und in der fachwissenschaftlichen Literatur auch als „Hedging“ bezeichnet werden – hat stark zugenommen: „Mit der Aufgabe fester Wechselkurse (1971/73), den nachfolgenden Schwankungen von Dollarkurs und Erdölpreis [...] sowie mit dem Zinsanstieg Ende der 1970er Jahre [...] stieg die Bedeutung von Finanzderivaten“ (SCHULMEISTER 2009: 19). Besonders die Entwicklung immer neuer

Instrumente - beispielsweise von Zertifikaten - die auf Futures und Optionen basierten beschleunigte und veränderte den Derivathandel ab den achtziger Jahren. Die Antriebskraft sei dabei die Spekulation geworden, während Hedging vergleichsweise an Bedeutung verloren habe (vgl. ebd.).

SCHULMEISTER (2018: 163) vergleicht die gängige Form der Derivatgeschäfte mit Wetten, bei denen der „Wetteinsatz“ nur einen minimalen Teil des Basiswertes darstellt. Gewettet wird beispielsweise auf die zukünftige Entwicklung eines Kurses oder Preises, also in Form von Anleihen, Aktien, Rohstoffen oder Devisen. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Gesamtheit der Spekulation nichts Anderes als ein „Umverteilungsspiel“ ist (ebd.: 164). Keuschnigg beruft sich im Interview auf die Etymologie des Wortes „Spekulation“, nämlich in die Zukunft zu sehen: „Wenn jemand große Gelder ausstehen hat, will er sie wieder zurückbekommen. Hat er Angst um sein Geld, steigen die Zinsen“ (vgl. Keuschnigg interviewt von GEPP 2014: 26). Die Deregulierung der Finanzmärkte löste zusätzliche Spekulationen aus, die Fluktuationen in den Wechselkursen zur Folge hatten und nicht nur zu den sogenannten „Ölpreisschocks“ in den siebziger Jahren führten, sondern auch zur Weltwirtschaftskrise (vgl. SCHULMEISTER 2018: 10). In der neoliberalen Betrachtung allerdings existiert keine Spekulation in diesem Sinne – wie jene in keynesianischen oder marxistischen Theorien - es existiert nur Investition, „wofür auf der Grundlage einer Zukunftserwartung Vermögenswerte eingesetzt werden, um damit zu einem späteren Zeitpunkt einen Gewinn zu erzielen (vgl. ERNST und WAHL 2010: 39).

Allerdings seien Investition und Spekulation von Grund auf verschieden, denn mit einer Investition in die Realwirtschaft wird andauernde Wertschöpfung finanziert. Ist sie erfolgreich kommt es automatisch zur Expansion oder Gründung eines Unternehmens und der „Unternehmensgewinn speist sich dann dauerhaft aus der Aneignung des erarbeiteten Mehrwerts“ (ERNST und WAHL 2010: 39). Spekulation hingegen zielt darauf ab zukünftige Preisdifferenzen der Vermögenswerte auszuschöpfen und zum eigenen Vorteil zu nutzen. Um den größtmöglichen Profit zu erwirtschaften, werden häufig auch Finanzinnovationen eingesetzt. Seit den neunziger Jahren hat folglich nicht nur die Verwendung von Derivaten als Form der Spekulation stark an Beliebtheit gewonnen,

sondern es existieren seit Beginn des 21. Jahrhunderts auch die sogenannten „Swaps“ oder „CDS“ („credit-default-swaps“) (vgl. ebd.: 41).

Ein CDS ist eine Kreditausfallsversicherung, die ursprünglich zur Absicherung des Ausfallsrisikos gegenüber einem Schuldner diente. Allerdings wurden diese neugeschaffenen Finanzinnovationen zu spekulativen Zwecken verfremdet. Da das versicherte Objekt nicht im eigenen Besitz sein musste, war es für Spekulanten/innen möglich, auf den Konkurs einzelner Staaten oder Akteure/innen zu wetten. Vergleichsweise kann der Abschluss einer Brandschutzversicherung für ein fremdes Haus gesehen werden, wobei im Falle eines Feuers die Versicherungssumme an die Käufer/innen der CDS ausbezahlt wird, obwohl für einen selbst kein Schaden entstanden ist (vgl. FRIEDMAN und FRIEDMAN 2010: 33). CDS wurden beispielsweise spekulativ für das Scheitern Griechenlands ausgenutzt und haben somit dessen Finanzierungsprobleme verschlimmert (vgl. ERNST und WAHL 2010: 9).

Besonders in den USA wurde auf Gemeinde- und Bezirksebene, aber beispielsweise auch von Universitäten versucht die eigene Zinsbelastung zu reduzieren. Hierfür werden zwei verschiedene Zinssätze oder Währungen zwischen zwei Handelspartnern ausgetauscht. „Glaubt jemand beispielsweise, die kurzfristigen Zinsen würden stärker steigen als die Anleihezinsen, dann kann er durch einen Swap den Differenzgewinn einstreichen (geht die Wette nicht auf, muss er zahlen)“ (SCHULMEISTER 2018: 118). Die dabei entstandenen Risiken wurden von den „Tauschpartner/innen“ der „Finanzalchemiebanken“ jedoch nicht (gänzlich) erkannt und fast alle der Handelspartner verzeichneten enorme Verluste, so auch europäische Handelspartner - beispielsweise Gebietskörperschaften – die dadurch ihre Zinsbelastung eindämmen wollten, um ihre finanzielle Lage nach der Finanzkrise zu verschönern: „Tatsächlich haben fast alle Kommunen und Länder gegenüber den Finanzprofis verloren“ (ebd.: 118f.).

Der mehrdimensionale Prozess, in dem Banken Kredite in Wertpapiere umstrukturieren und diese anschließend selbst zum Verkauf anbieten, wird als Verbriefung bezeichnet. Nach Erwerb der Wertpapiere kann der/die Käufer/in die Papiere wieder weiterverkaufen und somit ist „[a]us dem Kredit [...] ein handelbarer Vermögenswert geworden, der wie

andere Wertpapiere auch, nun dem Auf und Ab an den Finanzmärkten unterworfen ist“ (ERNST und WAHL 2010: 41). Außerdem sind Kredite auch zerlegt – „tranchiert“ - und als synthetische Instrumente neu zusammengesetzt worden. Ein tranchierter Kredit wurde als CDO bezeichnet, dessen Herkunft und Risikopotential vollständig verschleiert wurde (vgl. ebd.). Die Bündelung war eine beliebte Praktik der „Finanzalchemisten“ während und direkt nach der Krise und dabei speziell jene bilateralen Derivatgeschäfte, die keine Regulierung erfahren haben. Noch während des US-Immobilienbooms haben sowohl Banken als auch Hedgefonds Hypothekarforderungen erworben, die sie zu „synthetischen“ Wertpapieren mit differenzierten Risikoklassen – sogenannten ABS (asset-backed-securities) - bündelten und diese als vermeintlich sichere CDOs (collateralized-debt-obligations) am Weltmarkt weiterverkauften. Besonders stark in dieses Geschäft verwickelt waren dabei die Deutsche Bank und Goldman Sachs (vgl. SCHULMEISTER 2018: 118).

Um das komplexe System von neuwertigen Finanzprodukten zu verstehen, muss der Begriff „Rente“ erläutert werden. Zunächst wurde jener Ertrag als ‚Rente‘ bezeichnet, „den man kraft Eigentums [beispielsweise] eines Grundstückes“ (STIGLITZ und SCHMIDT 2015: 131) erzielt, ohne selbst etwas zu produzieren oder Leistung dafür zu bringen. Im übertragenen Sinne ist es heutzutage das Erwirtschaften von leistungslosem Einkommen bzw. „Rent-Seeking“, das Schulmeister zusätzlich als „Geld arbeiten lassen“ beschreibt (vgl. SCHULMEISTER 2009: 15). Das sogenannte „Rent-Seeking“ ist also mehr als Spekulation. Prinzipiell sind Renten lediglich „Umverteilungen von einer Gruppe der Gesellschaft zu den Rent-Seekern“, allerdings wird auch „[d]as Geld, das die Finanzbranche durch [...] Kreditvergabe von Gering- und Normalverdienern abschöpft“ (STIGLITZ und SCHMIDT 2015: 132) als eine Form von Rent-Seeking gesehen. Überspitzt beschrieben werden die Vorgänge des Rent-Seeking auch als „die vielfältigen Mechanismen und Instrumente, mit denen unser gegenwärtiger politischer Prozess den Reichen auf Kosten aller anderen hilft“ (ebd.: 131).

Grundsätzlich kann sich jeder - unabhängig ob Einzelperson oder Unternehmen, der Expertise in Rent-Seeking hat, einen großen finanziellen Vorteil verschaffen. Es wird dabei von einer „Zentripetalkraft“ gesprochen; damit wird gemeint, dass „[d]ie Belohnungen des Rent-Seeking [...] derart groß [werden], dass immer mehr Energie in

diese Aktivität fließt“ (STIGLITZ und SCHMIDT 2015: 132f.). Folglich bedeutet dies, dass in der Finanzwirtschaft viel höhere Renditen erzielbar sind als in der Realwirtschaft, allerdings nur auf Kosten anderer Wirtschaftsteilnehmer/innen. In den neunziger Jahren scheint dann der Traum von Geld, das sich selbst vermehrt, endgültig in Erfüllung zu gehen und immer mehr wirtschaftliche Akteure/innen – wie Unternehmen, Hedge Fonds und Private - "ließen ihr Geld am Aktienmarkt arbeiten“, wodurch die Kurse signifikant stiegen, was dazu führte , dass der Unterschied zwischen „Börsenwert“ und „tatsächlichem Wert der Unternehmen“ konstant auseinander driftete (SCHULMEISTER 2009: 5f.).

Allerdings folge auf eine Boomphase – auch als „Bullenmarkt“ bezeichnet - immer eine abnehmende Phase, der sogenannte „Bärenmarkt“. Schulmeisters Schlussfolgerung lautet, dass eine Parallele zu früheren Bullenmärkten beobachtet werden kann: So wie die Aktienbullenmärkte der neunziger Jahre den Aktiencrash im Jahr 2000 ausgelöst hätten und somit „den Glauben an reale Vermögenszuwächse und den Konsumboom in den USA ‚befeuert‘ haben [...], baute sich das ‚Potenzial‘ für die große Krise 2007/2008 durch drei Bullenmärkte die Immobilien-, Aktien- und Rohstoffvermögen auf“ (SCHULMEISTER 2018: 179). Das Problem sei, dass durch die entstandenen Kreditblasen nicht etwa mehr reale Investitionen bewirkt werden konnten, die höhere Löhne und nachhaltiges Wachstum erzielt hätten; stattdessen „floss dieses Geld in Spekulationsgeschäfte und sorgte für einen Anstieg der Immobilienpreise“ (STIGLITZ und SCHMIDT 2015: 36).

3.1.3 Handel der Finanzinnovationen im Schattenbanksystem

Auch das Schattenbanksystem und dessen Auswirkungen müssen im Zusammenhang mit der Banken- und Finanzkrise 2007/2008 erläutert werden. Schließlich ging die Entwicklung der neuen Finanzprodukte mit der Entstehung des Schattenbanksystems und dessen Ausbreitung einher. Der Begriff „Offshore-Ökonomie“ - auch unter dem Begriff „Parallelbankensystem“ bekannt - wird in der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur vielfältig eingesetzt, da es im wissenschaftlichen Diskurs keine allgemein anerkannte Definition gibt. Die Wurzeln des Parallelbankensystems gehen bis zum Ende

des 19. Jahrhunderts zurück, wobei das Modell besonders nach dem Ersten Weltkrieg und bis zu den siebziger Jahren weiterentwickelt und ausgebaut wurde; dessen Umfang nimmt heute allerdings stark zu (vgl. ÖTSCH 2012: 28f.)

Für den Handel der neuen Finanzinstrumente wurden spezielle Unternehmen erschaffen. Diese sogenannten „special purpose vehicles“ sollten keine Ausfallsrisiken versichern, Ziel war es besonders hohe Gewinne zu erzielen, indem man sich durch Schattenbanken der Aufsicht der Banken entzog. „Vervollständigt wird die neue Variante kapitalistischer Entwicklung durch Dutzende von Steuerparadiesen und Offshore Zentren mit ihrem Steuergeheimnis und der Abwesenheit von jeder nennenswerten Regulierung und Aufsicht“ (ERNST und WAHL 2010: 41f.). Allenfalls handelt es sich um einen „Rechtsrahmen für nicht-ansässige Nutzer/innen, die es diesen erlauben, zum eigenen Vorteil Gesetze ihrer Jurisdiktion zu umgehen, wobei sie durch die Geheimhaltungspraktiken der Secrecy Jurisdiction gedeckt werden“ (ÖTSCH 2012: 36). Offshore-Ökonomien werden auch als Finanzoasen bezeichnet und stellen für ÖTSCH (2012: 28) ein „ökonomisches Paralleluniversum von Eliten“ dar. Sie folgert, dass diese „keine Ausnahmeerscheinungen sind, sondern ein zentraler Bestandteil des derzeitigen Finanz- und Wirtschaftssystems, das die Mehrzahl der Bürger/innen benachteiligt“ (ebd.: 31).

Allerdings schafft dieses wirtschaftliche System nicht nur viele Verlierer/innen. Es kann auch eine andere Verknüpfung zur Krise hergestellt werden, denn sie begünstigt auch die Blasenbildung: „Durch Geschäfte über Finanzoasen vergrößert sich das Volumen der Finanzmärkte und die Tendenz zur Ausbildung von Blasen, da riskante Geschäfte zugelassen sind“ (ÖTSCH 2012: 31). Außerdem schränken jene „[g]lobale[n] illegale[n] Finanzströme [...] die Steuereinnahmen und Rechtssysteme vieler Staaten [ein]“ (WEED 2017: 10), wobei Steueroasen diese Tendenz noch attraktiver machen. Steueroasen ermöglichen den Unternehmen spezielle Anreize, beispielsweise „große Güter-, Dienstleistungs- oder Kapitaltransfers durchlaufen zu lassen und so der Steuer zu entziehen“ (ebd.: 10f.). Laut Schätzungen verschiedener Studien sollen sich 7-32 Billionen US-Dollar an solch versteckten Finanzplätzen befinden, die auch als „Schattenfinanzplätze“ bekannt sind.

Steuer- und Regulierungs-oasen sind Unterkategorien von Finanzoasen, wobei jene Institutionen, die deren Vorteile auskosten, häufig Schattenbanken sind (ebd.: 31). Schattenbanken werden per Definition als Unternehmen eingestuft, die keine gültige Banklizenz besitzen und folglich nicht von Kontrollen der Bankenaufsicht erfasst werden, obwohl sie an bankenähnlichen Transaktionen beteiligt sind. Oft agieren diese Banken in Form von eigens dafür erschaffenen Zweckgesellschaften oder eines Hedgefonds. Bezüglich der Nutzer/innen ist anzumerken, dass hauptsächlich vermögende Privatpersonen auf die Angebote der Offshore-Ökonomie zurückgreifen, ebenso wie Unternehmen (vgl. ebd.: 27ff.). Von der geschätzten Summe US-Dollar im Offshore-Bereich sollen sich 5,8 Billionen US-Dollar in Steueroasen befinden (vgl. HENN 2017: 41). Bei Hedgefonds handelt es sich um „besondere Investmentfonds, die mit einer Vielzahl von Anlagen spekulieren (u.a. Leerverkäufen) und mit einem hohen Anteil an Fremdkapital agieren können (Hebel- oder Leverage-Effekt). Da sie Schattenbanken sind, dürfen sie riskantere Geschäfte tätigen, was hohe Renditen, aber auch hohe Risiken einbringt“ (ebd.: 31). Diesbezüglich werden immer mehr Forderungen laut, dass wirtschaftliche Akteure, die ähnliche Praktiken wie Banken ausüben und im Falle von Krisen auch wie diese gerettet werden müssen, auch wie Geschäftsbanken beaufsichtigt und somit auch ihr Sicherheitsnetz ausgedehnt werden sollte (vgl. KRUGMAN 2008: 191).

3.1.4 Erklärungsversuche und Suche nach den Schuldigen

Grundsätzlich ist noch anzumerken, dass es unumgänglich erscheint, dass auf Krisenmomente die Frage nach den Schuldigen folgt, wobei dieses Kapitel veranschaulicht, dass manche Schuldzuschreibungen auf Annahmen basieren, die wissenschaftlich nicht haltbar sind oder eine zu enge Perspektive einnehmen (vgl. KRUGMAN 2008: 190). Die Interpretation der Krise hängt, anders ausgedrückt, vom „gesellschaftspolitischen Paradigma“ ab, das nicht nur die Wirtschaftswissenschaft beeinflusst, sondern auch die Medien und die Wirtschaftspolitik, wobei das vorherrschende des Neoliberalismus oft für dessen Ursachenausblendungen kritisiert wird (vgl. SCHULMEISTER 2009: 12).

Für MainstreamökonomInnen sind ausschließlich „ein (bank)technisches Versagen sowie ein Fehlverhalten des Finanz- und Bankenwesens“ (ZURSTRASSEN 2014: 20) ausschlaggebend. Die Schuldenfrage wird also beispielsweise auf Ursachen beschränkt, die im weitesten Sinne einzelnen profitgierigen Akteuren/Innen, unkontrollierter Kreditvergabe oder dem Staat zugeschrieben werden können. Letzterer sei „schuld an der Krise, weil er den Finanzsektor nicht wirksam reguliert hätte, oder weil er in Gestalt des Notenbankchefs Greenspan das Geld zu billig gemacht hätte“ (SCHULMEISTER 2009: 14). Befürworter/Innen deregulierter Märkte sehen also auch die Einflussnahme auf den Marktmechanismus durch die Federal Reserve (FED) als krisenverursachend. Neoliberales Argument bezüglich des Auslösers der Krise ist demnach auch deren Niedrigzinspolitik, die zu einem Konsum- und Investitionsboom führte, „nicht Ungleichheit und unregulierte Finanzmärkte hätten die 2008 geplatze Blase geschaffen“ (SCHWARZ 2014: 16).

Schuld sei also menschliches Scheitern im Bankensektor und fehlende Moral, obwohl davon auszugehen sei: „In jeder Branche, die derart leicht faktisch aus dem Nichts Profite schöpfen kann, würden über kurz oder lang die Sitten verfallen“ (ZOTTER 2014: 58). Auch die Hypotheken-Finanzierer Fannie Mae und Freddie Mac - die der Verbriefung den Weg bereiteten – werden von wirtschaftlich Konservativen als Schuldige genannt. Allerdings fungierten jene beiden in der umstrittenen Phase (von 2004-2006) nur im Hintergrund bei der Vergabe von Krediten für Häuser - da sie in dieser Phase hinsichtlich ihrer Buchhaltungsskandale eingeschränkt waren (vgl. KRUGMAN 2008: 190). Somit können auch sie nicht als Hauptverursacher der Krise betrachtet werden.

Zusätzlich wird nationaler Finanzaufsicht von Neoliberalen vorgehalten in der Krise versagt zu haben. Jedoch sei „die unbestreitbare Schwäche der Aufsicht [...] ja gerade die Folge der neoliberalen Ablehnung der Kontrolle von Banken und Finanzmärkten“ gewesen (ZOTTER 2014: 58). Kritisiert werden in diesem Zusammenhang zusätzlich auch die Praktiken der Regierung, im speziellen dadurch, weil die neu geschaffenen Finanzinstitutionen keinerlei Regulierung unterworfen wurden; dabei wird von einer „böartigen Vernachlässigung“ gesprochen (KRUGMAN 2008: 190). Allerdings darf auch nicht vergessen werden, dass eine weitere Konsequenz der Deregulierung ist, dass

Regierungen kaum noch die Geldpolitik beeinflussen können, „weshalb die einzelnen Eurostaaten zu Spielbällen der Finanzmärkte geworden sind“ (MisiK 2014a: 55). Dies bedeutet auch, dass sich „die Politik mit Übernahme der neoliberalen Leitlinien selbst die Legitimationsgrundlage ihres Handelns [entzogen hat]“ (SCHULMEISTER 2018: 46); denn behauptet wird, der Markt biete alle Antworten, die Politik habe sich demnach diesem zu unterwerfen (ebd.).

Diesem Motto folgend wiesen auch die „gierigen Banker“ alle Schuldzuweisungen ab: „Nicht Marktprozesse, sondern die Politiker müssen versagt haben, nicht der Markt, sondern der Staat muss in desaströser Verfassung sein, nicht Sparen, sondern das ‚Über-seine-Verhältnisse-Leben‘ muss in die Krise geführt haben“ (SCHULMEISTER 2018: 33). Im Diskurs des „Mainstreams“ wird die Finanzkrise also zusätzlich auf eine zu hohe Verschuldung aller wirtschaftlichen Akteure/innen zurückgeführt (vgl. Keuschnigg interviewt von GEPP 2014: 22). Im Herbst 2009 wurde schließlich auch „der passende Schuldige gefunden“, nämlich Griechenland, präziser ausgedrückt der Vorgänger von Ministerpräsident Papandreu, der die wirkliche Staatsverschuldung verschwiegen habe. Papandreous „Defizitgeständnis“ wurde als Schuldeingeständnis angesehen, und somit Griechenland als alleiniger Verursacher der Krise betrachtet. Griechenland wurde die „Rolle als schuldiger Schuldner“ zugewiesen, um von sich und dem neoliberalen Gedankengerüst abzulenken. Jedoch sei erst durch die von der Wirtschaftspolitik angeordnete Austeritätspolitik Griechenland und somit die EU zunehmend in die Krise geschlittert (vgl. SCHULMEISTER 2018: 33f.). Speziell bezüglich der - auf die Banken- und Finanzkrise der USA folgende - Eurokrise wird erstens auf einen Konstruktionsfehler der Eurozone verwiesen - weil keine Möglichkeit für Ab- oder Aufwertung der Währung besteht – zweitens auf die Verschuldung der Staaten und drittens auf die Sparpolitik (vgl. GEPP 2014: 28).

Laut SCHULMEISTER (2009: 13) handle es sich bei Auslegungen des Mainstreams um die Ausblendung von Systemrisiken, da man die eigene Weltanschauung nicht anzweifeln wolle. Von orthodoxen Ökonomen/innen werden gewisse Erklärungsansätze (bewusst) nicht wahrgenommen, weil es sonst zu einer „radikalen Überwindung des neoklassischen Weltbilds“ kommen könne, und dies, obwohl bekannt sei, dass der Markt für Finanzderivate „systematisch ‚manisch-depressive‘ Schwankungen der

Wechselkurse, Zinssätze, Aktienkurse und Rohstoffpreise, also falsche Preissignale“ (ebd.: 14) produziere.

Außerdem kann homogenen Ökonomen/innen im Zusammenhang mit der Krise zusätzlich eine schlechte Prognosefähigkeit vorgehalten werden (vgl. ZURSTRASSEN 2014: 19). Jedenfalls hatten weder sie selbst noch die Akteure/innen der Finanzindustrie oder deren „medialen und akademischen Satelliten [hatten] das System, das zusammengebrochen war, verstanden. Ihre Theorien haben sich als Ideologie erwiesen, die den Praxistext [sic!] nicht bestanden hat“ (ERNST und WAHL 2010: 10).

Für die Neoklassik – auf der die Theorie des Neoliberalismus und somit die finanzkapitalistische Spielanordnung gründet – wurde trotz historischer Ereignisse wie der Krise der dreißiger Jahre, die bereits das Gegenteil bewiesen haben, noch immer behauptet, dass „der Markt [...] die beste aller möglichen Welten hervor[bringe]“ (STIGLITZ und SCHMIDT 2015: 182). Bereits Ökonomen/innen lang vor dem Ausbruch der Krise - wie Joseph Stiglitz, geboren 1943 – war allerdings bewusst, dass der unregulierte Markt wenig dazu geeignet war „eine wohlhabende, glückliche und gesunde Gesellschaft bestehen zu lassen“ (ebd.). Nach Ausbruch der Krise am Weltmarkt sollten entstandene Mythen aufgedeckt werden – die darauf basierten Markt und Freiheit als ein und dasselbe zu verstehen - und folglich wurden Forderungen laut, die besagen: „Nicht Märkte, sondern Freiheit und Demokratie sind Ziele, die es zu verteidigen gilt, wenn die Errungenschaften der modernen Zivilisation bewahrt und erweitert werden sollen“ (THOMASBERGER 2014: 18).

Durch den zusätzlichen Einbezug diverser sozialer und kultureller Faktoren und des Verständnisses der Krise als tiefgründiges „Systemversagen“ (SCHULMEISTER 2018: 31) müssen heterodoxen Ökonomen/innen zufolge noch zwei weitere Ursachenfelder in einem allumfassenden Erklärungsansatz Berücksichtigung finden.

3.2 Ungleiche Verteilung von Einkommen und Vermögen

Während sich die Prozesse der Deregulierung vollzogen, veränderte sich auch die Einkommensstruktur in einer Mehrheit der Industrieländer. Dabei schrumpfte nicht nur

der Lohnanteil und der Gewinnanteil nahm zu, auch die Schere zwischen Arm und Reich öffnete sich weiter. Außerdem wurde der Großteil des Geldes der Wohlhabenden zu Zwecken der Finanzspekulation verwendet. Zur selben Zeit nahmen aber die Schulden der Armen weiter zu, „um bei stagnierenden Realeinkommen und sinkenden öffentlichen Ausgaben für Gesundheit oder Bildung ihren Lebensstandard zu halten“ (HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 2009: 6).

Laut dem französischen Präsidenten Nicholas SARKOZY (2010) existiere eine Welt,

in der dem Finanzkapital alles und nichts der Arbeit gegeben wurde, wo der Unternehmer nach dem Spekulanten kam, wo der Rentier Vorrang vor den Beschäftigten hatte, wo die Hebelwirkung [...] unvernünftige Dimensionen erreichte. All das hat einen Kapitalismus hervorgebracht, in dem es normal war, mit Geld zu spielen, vorzugsweise mit dem anderer Leute, leicht und extrem schnell zu gewinnen, ohne dass mit den riesigen Mengen Geld Wohlstand und Arbeitsplätze geschaffen worden wären.

Von Mainstream-Ökonomen/innen wird die Thematik verharmlost, indem argumentiert wird, dass eine Gesellschaft, die Ungleichheit akzeptiert, schlussendlich allen nütze, „weil die Prosperität, die sie schafft, auch den Armen nützt“ (MISIĆ 2014b: 56). Zusätzlich erscheint es als sei gesellschaftliche Gleichheit [...] in den letzten Jahrzehnten ziemlich aus der Mode gekommen. [...] Wer für mehr Gleichheit plädiert [...] würde die Leistungsträger bestrafen und sei dysfunktional für prosperierende Gesellschaften“ (ebd.). Die negativen Konsequenzen der Finanzialisierung sind allerdings vielfältig und die Ungleichheit in unserer Volkswirtschaft sei zu einem großen Teil auf das „Rent-Seeking“ zurückzuführen (vgl. STIGLITZ und SCHMIDT 2015: 132). Sogar, als das wirtschaftliche System noch krisenfrei funktionierte, sei es zu einer „gigantischen Umverteilungsmaschine geworden. Während die Reichen immer reicher wurden, kam in den Industrieländern die Armut zurück, die Einkommensverteilung wurde immer ungleicher“ (ERNST und WAHL 2010: 43). Die Krise stelle dann ein zusätzliches Gefahrenpotenzial für die Ungleichheit der Bevölkerung dar, „wenn es nicht gelingt, die Abwälzung der Krisenfolgen auf die Bevölkerung abzuwenden“ (ebd.).

Bezüglich einer ungefähren Verlustsumme schätzt KRUGMAN (2008: 197f.) insgesamt acht Billionen US-Dollar, wobei er die Annahme trifft, dass neunzig Prozent davon von den Hausbesitzern/innen zu verzeichnen waren und nur zehn Prozent von Anlegern/innen, die hypothekarisch gesicherte Wertpapiere gekauft hatten (vgl. ebd.). Dabei darf nicht vergessen werden, dass sich eine ungleiche Vermögensverteilung negativ auf eine Volkswirtschaft auswirkt. Forscher/innen haben nachgewiesen, dass (wachsende) Ungleichheit jedem Gesellschaftsmitglied schadet, wobei die Zugehörigkeit zur oberen oder unteren Schicht keine Rolle spielt (vgl. MISIK 2014b: 56). Es wurde gezeigt, dass unabhängig vom Nationaleinkommen pro Kopf die Bürger/innen eine niedrigere Lebenserwartung haben, ungesünder sind, ein niedrigeres Bildungsniveau vorweisen, mehr psychische Erkrankungen ausbilden, mehr Drogenkonsum stattfindet und die Kriminalitätsrate höher ist. Außerdem herrscht in ungleichen Volkswirtschaften keine Chancengleichheit: „Wer in Gesellschaften, die materielle Armut akzeptieren, in Armut hineingeboren wird, bleibt unten“ (ebd.). Dabei seien enorme Vermögensunterschiede keine Konsequenz der Leistungsgratifikation oder lediglich ein moralisches Problem, im Gegenteil, sie seien Teil „eines unsozialen Bildungssystems und interessensgeleiteter politischer Entscheidungen“ (KIEFER 2014: 61). Jene Entscheidungen - die sowohl Volkswirtschaften als Ganzes gefährden könnten und fähig seien die Demokratie zu unterbinden - umfassen nicht nur die Entflechtung der Finanzmärkte, sondern, hinsichtlich der Krise, auch den Versuch die Investmentbanken zu retten, anstelle der Besitzer/innen von Subprime-Hypotheken (vgl. ebd.).

3.3 Internationale Ungleichgewichte

Speziell bezieht sich die Thematik der Ungleichgewichte im Welthandel auf Leistungsbilanzüberschüsse bzw. -defizite bedeutender Volkswirtschaften, wie die der USA – als größtem Defizitland – und Chinas, Deutschlands und Japans als Überschussländern. Die amerikanische Volkswirtschaft hat seit Anfang der neunziger Jahre speziell in der Handelsbilanz ein zunehmendes Defizit zu verzeichnen. Das Defizit war nur möglich, weil besonders die chinesische Zentralbank diese Schulden durch den Kauf amerikanischer Staatsanleihen finanzierte. China hat Interesse an den Käufen, weil der Staat dadurch sein eigenes Wachstum finanzieren kann (vgl. ERNST und WAHL

2010: 44f.). Bereits in den achtziger Jahren sollte sich das Wirtschaftsmodell der USA rasch ausgebreitet haben: „Seit den achtziger Jahren setzt sich das amerikanische Wirtschaftssystem mit einem erhöhten Tempo durch. Das erforderte einen weitgehenden Umbau der europäischen Volkswirtschaften“. Es steht fest, dass die Globalisierung nach einem amerikanischen Regelwerk erfolgt: „Die Finanzmärkte sind danach ausgerichtet, globale Unternehmen sind zunehmend nach amerikanischen Mustern organisiert und der Konsumkapitalismus amerikanischen Stils hat sich auch in Westeuropa durchgesetzt“ (OTTE 2008: 56). Die USA könne also als „Zentrum des modernen entfesselten neoklassischen Kapitalismus“ betrachtet werden (ebd.: 28).

Nun stellt sich die Frage, was Differenzen in der Leistungsbilanz zur Gesamtarchitektur der Krise beigetragen haben. Um die Defizite stemmen zu können, sind die USA auf niedrige Zinsen angewiesen, diese bewirkten aber folglich, dass „der Geldmarkt mit billigem Geld überschwemmt wurde, das nur seinerseits die Immobilienspekulation und alle anderen spekulativen Geschäftsmodelle beflügelte“ (ERNST und WAHL 2010: 45). Zusätzlich finanzierten sie somit auch den überschwänglichen Konsum der amerikanischen Bevölkerung, obwohl die Löhne zu dieser Zeit stagnierten (ebd.).

In diesem Kontext wird von manchen heterodoxen Ökonomen/innen behauptet, dass auch der Wachstumszwang des Kapitalismus zu immer höheren internationalen Ungleichgewichten beigetragen habe (vgl. GEPP 2014: 28). Verstärkt wurde das Problem der internationalen Ungleichgewichte durch die im Rahmen der Globalisierung entstandenen Verflechtungen von Volkswirtschaften (vgl. ERNST und WAHL 2010: 44). Besonders die USA, aber auch europäische Staaten wie Spanien und Großbritannien hatten viel höhere Importe als Exporte, es wurde also mehr konsumiert als produziert. Dies kann nur funktionieren, wenn jene Länder, die Exportüberschüsse aufweisen - beispielsweise China, Japan und Deutschland - ihre Defizite finanzieren, indem sie ihr überschüssiges Geld wieder in Ländern mit Defiziten in der Handelsbilanz investieren. Zunächst sei dieser Vorgang wenig problematisch, jedoch wollten Anleger/innen mit Handelsbilanzüberschüssen mehr Rendite erzielen, als durch sichere Finanzprodukte wie Staatsanleihen erwirtschaftet werden konnten, und kauften dementsprechend immer mehr risikoreiche Anlagen (vgl. HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 2009: 6).

Ein wesentlicher Grund für den weltweiten Vertrieb der mortgage backed securities sowie vieler anderer CDS liegt folglich in den gigantischen Dollarforderungen gegenüber den USA, die dort profitabel veranlagt werden müssen. Dieser „Dollarberg“ ist wiederum Folge des permanenten Leistungsbilanzdefizits der USA, das nur bewältigt werden kann, weil der Dollar nicht nur die nationale Währung der USA, sondern gleichzeitig die globale Leitwährung darstellt (SCHULMEISTER 2009: 7). Die USA könnten dementsprechend als einziger Staat die eigenen Leistungsbilanzdefizite in ihrer eigenen Währung finanzieren - „sie sind nicht von ausländischem Kapital abhängig, sondern bezahlen ihre Importe einfach in Dollars und diese können sie unbeschränkt produzieren“; allerdings ergibt sich daraus ein Problem, denn „irgendwer bleibt freilich auf den Dollars ‚sitzen‘ und muss sie ‚arbeiten lassen‘“ (ebd.).

In der Eurozone verstärken die Asymmetrien zwischen den Euroländern die schlechte wirtschaftliche Lage noch zusätzlich: „Wettbewerb um nationale Vorteile ist ein Nullsummenspiel und kann das Problem nur verschärfen“ (JACKSON 2013: xii). Ein Beispiel ist die Exportwirtschaft Deutschlands. Der auf Export basierende Erfolg Deutschlands verursacht nicht nur Ungleichgewicht innerhalb der Eurozone, sondern funktioniert auch nur, wenn „irgendjemand irgendwo weiterhin Geld leiht, um weiterhin konsumieren zu können“ (ebd.: xiii). Schließlich steht fest, dass Ungleichgewichte von Handelspartnern/innen besonders innerhalb einer Währungsunion automatisch und sich stetig verändernde Auslandsguthaben für einen und Schulden für einen anderen Staat bewirken (HUBMANN o.J.: 1).

3.3.1 (Beeinflussung der) Staatsfinanzen und Zinsentwicklung durch Rating-Agenturen

Auch die Rolle der Rating-Agenturen, die die Entwicklung der Zinssätze beeinflussen und folglich einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Weltwirtschaft haben, darf nicht vergessen werden. Es erhöht sich demnach nicht nur der Druck auf die Staaten - wenn durch schlechtere Bonitäts-Ratings höhere Zinszahlungen gefordert werden – sondern auch auf den privaten Sektor also auf Unternehmen, Banken und Haushalte weil auch die Kredite mehr kosten (vgl. HUBMANN o.J.: 1). Rating-Agenturen spielten

eine wesentliche Rolle hinsichtlich des Systemversagens des Finanzmarktes. Dabei handelt es sich um „private Firmen, die die Kreditwürdigkeit von Unternehmen und Staaten untersuchen und bewerten“ (ZURSTRASSEN 2014: 20), um durch ein Rating am Finanzmarkt teilnehmen zu dürfen. Am US-amerikanischen Markt besteht beispielsweise die Vorschrift für Staaten und Unternehmen sich von mindestens zwei verschiedenen Ratingagenturen bewerten zu lassen (vgl. ebd.).

Problematisch erscheint das Agieren der Ratingagenturen, weil die Bezahlung der Bonitäts-Beurteilung von denselben Investmentbanken übernommen wurde, die es zu beurteilen galt. Daraus kann geschlossen werden, dass an die Unternehmen entsprechend gute Noten verliehen werden sollten. Dies ist allerdings nicht nur ein moralisches Dilemma, sondern hat sich auch als gefährlich erwiesen, weil zusätzlich geglaubt wurde, „dass toxische Hypothekensanierungen, die als hoch ausfallgefährdet eingestuft wurden, in Produkte umgewandelt werden könnten, die so sicher wären, dass sie problemlos von Geschäftsbanken und Pensionsfonds gehalten werden können“ (STIGLITZ und SCHMIDT 2015: 69f.). Denn grundsätzlich bestand ein Vertrauen in die Stabilität und Effizienz des „internationalen Systems“ mit seinen „Zentren an der Wall Street, der Londoner City und den anderen großen Finanzplätzen“ (ERNST und WAHL 2010: 11).

4 Die Folgen der Banken- und Finanzkrise 2007/2008

Obwohl schon kurz nach der Pleite der Lehman Brothers optimistisch in die Zukunft geblickt wurde und die „überlebenden Großspekulanten“ wie die Deutsche Bank und Goldman Sachs auch nach Ausbruch der Krise noch immer hohe Gewinne verzeichneten und zum Teil als Boni für ihre Manager/innen auszahlten, stand auch für die Weltbank fest, dass es bis zu einem Jahrzehnt andauern könnte, um die Auswirkungen der Krise zu überwinden, und es wird vom verlorenen Jahrzehnt gesprochen (WELTBANK 2010: 5). Schätzungen des Internationalen Währungsfonds (IWF) zufolge belaufen sich die globalen Verluste auf 3,4 Billionen Dollar (vgl. ERNST und WAHL 2010: 5). Diese enorme Verlustsumme resultierte daraus, dass durch die

stetig voranschreitende Globalisierung alle Länder - auch Schwellen- und Entwicklungsländer - in die Krise involviert waren, obwohl sie beim Entstehungsprozess nicht beteiligt waren (vgl. ebd.: 11) und somit reduzierten sich auch ihre Export-Einnahmen durch die Einbuße in der globalen Nachfrage (ebd.: 22).

Auch im Euroraum breiteten sich die Folgen der Krise rasch aus. Zusätzlich mussten die europäischen Banken die schlechten Wertpapiere, die von den USA gekauft wurden, „bewältigen“. Die Konsequenz waren Beschränkungen bei der Vergabe von Krediten nicht nur an Einzelpersonen, sondern auch an Unternehmen, wodurch auch die Realwirtschaft in die Krise gezogen wurde (vgl. ZURSTRASSEN 2014: 19f.). Zusätzlich verzeichnete der Eurokurs innerhalb des normalen Schwankungsbereichs einen Anstieg, nachdem die USA ihren Leitzins drastisch reduziert hatten und die Produkte im globalen Handel verteuerten sich. Außerdem wurde die gesamtwirtschaftliche Nachfrage durch die Erhöhung des Leitzins bis Mitte 2007 gedämpft (vgl. HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 2009: 7). Darüber hinaus zeigten sich die gravierenden Auswirkungen auch für die Gesellschaft in Form von hoher Arbeitslosigkeit und Ungleichheit, fehlenden Zukunftsperspektiven und weniger Vertrauen in politische Institutionen (ZWICKL 2014: 54).

Zusätzlich muss auch in Betracht gezogen werden, dass abgesehen von den immanenten Folgen des Ausbruchs der Krise die Geschichte allerdings auch bewiesen hat, dass es sich nicht nur als schwierig erweist Konsequenzen vorherzusagen, sondern auch einige Zeit verstreicht, bis alle sozialen und ökonomischen Auswirkungen der Krise vollkommen ans Licht kommen (vgl. ERNST und WAHL 2010: 24).

4.1 Wirtschaftspolitische (Krisen-)Politik des Euroraums

Dadurch, dass Ökonomen/innen verschiedenen Denkrichtungen angehören, entstehen auch kontroverse Debatten bezüglich der (Krisen-)Politik. Grundsätzlich seien der (freie) Markt, Vollbeschäftigung und Arbeitslosigkeit seit jeher Faktoren, die wirtschaftspolitische Maßnahmen – nicht nur in Krisenzeiten - prägen (vgl. STIGLITZ und SCHMIDT 2015: 182), wobei jedoch unterschiedliche Ziele verfolgt werden. Das

Hauptaugenmerk liegt im Anschluss darauf, darzustellen, auf welche Weise und inwiefern Denkströmungen Einfluss auf wirtschaftliches Handeln (in der Krise) nehmen.

In vielen der konkreten Maßnahmen der Politik der Eurozone spiegelt sich liberales Gedankengut wider: Merkels „[m]arktkonforme Demokratie“ jene propagierte Wirtschaftspolitik der Europäischen Union, wird als „angewandter“ Neoliberalismus umschrieben und umfasst sowohl positive als auch negative Aspekte. Vorteilhaft erscheint beispielsweise die Kommerzialisierung der Infrastruktur in Bezug auf die Telekommunikation bzw. Energie oder der Ausbau und die Förderung der Anwendungsforschung wie in Bereichen der Nanotechnologie (vgl. KOLLMANN 2012: 73f.)

Bayer zufolge sei allerdings schon seit dreißig Jahren das Hauptaugenmerk der Wirtschaftspolitik des Euroraums „die Schwächung der Arbeitnehmer, die Durchsetzung des ‚Marktes‘ auf immer weitere Ebenen sowie die damit einhergehende Deregulierung und ‚Entfesselung‘ der Wirtschaft (‚Strukturpolitik‘)“ (BAYER 2014: 60). Laut SCHULMEISTER (2018: 46f.) vollzog sich im Neoliberalismus ein „Rollentausch des Menschen als aufgeklärtem Subjekt, das sich des Marktes als Steuerungsinstrument bedient, zum Markt als Subjekt, dem sich der Mensch anzupassen hat“ (KOLLMANN 2012: 73f.), Beispiel die diese Entwicklung widerspiegeln sind etwa die Liberalisierung von Finanzdienstleistungen, die Kommerzialisierung des Gesundheits- bzw. Bildungssystems und die Forcierung der Eigenvorsorge.

Da laut den Verfechtern/innen der neoliberalen Weltanschauung „die Marktkonkurrenz mit ‚unsichtbarer Hand‘ den Eigennutz der Individuen ins allgemeine (ökonomisch) Beste [verwandeln, müssen als Antwort auf die Krise] der Sozialstaat ‚verschlankt‘ und die Märkte durch ‚Strukturreformen‘ dereguliert werden“ (SCHULMEISTER 2018: 9). Im Sinne des Neoliberalismus wurde als Bekämpfung der Krisenauswirkungen besonders Austeritätspolitik als zielführend gesehen und dadurch legitimiert, dass die Wirtschaft krisenresistenter werden müsse. Es gehe um die Verringerung bestehender Schulden der Staaten und um die Verhinderung neuer Schulden, um Konjunkturschwankungen zukünftig abfangen zu können (vgl. Keuschnigg interviewt von GEPP 2014: 26).

4.2 Kritik an der Krisenbewältigung (des Euroraums)

Strömungen, die nicht dem Mainstream zuzuordnen sind, sehen eben das Übel in der Sparpolitik. Schon Keynes makroökonomische Betrachtungsweise der Wirtschaft verhalf ihm somit auch zu einem neuen Erklärungsansatz hinsichtlich der Verbindung von Sparpolitik und Staatsverschuldung. Demzufolge können unterschiedliche Effekte erzielt werden, je nachdem, auf welche Einkommen sich die Sparpolitik konzentriert. Je stärker die Einkommen der Geringverdiener/innen gekürzt werden - beispielsweise in Form einer Reduktion des Arbeitslosengeldes, der Mindestsicherung oder einer Anhebung der Mehrwertsteuer – desto höher ist der „Kontraktionseffekt“ (vgl. SCHULMEISTER 2018: 64f.). Beispielsweise schränke eine höhere Steuerbelastung die Nachfrage der Spitzenverdiener/innen kaum ein, während der „Kontraktionseffekt“ besagt, dass eine Verringerung des Einkommens zu gleich hohen Einbußen der Konsumnachfrage führt. Häufig gehe Austeritätspolitik zusätzlich mit einer Kürzung der Sozialausgaben einher, wodurch auch die Krisenanfälligkeit enorm zunehme: „[D]er den Lohnabhängigen vorenthaltene Teil des gesellschaftlichen Gesamtprodukts erhöht wiederum die Masse des Kapitals, das nach Verwertung auf den Finanzmärkten sucht“ (ERNST und WAHL 2010: 43).

Durch die mainstreamökonomische Betrachtung des Marktes sei auch das Auftreten der letzten Krise vorprogrammiert gewesen, „ein Störfall, der nur darauf gewartet hat, aufzutreten“ (JACKSON 2013: xi), denn obwohl neoliberale Denker wie Hayek oder Friedman mit der Zeit in Vergessenheit gerieten, sind „die europäischen Eliten [...] noch immer ihre ideologischen Sklaven“ (SCHULMEISTER 2018: 74). Der Sozialwissenschaftler und Ökonom Karl Polanyi teilt diese Meinung und erkannte, dass die Zivilisation in Europa und Amerika auf der utopischen Annahme beruhe, das Marktsystem sei selbst regulierend. Dies stelle eine ‚Absurdität‘ dar, die auf bizarren Ideen hinsichtlich sozialer Beziehungen gründe, die langfristig nicht gelten könnten, ohne die gegebene bzw. menschliche Art der Gesellschaft zu zerstören. In seiner Forschung zeigte er beispielsweise „wie fatal sich utopischer Marktglaube im wirklichen Leben niederschlägt“ (THOMASBERGER 2014: 18). Denn es darf nicht unterschätzt werden, dass „[g]esellschaftspolitische Ideen wie die Utopie von Markt [...] Konsequenzen [haben,]“

[...] denn sie prägen das politische Handeln und damit die Richtung der institutionellen Transformation“ (ebd.).

Dies hat folgenreiche Auswirkungen, denn die vorherrschende ökonomische Ideologie basiere auf der Annahme „Märkte seien sich selbst regulierende Systeme“ (SCHULMEISTER 2018: 48). Daher werde auch trotzdem munter weiter gemacht „mit dem *business as usual*“ (BAYER 2014: 60). Aber einzelne Maßnahmen zur Krisenbekämpfung seien langfristig gesehen nicht ausreichend, denn obwohl „auf internationaler, europäischer und nationaler Ebene eine kaum noch überschaubare Welle regulatorischer Einzelmaßnahmen auf den Weg gebracht“ (ZOTTER 2014: 58) wurde, müsse nicht nur bei der systemischen Logik des Herdenverhaltens, sondern auch bei exzessiven Profitmöglichkeiten angesetzt werden, um das Finanzsystem „gesundzuschrumpfen“ (vgl. ebd.).

Es wird argumentiert, dass die Komplexität des Problems im Umgang mit den Folgen der Krise nicht erfasst wurde, schließlich bestehe ein Defekt im gesamten wirtschaftlichen System (vgl. Schulmeister interviewt von GEPP 2014: 24). „Die neoliberale Theorie war Ideologie. Nützlich zur Rechtfertigung in guten Zeiten, aber sekundär in schlechten Zeiten“ (STOCKHAMMER 2008: 19). Die Regierung habe zunächst zwar die Notwendigkeit erkannt die Wirtschaft durch kurzfristige Konjunkturpakete wieder anzukurbeln und die Kreditfähigkeit aufrecht zu erhalten, aber die darauf folgende Austeritätspolitik habe weitere finanzielle und soziale Probleme verursacht wie beispielsweise Staatsverschuldung, verschlechterte Bonität, wachsende Ungleichheit und Arbeitslosigkeit. Schließlich könnten durch die gesetzten Sparmaßnahmen der Eurozone die zugrundeliegenden Fehler des Systems langfristig nicht gelöst werden (vgl. JACKSON 2013: xi). Die derzeitige Krisenpolitik der Europäischen Zentralbank verspreche nur „scheinbare Sicherheit“ (Stagl interviewt von GEPP 2014: 28), es müsse ein Umdenken geschehen und bei der Realwirtschaft angesetzt werden (Schulmeister interviewt von GEPP 2014: 24).

Kritisiert wird auch die Unvollständigkeit und Einseitigkeit der EU-Politik hinsichtlich des Stabilitäts- und Wachstumspaketes: „Dieses Manko einer gesamtwirtschaftlichen Wirtschaftspolitik (früher hat man vom ‚magischen Fünfeck‘ gesprochen) durchzieht die

letzten 30 Jahre“ (BAYER 2014: 60). Besonders die Austeritätspolitik wird kritisiert: „Sparen mitten in einer Wirtschaftskrise führt nur weiter ins Loch einer lang anhaltenden Depression, ist mit millionenfachem menschlichem Leid verbunden und wird auch noch an dem selbstgesteckten Ziel, nämlich der Haushaltskonsolidierung, scheitern“ (MISIK 2014a: 55). Die Eurokrise habe belegt: „Austerität [allein] funktioniert nicht“ (ebd.); und dies sei konkret durch die katastrophalen Auswirkungen in Griechenland, Spanien, Irland und Portugal ans Licht getreten. Eine besondere Gefährdung gehe bis zum heutigen Zeitpunkt von Italien aus: „Italiens Krise hat zuletzt vor allem Sorgen um ein Wiederaufflammen der europäischen Staatsschuldenkrise geweckt“ (CSIZI 2019: 1).

Es erscheint offensichtlich, dass die scheinbare Rettung von EU-Staaten eigentlich hauptsächlich auf die der eigenen Banken abzielt und „die Angst der europäischen und nationalen Politiker vor ihrer Benotung durch die Finanzmärkte das ‚Sparen‘, welches in Wirklichkeit eine Kürzung der Ausgaben ist, antreibt“ (BAYER 2014: 60). Dadurch, dass die Steuerzahler/innen die Rettung der Banken übernehmen mussten, sei auch „[d]ie Ungerechtigkeit finanzieller Rettungszahlungen an die Architekten der Krise [...] für alle sichtbar geworden“ (JACKSON 2013: xi). Besonders unfair daran erscheine, dass die Konsequenzen nicht von den Verursachern/innen, sondern von den „Opfern der Krise“ bewältigt werden müssten (vgl. ebd.) und zusätzlich paradox sei, dass Sparen als primäres Mittel zur Krisenbekämpfung verwendet werde, „[d]enn durch die sinkende Nachfrage gehen auch die Steuereinnahmen zurück – und damit steigt das Defizit wieder“ (BAYER 2014: 60). Die Sparpolitik in der derzeitigen Form wird klar kritisiert und als Mitverschulderin am Wirtschaftsabschwung der Euroländer gesehen. Laut Schulmeister (interviewt von GEPP 2014: 26) ist „[e]ine parallele Sparpolitik in allen Sektoren [...] eine beispiellose Verantwortungslosigkeit“, insofern zum Beispiel keine staatlichen Gegenmaßnahmen im Hinblick auf die Sicherung der Konsumfunktion getroffen werden (ebd.: 24).

4.3 Debatte über notwendige Faktoren (alternativer) Wohlstands- und Wachstumsmodelle

Es habe sich seit der Finanzkrise gezeigt, dass „Ökonomie ohne gesellschaftlichen Blick [...] Ideologie [bleibt]“ (KOLLMANN 2012: 72). Gemeint ist damit, dass es notwendig gewesen wäre, die gesellschaftlichen Verhältnisse einem kritischen Blick hinsichtlich ihrer Entwicklung und dem Status Quo zu unterziehen - um Vorschläge zu entwickeln, was unter den vorgefundenen Umständen verändert werden kann und muss, speziell hinsichtlich der wirtschaftlichen Grundstruktur (vgl. ebd.). Zumindest die aktuelle Krise hätte Wirtschaftspolitikern/innen verdeutlichen sollen, dass „das marktliberale, den Finanzmärkten hörige Wirtschaftssystem überholt ist (vgl. BAYER 2014: 60). Um weitere Krisen zu verhindern, erscheinen also Alternativen zum gängigen Wirtschaftssystem als einziger Ausweg.

Es wird kritisiert, dass in den westlichen Wirtschaftsmodellen Wohlstand als rein ökonomische Größe verstanden wird. Dass Wirtschaftswachstum automatisch mit wachsendem Wohlstand gleichzusetzen ist, macht demnach keinen Sinn (vgl. JACKSON 2013: 3f.). Jackson ist der Meinung, dass das heutzutage übliche Wirtschaftsmodell grundlegende Mängel aufweist und die Finanzkrise das Paradebeispiel dafür darstellt, weil sie „nicht einfach nur Ergebnis schurkenhaften Verhaltens oder unglücklicher Umstände“ (ebd.: xi) war. Auch das Menschenbild des homo oeconomicus, das einen wesentlichen Teil der theoretischen Basis und der darauf gründenden Handlungen darstellt, wird als grundlegend falsch kritisiert und muss kritisch hinterfragt werden.

Ein alternatives Menschenbild findet sich bei Ökonomen wie Smith und Keynes. Bei Smith – ähnlich wie bei Keynes - ist das individuelle Wirtschaftshandeln abhängig von jenem anderer Gesellschaftsmitglieder, für ihn existieren also verschiedene Arten der Interaktion wie Konkurrenz und Kooperation und keine ausschließlich egoistischen Individuen, sondern Menschen, die durch Faktoren wie „Vernunft, Sittlichkeit, Gefühle [...] und Leidenschaften [...], Achtung der Interessen der anderen“ beeinflusst werden (SCHULMEISTER 2018: 52). Außerdem gibt es für Smith kein ausschließlich rationales Verhalten, weil auch ethische und emotionale Aspekte eine bedeutende Rolle spielen. „Der Mensch (...) hat eine natürliche Liebe zur Gesellschaft und wünscht, dass die

Vereinigung der Menschen um ihrer selbst willen erhalten werde und auch wenn er selbst keinen Vorteil aus ihr ziehen sollte“ (SMITH 2010: 141). Für Smith herrscht eine Wechselwirkung zwischen „Verstand und Gefühle[n], Eigenliebe und Nächstenliebe, Konkurrenz und Kooperation“ (vgl. SCHULMEISTER 2018: 54).

Demnach wird am vorherrschenden Wirtschaftsmodell auch kritisiert, dass es auf Menschen setze, „die eisern an ihrer Sucht nach materiellen Dingen festhalten, die immerzu bereit sind, sich Geld zu leihen und auszugeben - wenn nötig, sogar ihre eigene finanzielle Zukunft zu verpfänden - nur um weiter einkaufen und konsumieren zu können“ (JACKSON 2013: x- xi). Der homo oeconomicus wird abwertend als „Novitäten-Jäger“ bezeichnet - und als Teil einer unersättlichen Horde dargestellt, die absolut unvollkommen ist (vgl. ebd.: xi). In diesem System sollen sogar zunächst skeptische Konsumenten/innen dazu verführt werden „von dem Geld, das [sie] nicht haben, Dinge zu kaufen, die [sie] nicht brauchen, um bei Leuten, die [ihnen] eigentlich egal sind, Eindruck zu hinterlassen, der nicht anhält“ (ebd.).

Wettbewerb und Wachstum allein können nicht als „Allheilmittel“ betrachtet werden: „[I]m 20. Jahrhundert waren es vorrangig Kriege, die die Vergangenheit eingestampft und die Karten neu verteilt haben. Wettbewerb an sich wird weder soziale Gerechtigkeit noch demokratische Harmonie garantieren“ (PIKETTY 2014: 49). Kritisiert wird also auch, dass Markteinrichtungen nicht etwa soziale Gerechtigkeit oder demokratische Werte anstreben würden; „das Preissystem kennt weder Grenzen noch Moral“ (ebd.). Der Markt möge zwar erforderlich sein, aber er schaffe nicht alles aus eigener Kraft, wofür es dafür ausgelegte Einrichtungen benötige (vgl. ebd.). Für Elinor Ostrom und viele andere heterodoxe Ökonomen/innen existieren folglich viele weitere Optionen statt eines einzigen Allheilmittels. Ostrom hat in ihrer Dissertation über das Management der Grundwasservorräte in Kalifornien bewiesen, dass „Markt oder Privat nicht ausschließlich Lösungsmöglichkeiten sind“ (ZUCKERSTÄTTER 2014: 14). Diverse Ansätze kritisieren dementsprechend, dass eine einseitige „Wachstumstherapie“ in Form einer Wohlstandsstrategie außerdem viele negative Konsequenzen nach sich ziehe, besonders weil natürliche Ressourcen gleichzeitig auch knappe Güter seien (vgl. SCHULMEISTER 2017: 2).

Nicht nur bestehende Lebensqualität, sondern auch das Konzept der Hoffnung - und somit die Vorstellung, dass diese Lebensqualität auch künftig erhalten bleiben wird – sowie soziale und ökologische Faktoren seien für ein Wirtschaftssystem des 21. Jahrhunderts primär (vgl. JACKSON 2013: xiii-xiv). Für JACKSON steht fest: „Soziale Ungerechtigkeit und auf Umweltzerstörung gegründeter Wohlstand für einige Wenige können nicht die Grundlage einer zivilisierten Gesellschaft sein“ (ebd.: 14). Seine Forderung ist ein wachsender Einsatz für Gerechtigkeit innerhalb der Grenzen einer endlichen Welt. Dies setzt das Bewusstsein voraus, „dass Wohlstand uns allen gemeinsam gehört“ (ebd.).

Auch andere Ökonomen/innen wie Joan Robinson sind der Meinung, dass Märkte unperfekt sind und Robinson hat Keynes Vorstellungen eines Wirtschaftsmodells in der Postkeynesianischen Theorie weiterentwickelt (vgl. GUGER 2014: 16f.). Je nach historischen, sozialen und ökologischen Bedingungen seien unzählige Organisationsarten aus einer Kombination von Markt und Staat möglich: „Manchmal sind Mischungen aus den Instrumenten Markt, Staat und Selbstorganisation sinnvoll“ (ZUCKERSTÄTTER 2014: 14). In dieser Hinsicht ist auch Amartya Sen zu erwähnen. Er möchte „den öffentlichen Fokus vom Wirtschaftswachstum auf für die Wohlfahrt aussagekräftigere Größen verschieben“ (FEIGL 2014: 17) und hat das Ziel ein angemesseneres Instrument zur Wohlstands-Messung zu entwickeln verfolgt. Aus diesem Grund war er beispielsweise an der Schaffung des Human-Development-Index (HDI) maßgeblich beteiligt. Außerdem hat er während des Höhepunkts der Krise in Zusammenarbeit mit anderen namhaften Ökonomen/innen wie Joseph Stiglitz „ein Indikatorenset entwickelt [...], das anstelle des BIP zum zentralen Referenzpunkt für gesellschaftliche Fortschrittsmessung werden sollte“ (ebd.).

Wachstumskritiker/innen sehen keine Zukunft für die herkömmlichen Wirtschaftssysteme, sie sind der Überzeugung, dass essentielle Mechanismen in dem vorherrschenden Regime nicht existieren bzw. nicht ausreichend sind: „Unsere Technologien, unsere Wirtschaftsform und unsere sozialen Ziele lassen sich allesamt mit sinnvollem Wohlstand nicht vereinbaren“ (JACKSON 2013: 2). SCHULMEISTER (2018: 14f.) präsentiert Maßnahmen, die Europa zu neuer Prosperität verhelfen sollen, wie zum Beispiel bauliche Sanierungen, Investitionen in effiziente und ressourcenschonende

Energiegewinnung und Ausbau der Unabhängigkeit in der Informationstechnologie. Abschließend wird - in seinem Bestseller „Der Weg zur Prosperität“ - noch ein theoretischer Rahmen erschaffen, der diese potenziellen Maßnahmen erklären soll. Adressaten/innen sind somit nicht nur Mainstream-Ökonomen/innen – die zum (Um)Denken angeregt werden sollen, sondern auch Ökonomie-Laien, um sie für wirtschaftliche Themen zu sensibilisieren (ebd.: 14 f.) Es müsse ein Umdenken geschehen und bei der Realwirtschaft angesetzt werden, zum Beispiel durch die Einführung einer Finanztransaktionssteuer (Schulmeister interviewt von GEPP 2014: 24), um auch andere Faktoren wie die Umwelt als Prävention für weitere Krisen in die Wirtschaftspolitik miteinfließen zu lassen (Stagl interviewt von GEPP 2014: 28). Als eine weitere Möglichkeit kann auch die derzeit viel diskutierte Einführung einer Digitalsteuer gesehen werden, deren Adressaten große Internetunternehmen wie Google und Facebook sind. Die Schwierigkeiten hinsichtlich der Umsetzung sind allerdings zu beachten, die EU-weite Besteuerung der ‚Onlineriesen‘ ist Anfang 2019 gescheitert (vgl. ORF-REDAKTION 2019), die Finanztransaktionssteuer bereits Ende 2018 (vgl. MAYER 2018: 1).

5 Sozioökonomische Bildung und deren Voraus- und Zielsetzungen

Bevor die analyse-relevanten Kriterien erläutert werden, befasst sich dieser Teil mit essentiellen Fragestellungen und Problemen, ohne die Sozioökonomischer Unterricht, der sich mit der Thematik „Krise“ beschäftigt, unvollständig oder sogar falsch erscheint. Es sind daher jene determinierenden Aspekten und Faktoren zu besprechen, die notwendig sind, um den Anforderungen einer wirkungsvollen Sozioökonomischen Bildung in der Sekundarstufe II gerecht zu werden.

Einerseits wurden im letzten Jahrzehnt neue vielfältige interdisziplinäre bzw. heterodoxe Theorien und Modelle zur Sozioökonomischen Bildung entwickelt, um die Vermittlung qualitativer Werte wie Mündigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Urteilsfähigkeit im Unterricht zu wahren und damit Schüler/innen Vertrauen in ihre eigene Weltauffassung

entwickeln (vgl. ENGARTNER et al. 2018), das auf diesen Werten gründet. Diese Entwicklung gilt als Maßnahme gegen rein quantitativ überprüfbare Werte, die seit der Einführung der PISA-Studien im Unterricht angestrebt werden. Pointiert formuliert kann von einer auf den „Gebrauchswert“ beschränkten Bildung gesprochen werden (OEFTERING et al. 2018: 169ff.); diese eingeschlagene Richtung standardisierter Bildung wird stark kritisiert. Sie unterbinde nicht nur die persönliche Selbstreflexion, sondern auch Diskussionen - als Individuum oder Mitglied einer Gruppe - über Erfahrungen im Feld Wirtschaft und Gesellschaft (vgl. HEDTKE 2014: 81). Außerdem erscheine sie auch nicht ausreichend, um im alltäglichen Leben eine eigene Meinung entwickeln zu können oder mit wirtschaftlichen Bedingungen mündig umzugehen (vgl. KOLLMANN 2012: 76f.). Andererseits wurde die Debatte über Sozioökonomische Bildung speziell durch die - aufgrund der Wirtschaftskrise ans Licht getretene - Problematik einer homogenen Auffassung von Wirtschaft angetrieben. Besonders wesentlich dabei ist die Kritik an der einseitigen Betrachtung der Wirtschaftswissenschaft (Ökonomik) durch ihre orthodoxen Ansätze. Obwohl die verschiedenen heterodoxen Ansätze Sozioökonomischer Bildung teils sehr unterschiedlich in ihrer Ausrichtung sind, wird die Ansicht geteilt (ENGARTNER et al. 2018: ii), dass es

„problemorientierter, interdisziplinärer und pluraler Herangehensweisen an gesellschaftliche Problemlagen und politische Herausforderungen bedarf, um ökonomische Fragestellungen in ihren sozialen, ökologischen, politischen, historischen und kulturellen Zusammenhänge analysieren zu können“.

Besonders die geforderte Mehrperspektivität kann als Voraussetzung und Chance für den Sozioökonomischen Unterricht gesehen werden. Schließlich bedarf es „immer mehrerer Linsen, um ein komplexes System auch nur ansatzweise zu verstehen“ (Stagl interviewt von GEPP 2014: 33) und, um die Schüler/innen mit den Fähigkeiten auszustatten, die sie für die Teilnahme an aktuellen gesellschaftlichen Debatten benötigen. „Gerade die aktuellen wirtschaftlichen Herausforderungen – von der Wirtschafts- und Finanzkrise 2007/2008 und der Eurokrise seit 2010 [...] – erfordern neues ökonomisches Denken sowie theoretischen und methodischen Pluralismus“ (TREECK und URBAN 2016: 7). Das Basiskonzept „Wachstum und Krise“ lässt dabei nicht

nur Mehrperspektivität zu, sondern fordern diese im Rahmen des Unterrichts auch ein (vgl. HINSCH 2017: 26).

Für den Sozioökonomischen Unterricht bedeutet dies konkret, dass erstens die „Aufklärung über ökonomisch geprägte Lebenssituationen, ihre Gefährdung und Handlungsspielräume“, zweitens die „Ermittlung und kritische Reflexion relevanter ökonomischer Kategorien statt bloßer Legitimation“ und drittens die „Einbeziehung alternativer ökonomischer und sozialwissenschaftlicher Denkansätze und Wirtschaftsformen“ (WEBER 2014: 136) gefordert und angestrebt werden. Es bedarf dafür dreier Basiskompetenzen, die die Sozioökonomische Bildung grundzulegen versucht. Prinzipiell sind folgende Basiskompetenzen primär für Sozioökonomische Bildung: Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit und Urteils- und Kritikfähigkeit (vgl. KUTSCHA 2014: 74).

Konkret umfasst die Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit eine differenzierte Wahrnehmung und das Verstehen „wirtschaftliche[r] Phänomene im Kontext ihrer sozialen und politischen Handlungsbedingungen“ (KUTSCHA 2014: 74). Für den Unterricht erscheint eine Frage hierfür wesentlich: „Stiftet das Bildungsangebot mit der Beantwortung gesamtgesellschaftlich bedeutsamer Fragen Orientierung?“ (ENGARTNER 2018b: 62)

Das angemessene Begründen eigener Entscheidungen „in Bezug auf ausgewählte und für die Lernenden bedeutsame ökonomische Handlungspraxen zu entwickeln“ (KUTSCHA 2014: 74) wird als Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit umschrieben. Die dritte Basiskompetenz, die im Rahmen einer Sozioökonomischen Bildung angestrebt wird, ist die Urteils- und Kritikfähigkeit, sprich „die gesellschaftlichen und individuellen Folgen ökonomischer Entscheidungen und wirtschaftspolitischer Maßnahmen kritisch abzuwägen und selbständig zu beurteilen“ (ebd.).

Als allumfassendes Endziel kann schlussendlich „die fachdidaktische Rekonstruktion des Bereiches Wirtschaft einschließlich der ‚typischen‘ Herausforderungen an die Handelnden“ (FRIDRICH 2012: 30ff.) genannt werden, wobei die lernenden Subjekte im Mittelpunkt stehen sollen. Angemerkt soll an dieser Stelle noch werden, dass verschiedene Begrifflichkeiten hinsichtlich dieses Zieles existieren. In österreichischen

Debatten wird von „[l]ebensweltorientierte[r] ökonomische[r] Bildung“ gesprochen, dies wird in deutschen als „Qualifizierung von Heranwachsenden für Lebenssituationen“ genannt (ebd: 30).

Nach der Besprechung der Basiskompetenzen, soll bereits an dieser Stelle betont werden, dass diese zwar als Voraus- und Zielsetzung der Sozioökonomischen Bildung äußerst bedeutungsvoll erscheinen, aber „dass Bildung und Persönlichkeitsentwicklung über den reinen Kompetenzerwerb weit hinausgehen“ (BMUK 2012: 103).

5.1 Definitions-Versuch der Sozioökonomischen Bildung durch Abgrenzung zur Ökonomischen Bildung und Parallelen zur Politischen Bildung

Sozioökonomische Bildung unterscheidet sich von rein ökonomischer Bildung, indem Wirtschaft und das damit verbundene „Wirtschaften“ als ethisch, moralisch und politisch geprägt gälten und gebunden an eine räumliche und zeitliche Dimension sei. Wirtschaftliche Aktivitäten finden im gesellschaftlichen und kulturellen Kontext statt und sind somit veränderbar (vgl. ENGARTNER et al. 2018: xi). Ein Ziel Sozioökonomischer Bildung sei das Erkennen von wirtschaftlichen Zusammenhängen und ihrer Verbindung zu anderen Subsystemen, wobei Wirtschaft als ein „gesellschaftliches Subsystem“ präsentiert und als solches verständlich gemacht werden soll (OEFTERING et al. 2018: 173).

Sowohl politische als auch Sozioökonomische Bildung betrachten wirtschaftliche Bildung als Bestandteil – aber nicht als Hauptaugenmerk – und Voraussetzung, um ihre Bildungsziele im Unterricht zu erreichen (vgl. KOLLMANN 2012: 76f.). Famulla schildert in diesem Kontext ein konkretes Szenario als Kritik an einseitig ausgerichtetem (Wirtschafts-)Unterricht: Jene Lernenden, die im Unterricht „einen einzigen Denkansatz – den ökonomischen – angeboten bekomm[en]“ (FAMULLA 2014: 405), würden diesen auch im eigenen Leben umsetzen und dementsprechend nur für das eigene Wohlergehen sorgen. Der Eigennutzgedanke reiche dann so weit, dass der Glaube bestehe, dass jeder nur für sich selbst verantwortlich sei: „Ökonomische Bildung, die nur

einem einzigen ökonomischen Denkansatz folgt, verdeckt auf diese Weise die häufig dahinter steckende systematische Überforderung des Einzelnen“ (ebd.). Sozioökonomische Bildung hingegen umfasse eine „politisch-ökonomisch-soziale Herangehensweise nach dem Motto „Wirtschaft in der Gesellschaft“ (HEDTKE 2015: 20). Weber zufolge ist es dadurch möglich den Adressaten/innen die „gesellschaftliche Einbindung und Beeinflussung“ aufzuzeigen und gleichzeitig die Basis für deren „selbstbestimmte und verantwortliche Lebensgestaltung [zu] legen“ (WEBER 2014: 147). Ein Gebot der Sozioökonomischen Bildung ist folglich auch die Anknüpfungsfähigkeit von Bildung an das tägliche Erleben der Gesellschaft“ (vgl. HAARMANN 2014: 208).

Um Missverständnisse bezüglich der österreichischen Schulfachbezeichnung „Geografie und Wirtschaftskunde (GWK) zu vermeiden, wird deshalb in der vorliegenden Arbeit von Sozioökonomischer Bildung gesprochen – wobei GWK ein wichtiger Bestandteil derselben ist. Schließlich beruft sich auch die Fachdidaktik des Unterrichtsfachs auf eine integrative Betrachtungsweise von Wirtschaft und Gesellschaft, und somit findet im Unterricht ökonomische Bildung nicht isoliert, sondern als Sozioökonomische Bildung statt (vgl. FRIDRICH und HOFMANN-SCHNELLER 2017: 56). Die Forderung hinsichtlich eines zukunftsorientierten Unterrichts lautet Lernende „entscheidungs- und handlungsfähig zu machen“ (BMUK 2012: 101), dazu gilt es Werte zu vermitteln wie Solidarität und Nachhaltigkeit „als notwendige Voraussetzung für eine möglichst hohe Lebensqualität jedes einzelnen Menschen und der Gesellschaft als Ganzer. Die wirtschaftlichen Aktivitäten und Entwicklungen nehmen dabei eine Schlüsselrolle ein“ (ebd.: 102). Bedingung dafür ist eine Einführung in die Wirtschaft, die das Soziale des Menschen in den Vordergrund rücken und „Rationalität breiter als rein zweckrationale, ökonomische, verstehen“ (TAFNER 2018a: 206) sollte.

Eine zusätzliche Parallele der Sozioökonomischen zur politischen Bildung ist die ähnliche Betrachtung des Menschen in Form des angewandten Menschenbilds. Der Mensch wird von beiden als „ein sich erst im gemeinschaftlichen Handeln entfaltendes Wesen“ (ENGARTNER und KRISANTHAN 2014: 163) betrachtet. Diese Auslegung bedeutet konkret für den Unterricht, dass nicht nur das Menschenbild des Mainstreams – der Mensch als egoistisches Wesen (vgl. TAFNER 2018b: 121) - sondern auch andere gesellschaftlich und sozial relevante Rahmenbedingungen und Handlungen des

Menschen miteinbezogen werden sollen. Sozioökonomische Bildung verfolgt das Ziel den „homo oeconomicus in der Idee des Wirtschaftsbürgers zu überbieten“ (KUTSCHA 2014: 67). Als verantwortungsvolle/r Wirtschaftsbürger/in wird dabei ein mitgestaltendes Gesellschaftsmitglied begriffen, das die Wirtschaftsstruktur als änderbar auffasst (vgl. KOLLMANN 2012: 76f.). Die Entwicklung der Fähigkeiten der Wirtschaftsbürger/innen kann in Form von „lebenssituationsorientierte[r] Bildung“ (HEDTKE 2015: 14) oder „Alltags- und Lebensökonomie“ (PIORKOWSKY 2011) stattfinden.

Sowohl im Rahmen von Sozioökonomischer als auch in der politischen Bildung spielt (gesellschaftliche) „Mitgestaltung“ eine essentielle Rolle. Wirtschaft ist in der Sozioökonomischen Bildung als menschliches Konstrukt zu verstehen, das dementsprechend auch mit- und umgestaltet werden kann (vgl. ENGARTNER et al. 2018: xi). Es wird argumentiert, dass Menschen als Bürger/innen ihre Umwelt und konsequent auch ihre Wirtschaft gestalten können, insofern sie mitgestalten wollen: „Alle unsere Lebensumstände [...] [wie] unsere Wirtschaft [...] ist nicht naturgegeben, sondern das haben Menschen gemacht, und vieles davon lässt sich anpassen, verändern, verbessern“ (KOLLMANN 2012: 74f).

Zusätzlich kann mithilfe des Beispiels der Gestaltbarkeit von Wirtschaft auch speziell der Unterschied zwischen politischer Bildung und (gängigem bzw. schulischem) Lernen (vgl. OEFTERING et al. 2018: 171) herausgearbeitet werden. Das primäre Ziel politischer Bildung „ist die Mündigkeit, welche in dem Sinne nicht lehrbar ist, sondern zu der der Mensch selbst gelangen muss“ (ebd.: 173). Es wird argumentiert, dass „Lernen“ lediglich an „konkreten Inhalten und Gegenständen möglich“ sei, während ein politischer Bildungsprozess als „die Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse [im Sinne einer] Selbstbildung durch eine Sinnfiguration [verstanden werden muss], innerhalb derer sich das Selbst im Verhältnis zur Welt in einer politischen Dimension artikuliert“ (Friedrichs 2017 in ENGARTNER et al. 2018: 171). Reine Aufnahme und anschließende Reproduktion genügen hierfür nicht, sowohl politikdidaktische Ansätze konzentrieren sich folglich auf die „Vermittlung (nicht Aneignung) von Fachwissen“ (ebd.) als auch Sozioökonomische: innerhalb der Lebenswelt der Schüler/innen stehen „[n]icht Lernen und Reproduktion, sondern Sprechen und Handeln [und] das Gestalten der gemeinsamen Angelegenheiten“ (OEFTERING et al. 2018: 173) im Zentrum.

Um die Anreize zu schaffen und die Fähigkeiten zu schulen, die es zur Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen wirtschaftlichen Identität braucht, erscheinen die Theorien, auf denen Sozioökonomische Bildung gründet, sehr dienlich. Sozioökonomische Bildung kann als kritische Bildung bezeichnet werden, denn feste Bestandteile sind das Zulassen von Kritik und Selbstkritik und das Ziel ein Bewusstsein für „Werte, Realisierbarkeit, Konsequenzen sowie Nebenfolge für Unbeteiligte, aber gegenwärtig und zukünftig potenziell Betroffene“ (vgl. HEDTKE 2014: 86f.) zu entwickeln. Außerdem ist Sozioökonomische Bildung sozialwissenschaftlich orientiert und geht von der Gleichwertigkeit dieser (Nachbar-) Disziplinen aus. Das beinhaltet eine multiparadigmatische, subjektorientierte, interdisziplinäre und pluralistische Zugangs- und Betrachtungsweise (vgl. ebd.: 84). Dabei werden in der Sozioökonomischen Bildung Bewusstseinsweiterung über Erkenntnisgewinn ökonomischer Theorien sowie der Vergleich mit divergierenden Ansätzen und zusätzlich auch das Aufzeigen von Grenzen als Prinzip des Wissenschaftsbezuges bezeichnet. Hierfür bedarf es der Verwendung von adäquaten Modellen ebenso wie der Beurteilung von umstrittenen Konzepten hinsichtlich ihrer Nützlichkeit, Anwendung, Konsequenzen und Grenzen (vgl. WEBER 2014: 143). Laut Weber ist das Besondere der Sozioökonomischen Bildung, dass die Theorien der Ökonomik zwar beachtet, allerdings zusätzlich kritisch reflektiert und ergänzend mit anderen Ansätzen verglichen werden.

Sozio-ökonomische Bildung kann schließlich als „umfassender Bildungsansatz“ aufgefasst werden, da sie „wissenschaftlichen, pragmatischen, motivationalen und evaluativen Pluralismus“ (HEDTKE 2014: 111) einbindet. Das „pluralistische Minimum“ ist erreicht, wenn sich Lernende beispielhaft zumindest mit zwei unterschiedlichen Perspektiven beschäftigen und deren Herangehensweisen vergleichen (vgl. ebd.). Zur besseren Vorstellung soll ein konkretes Beispiel dienen, das ursprünglich als Frage hinsichtlich der Qualität von Sozioökonomischem Unterricht formuliert wurde: „[F]indet [...] das soziale Element im ökonomischen Kontext [...] Berücksichtigung?“ (ENGARTNER 2018b: 62). Mehrperspektivität gilt also als ein weiteres Sozioökonomisches Prinzip. Gefordert wird auch in dessen Rahmen explizit pluralistische Bildung, dass eine Vielfalt an Normen, Werten, theoretischen Ansätzen und Alltagspraxen eingeschlossen wird

und grundsätzlich eine Thematisierung des Pluralismus stattfindet, die vorherrschend in Wirtschaft und Gesellschaft ist (vgl. HEDTKE 2014: 83f.).

5.2 Die Bedeutung von Schüler/innen-, Handlungs- und Lebensweltorientierung für Sozioökonomische Bildung

Dieser Teil befasst sich nun mit drei konkreten didaktischen bzw. methodischen Prinzipien, auf die sich Sozioökonomische Bildung – neben unzähligen anderen, teilweise behandelten Richtlinien – beruft, um bestmöglichen Unterricht zu erzielen, nämlich: Schüler/innen-, Lebenswelt- und Handlungsorientierung. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass es – neben den gewählten Analyse Kriterien der Schüler/innen-, Handlungs- und Lebensweltorientierung - noch diverse andere (methodische und didaktische) Prinzipien gibt, die Sozioökonomische Bildung in die Unterrichtsgestaltung einfließen lässt. Gewählt wurden speziell jene drei Leitlinien, weil sie das Potenzial haben alle genannten Zielsetzungen bzw. zu erreichenden Fähigkeiten der Sozioökonomischen Bildung abzudecken, soweit auch die – zum Teil angeführten - speziell Sozioökonomischen Prinzipien eingehalten werden.

Folgender Bildungsauftrag wird verfolgt: „Wirtschaft als Gegenstand allgemeiner Bildung nicht als ein ‚so-ist-es-Fach‘ zu verstehen, sondern [...] einen problemorientierten, kontrovers angelegten Unterricht [zu] ermöglichen“ (GROH 2018: 97). Nicht nur im Wirtschaftsunterricht, sondern auch im Sozioökonomischen Unterricht gilt sowohl als besonderer Vorteil als auch Herausforderung, dass die Schüler/innen „in diesem Fach bereits vielfältiges und auch unterschiedliches Vorwissen, Präkonzepte, Erfahrungen, Interessen und Einstellungen mitbringen“ (WEBER 2018: 252f.), die im Rahmen der Schüler/innen-Orientierung bewusst wahrgenommen und in der Lebenswelt- und Handlungsorientierung weiterentwickelt werden sollen.

Außerdem wurden diese drei Leitlinien ausgewählt, da Situations- und Lebensweltorientierung im Rahmen Sozioökonomischer Bildung an die Stelle von Disziplin- und Modellorientierung treten (vgl. ENGARTNER et al. 2018: xii). Dies beinhaltet die kritische Reflexion bezüglich, „formalisierte[r] mathematische[r] Modelle und

Methoden [...] [wodurch] vernetztes und damit an den Prinzipien der Situations- und Lebensweltorientierung ausgerichtetes Lernen ermöglicht“ (ENGARTNER 2018a: 31) wird. Speziell die hier gewählte Auslegung von Handlungsorientierung richtet sich zusätzlich auf individuelle Lebensgestaltung und damit die Vermittlung von Wissen hinsichtlich der „Befähigung zum selbstbestimmten, aufgeklärten, vernünftigen und verantwortlichen Entscheiden, Urteilen, Handeln und Mitgestalten der ökonomisch geprägten Herausforderungen, die jeden einzelnen betreffen“ (WEBER 2018: 252f.). Schlussendlich sollen im Rahmen der Lebensweltorientierung auch die „ökonomisch relevanten und beeinflussten gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die alle betreffen“ (ebd.) im Unterricht Berücksichtigung finden, um gesellschaftliche Mündigkeit zu erlangen (vgl. HAARMANN 2014: 208).

Obwohl die drei Prinzipien anschließend als Analyse Kriterien dienen – wobei sich eine gewisse hierarchische Struktur hinsichtlich der einfacheren Umsetzung der Schüler/innen-Orientierung über die schon anspruchsvollere Handlungsorientierung und abschließend zur eher komplexen Lebensweltorientierung nicht vermeiden lässt - soll betont werden, dass wie auch in Bezug auf die Anforderungsbereiche alle drei Prinzipien stets „parallel mehr oder weniger stark gefordert werden müssen“ (BMUK 2012: 106). Dies bedeutet also, dass Lebensweltorientierung nicht auf Schüler/innen- bzw. Handlungsorientierung basiert und diese demnach voraussetzt, sondern, dass alle drei Prinzipien gleichwertig sind und auch separat erzielt werden sollen. Wie in der Beschreibung der Operatoren sind die drei Prinzipien nicht eindeutig voneinander abgrenzbar und die Übergänge verlaufen fließend (vgl. ebd.: 107). Schlussendlich ist die Anwendung der Prinzipien auch von anderen Faktoren beeinflusst und beispielsweise abhängig von der Umsetzung der Lehrkraft (vgl. OEFTERING et al. 2018: 180f.).

5.2.1 Schüler/innen-Orientierung

Schüler/innen-Orientierung gilt als eines der primären Prinzipien, die wirksamen Sozioökonomischen Unterricht beeinflussen (vgl. KUNTER und VOSS 2011). Solch ein Sozioökonomischer Unterricht, der zusätzlich das Prinzip der Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung verfolgt, basiert auf der Berücksichtigung des Alltags und der

Lebenswelt der Lernenden und die Bezugnahme darauf. Es soll - beispielsweise durch Beobachtung - ein Bewusstsein für das eigene (wirtschaftliche) Verhalten geschaffen werden (vgl. BMBF 2015: 3ff.). Für die Umsetzung im Unterricht erscheinen Kreativitätstechniken wie Mindmaps oder Brainwriting besonders dienlich (GANS 2018: 79), da in dieser Form eine Wiederholung oder eine einfache Umorganisation von Wissen ermöglicht wird (vgl. BMUK 2012: 106).

Neben der Bewusstseins-Ausbildung wird auch – wie in der Sozioökonomischen Bildung - die Ausbildung von Orientierungsfähigkeit angestrebt, also jene Kompetenz „sich in unserer stark ökonomisch geprägten Gesellschaft zu orientieren“ (FRIDRICH und HOFMANN-SCHNELLER 2017: 56). Dazu ist Wissen notwendig - das im weitesten Sinne dem Anforderungsbereich I entspricht - das ohne (genauere) Erläuterung reproduziert oder aus den Arbeitsmaterialien herausgefiltert wird (vgl. BMUK 2012: 106). Das Fach Wirtschaft – bzw. lässt sich dies auch auf Sozioökonomischen Unterricht übertragen – bietet hierzu unzählige Anknüpfungsmöglichkeiten an den Alltag, um die Erfahrungen der Individuen in den Unterricht einzubinden „und somit einen sehr emotionalen und persönlichen Zugang zu den Lernenden herzustellen“ (HOLLERBACH 2018: 122). Schließlich erscheint es besonders wichtig, dass es im Unterricht ein Angebot von Lernaufgaben gibt, die die Lernenden als spannend und sinnvoll erachten (vgl. NEUWEG 2018: 182). Die Schüler/innen sollen ein Bewusstsein entwickeln und dadurch motiviert werden, dass die „Nützlichkeit und Wichtigkeit“ des wirtschaftlichen Handelns für das alltägliche Leben erkannt wird (vgl. MITTELSTÄDT und WIEPCKE 2018: 170). Wirtschaftliche „Alltagssituationen und Erfahrungen in der Lebenswelt der Lernenden [...] wecken ihre Interesse, indem sie sie zum Nachdenken [...] anregen“ (WEBER 2018: 234). Je mehr Authentizität diese alltäglichen Situationen mit sich bringen, desto besser für den Unterricht (vgl. ebd.).

Laut Schmidt-Wulffen ist „Schülerorientierung“ vieldeutig und beinhaltet „Vorstellungen, Vorerfahrungen und Vorwissen, die eigenen Fragen und Interessen der Schülerinnen und Schüler aufzunehmen und zum Ausgangspunkt von Lernen zu machen“ (SCHMIDT-WULFFEN 2004: 63), um eine bessere Vorstellung zu bekommen, verwendet er in diesem Kontext den Begriff des „Abholens“ der Lernenden. Ausgangspunkt für die Vermittlung von Wissen im Sozioökonomischen Unterricht sollen also die „praktischen

wirtschaftlichen Problemlagen der Lernenden“ sein (FRIDRICH 2012: 31f.) und die Integration von „Alltagsvorstellungen“ - also subjektiven Theorien oder Präkonzepten - der Lernenden ist dabei wesentlich. Diesbezüglich argumentiert ECKSTEIN (2018: 47), dass Schüler/innen im weitesten Sinn von Geburt an mit wirtschaftlichen Aspekten in Berührung treten. Es ist also wichtig ihr eigenständig angeeignetes „Alltagswissen“ zu beachten und in den Unterricht einzubinden. Die Forderung lebens- und schüler/innen-naher Zugänge umfasst die Annahmen, dass der Mensch im Mittelpunkt steht und seit seiner Kindheit in einer massiv ökonomisch geprägten Lebenswelt aufwächst (vgl. FRIDRICH 2012: 32).

Für Engartner macht Schüler/innen-Orientierung zusätzlich auch einen zukünftigen Aspekt aus. Ihm zufolge ist eine der Fragen, die sich eine Lehrperson zur Ermittlung der Qualität des Unterrichts stellen soll, ob das Lernangebot auch die zukünftigen Interessen der Lernenden berücksichtigt (vgl. ENGARTNER 2018b: 62). Im Bereich der Sozioökonomie wird alternativ zum Begriff „Subjektorientierung“ auch von Subjekt- oder Teilnehmer/innenorientierung gesprochen, dies bedeutet konkret, dass „politisch-ökonomisch geprägte lebensweltliche Problemstellungen aufgegriffen werden, die für die Lernenden auch zukünftig relevant erscheinen“ (ZURSTRASSEN 2014: 27). Erfahrungen, Anliegen und zukünftige Erwartungen im Unterricht einzubauen, wird also als eine Verpflichtung aufgefasst, denn die fachdidaktische Empirie beweist, dass „die subjektive Dimension wirtschaftlicher Phänomene“ eine bedeutende Rolle spielt, oder anders ausgedrückt, dass „die alltäglichen Vorstellungen und sozialräumlichen Erfahrungen von Lernenden Einfluss auf Vorstellungen und Verständnis von wirtschaftlichem Handeln entwickeln können“ (LUTTNER 2018: 160).

Schüler/innen-Orientierung wird also vorwiegend als Prinzip bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten begriffen (vgl. ZURSTRASSEN 2014: 27). Für einen wirksamen Sozioökonomischen Unterricht scheint es daher eine essentielle und herausfordernde Aufgabe der Lehrperson zu sein, die Inhalte im Hinblick auf Problem- und Schüler/innen-Orientierung zu wählen (vgl. BIRKE 2018: 30). Das Material soll im Hinblick auf folgende zwei Thematiken ausgewählt werden: Anknüpfungsmöglichkeiten an die (zukünftigen) Interessen der Lernenden und Darstellung der „Veränderbarkeit von Lebensbedingungen [...], statt sie als natürliche Gegebenheiten darzustellen“

(ENGARTNER 2018b: 62). Diese Faktoren sind im Unterricht wesentlich, damit die Lernenden ein Bewusstsein entwickeln, „wie zentral ökonomische Kenntnisse für die eigene Lebensgestaltung und das Verständnis gesellschaftlich relevanter Prozesse sind“ (SCHRADER und KNAB 2018: 187f.)

5.2.2 Handlungsorientierung

Auch Handlungsorientierung ist eines der essentiellen Prinzipien bezüglich Sozioökonomischer Bildungsziele. Während es im Rahmen - der für diese Arbeit geltenden Definition - von Schüler/innen-Orientierung, durch den Einbezug von Interessen und Erfahrungen, um grundlegendes Bewusstsein und das Erkennen der Bedeutung von wirtschaftlichen Handlungen im Alltag geht, liegt der Fokus bei der Handlungsorientierung auf der Aneignung und Anwendung bzw. dem Transfer von Wissen. Hier kann eine Parallele zu Anforderungsbereich II erzeugt werden. Es sollen Informationen mit eigens gewonnenen Ansichten und angeeignetem Wissen - bzw. falls vorhanden auch zusätzlich mit dem angebotenen Arbeitsmaterial -verknüpft oder durch Beispiele erläutert werden (vgl. BMUK 2012: 107). Dies setzt „kritisch reflektierte Rezeption“ voraus, also eine spezielle Art der Rezeption, die sowohl - sprachlich oder material repräsentierte - Fremderfahrungen und kulturelle Traditionen, als auch Eigenerfahrungen einschließen muss (vgl. REICHENBACH 2010: 124). Diese Art der Reflexion „dient zum einen der tatsächlichen Überprüfung des Erfolgs oder Misserfolgs von Kommunikation und Handeln [...] [andererseits] ermöglicht [sie] einen Neudurchlauf auf höherem Niveau und unter neuen Voraussetzungen“ (BMUK 2012: 103).

Ziel ist die Ausbildung von (individueller) Urteilsfähigkeit: „sich eine begründete [...] Meinung zu bilden“ (FRIDRICH und HOFMANN-SCHNELLER 2017: 56) oder anders ausgedrückt Begründungen für eigene wirtschaftliche Einstellungen mithilfe angeeigneten Wissens finden zu können. Für die Entwicklung dieser Fähigkeit erscheint die Erschaffung von Handlungssituationen besonders bedeutsam, die aktives Handeln erlauben bzw. „konkretes Tun ermöglichen“ (GANS 2018: 78) und in denen ein Gestaltungs- und Handlungsbedarf kreiert wird (vgl. KÖLZER und SCHWIER 2014: 328f.). Im Fokus des Unterrichts sollen also Handlungen und Diskussionen bzw.

Aushandlungen stehen, statt Reproduktion im Sinne von klassischem Lernen (vgl. OEFTERING et al. 2018: 173). Gängige Kommunikationstechniken wie beispielsweise „Stummes Schreibgespräch, World Café, Fish-Bowl, Kugellager, Pro-Contra-Debatten“ (GANS 2018: 79) erscheinen für die Umsetzung im Unterricht besonders nützlich, da es – im Vergleich zu Anforderungsbereich I bzw. der Schüler/innen-Orientierung - zur schwierigeren Umorganisation von Wissen und/oder zusätzlich zum einfachen Transfer von Wissen auf unbekannte Felder kommen kann (vgl. BMUK 2012: 107).

Handlungsorientierung soll nicht nur bei der Auswahl von Inhalten und Methoden für den Unterricht helfen, sondern auch um zu hohe didaktische Reduktion zu vermeiden und somit die Lernenden in deren Handlungsspielraum nicht einzuengen. Im Unterricht können durch zu viel didaktische Reduktion für die Schüler/innen besonders alltagsrelevante Fragestellungen ausgeblendet werden. Dieses Phänomen wird anschaulich mithilfe eines Kaufbeispiels illustriert, dessen Lösung sich auf ein Rechenbeispiel beschränkt, wobei andere relevante Kaufentscheidungen wie die Lagerung oder der Bedarf vernachlässigt werden (OEFTERING et al. 2018: 176f.). Das verwendete Beispiel verweist somit nicht nur auf die Signifikanz von Aufgabenstellungen, um das Einbinden von alltäglichen Erfahrungen (beim Kauf) zu ermöglichen, sondern auch darauf, dass das Ziel jeder wirksamen Lernaufgabe sein sollte „einen Bildungsprozess zu initiieren“ (ebd.: 178). Die Forderung von mehrperspektivischen Aufgabenstellungen wird also laut, die den Spielraum der Lernenden nicht einschränkt (ebd.).

Es soll möglichst viel Freiraum gewährt werden, im Unterricht soll folglich nicht eine einzige, vorher bestimmte Lösung als richtige gewertet werden, sondern es gilt vielfältige Lösungsansätze zu schätzen (vgl. WEBER 2018: 237). Während zur Förderung der Urteilsfähigkeit die Fremdsteuerung reduziert werden soll, erscheint es wesentlich eigentätiges und selbstständiges bzw. selbstgesteuertes Lernen im Unterricht zu verstärken, beispielsweise durch „Vergleichen, [...] Argumentieren (Schlösser), Austragen von Konflikten [und] Präsentieren von Positionen (Gans)“ (ebd.: 238). In diesem Sinne lässt sich Handlungsorientierung nach folgendem Motto umsetzen: „[s]o viel Individualisierung und Selbstständigkeit der Lernenden wie möglich, so viel Instruktion und Anleitung wie nötig“ (GROH 2018: 100). Der Grad der Selbstständigkeit

kann beispielsweise durch das Lösungsformat variiert werden; offene Antworten lassen einen hohen Grad an Eigenständigkeit zu, während die Auswahl einer von mehreren vorgefertigten Antworten oder Hilfestellungen bereits einen möglichen Lösungsweg vorgibt (vgl. ebd.: 101). Selbstständigkeit ist auch im Hinblick auf die Anwendung des Gelernten von Bedeutung und im Unterricht beispielsweise durch einen Experiment-Charakter zu erreichen (vgl. MITTELSTÄDT und WIEPCKE 2018: 170).

Handlungsorientierung wird auch propagiert, „[u]m Lernziele zu erreichen, die der Handlungsfähigkeit und –bereitschaft sowie der Persönlichkeitsentwicklung von Schüler(inne)n einen Schub geben“ (ENGARTNER 2018b: 60f.). Der Unterricht soll daher weder lehrerzentriert noch faktenvermittelnd sein, „[s]tattdessen muss eine Unterrichtsgestaltung maßgeblich sein, die sich durch Handlungs-, Interaktions-, Kooperations- und Urteilsorientierung auszeichnet“ (ebd.), dazu wird eine Überprüfung von Fakten und Aussagen gefordert, die an die Stelle des Notierens von Merksätzen treten soll. Auch das Positionspaper zur Sozioökonomischen Bildung setzt sich für eine - Handlungsorientierung ein, die ein Verständnis von Zusammenhängen, eine Anwendung des Gelernten, und der daraus folgenden Entscheidungen und Handlungen verlangt (vgl. FRIDRICH und HOFMANN-SCHNELLER 2017: 56).

Bezüglich Handlungsorientierung erscheint demnach auch der Erwerb von strukturiertem Basiswissen und -können von oberster Priorität zu sein. Ziel soll die Vermittlung von strukturiertem Grundlagenwissen - im Gegensatz zu rein faktenbasiertem Wissen - sein, welches meist online nachgeschlagen werden kann (vgl. DUBS 2018: 38), damit Schüler/innen (zukünftig) das Wissen anwenden und selbst verantwortungsbewusst entscheiden und handeln können. Hierfür erscheint die Fähigkeit der Übertragung von Wissen auf unbekannte Felder (vgl. BMUK 2012: 106ff.) - die für den Alltag der Lernenden relevant sind bzw. sein werden - besonders bedeutend. In diesem Sinne ist Handlungsorientierung „nicht auf die aktuellen Probleme der Jugendlichen zu beschränken, sondern auch auf Herausforderungen auszudehnen, denen sie später [...] gegenüber stehen“ (SCHRADER und KNAB 2018: 189). Von besonderer Bedeutung erscheint zusätzlich zum Lernen von bzw. an Modellen demnach „übertragbares, anwendbares Wissen zu vermitteln und zugleich diese Anwendung im Unterricht sicherzustellen oder zumindest ihre Anwendung in der außerschulischen

Praxis zu reflektieren“ (ebd.: 190). Angestrebt wird „nützliches Wissen zur rationalen Entscheidungsfindung im Kontext von Daseinsproblemen bereitzustellen, das sich in Handlungssituationen bewähren muss“ (MITTELSTÄDT und WIEPCKE 2018: 166).

5.2.3 Lebensweltorientierung

Während für die gewählte Definition hinsichtlich der Schüler/innen- und Handlungsorientierung der Fokus auf dem Erwerb und der Anwendung von Wissen für den (zukünftigen) Alltag der Lernenden liegt, ist jener bezüglich der Lebensweltorientierung die Lebensbewältigung als Mitglied und somit Teil der Gesellschaft. Im Vordergrund steht demnach die Verknüpfung von Schüler/innen – und Gesellschaftsrelevanz (vgl. BMUK 2012: 108). Dabei erscheint für eine eigenbestimmte Lebensgestaltung und damit für gesellschaftliche Teilhabe „die Wahrnehmung ökonomischer Kompetenz als Voraussetzung“ (GANS 2018: 78). Bedeutungsvoll ist hierfür die komplexe Anwendung bzw. Übertragung von Gelerntem. In manchen Fällen schließt dies auch zusätzlich Problemlösung mit ein (vgl. BMUK 2012: 107). Im Rahmen einer (subjekt- und) lebensweltorientierten Sozioökonomischen Bildung wird „eine ausgewogene Mischung an individueller und gesellschaftlicher Relevanz (etwa im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung)“ (SCHRADER und KNAB 2018: 189) angestrebt. Der Fokus wird auf die Vermittlung gesellschaftlich relevanter Werte wie Moral und Ethik bzw. Teilhabe, Freiheit, Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit (vgl. KEILWAGEN und ZÖLLNER 2018: 135) gerichtet. Im Unterricht können diese Werte durch „Erwerb, Begründung, Verteidigung und Beurteilung von Einstellungen und Haltungen (Eckstein)“ (WEBER 2018: 238) ebenso wie durch den Einbezug von Fachwissen als Grundlage für kritische Stellungnahmen berücksichtigt und erprobt werden. Darüber hinaus dient dies dazu Aussagen und Behauptungen durch konkrete Sachverhalte zu überprüfen (vgl. BMUK 2012: 107), also beispielsweise auch Argumente zu widerlegen oder begründete Prognosen oder Hypothesen zu erstellen.

Es wird zwar explizit von Wirtschaftsunterricht gesprochen, wenn argumentiert wird, dass im Unterricht Modelle - wie des Marktes - mit Vorsicht eingesetzt werden sollen, allerdings lassen sich die Aussagen auch auf den Sozioökonomischen Unterricht

übertragen. Viele Lernende wünschten sich zwar „von der Lehrkraft einfache Antworten auf zum Teil komplexe Fragestellungen und begründen ihre Lösungsvorschläge mit den Erkenntnissen aus den im Unterricht behandelten ökonomischen Modellen“ (FRIEDRICH 2018: 72), dabei entstehe allerdings die Problematik, dass Lernende gewonnene Einsichten aus Modellen als allgemeingültig auffassen und somit direkt an der Realität anzuwenden versuchen. Im Sozioökonomischen Unterricht müsse immer wieder ein Bewusstsein geschaffen werden, dass es in der ökonomischen Wirklichkeit oft keine einfachen Lösungen gibt – wie es manche Modelle erscheinen ließen (vgl. ebd.). Es müsse also das Bewusstsein geschult werden, dass einseitige Betrachtungsweisen von Modellen kaum Aussagekraft hinsichtlich der ökonomischen Realität liefern (vgl. ebd.: 71f.). Anders ausgedrückt, ist die Bewusstseinsbildung der Lernenden wesentlich, dass der Umgang mit Modellen immer kritischer Reflexion bedarf, beispielsweise bezüglich deren zugrundeliegender Annahmen (vgl. TAFNER 2018a: 205f.). Modelle sollen im Unterricht zwar zur Begründung von Entscheidungen und für Prognosen eingesetzt werden, notwendig für den Unterricht erscheine aber, dass der „Realitätsgehalt“ der Modelle hinterfragt und aufgezeigt werde, „dass es eben doch nur Modelle sind“ (FRIEDRICH 2018: 71f.).

Die gesellschaftliche Ebene sei bei der Lebensweltorientierung vordergründig, denn Lernende, die das Bewusstsein entwickeln, „dass sie Akteure im Wirtschaftssystem sind und als diese Einfluss nehmen können, haben Interesse an altersgemäßen Themen der ökonomischen Bildung, durch deren Kenntnis sie in die Lage versetzt werden, ihr Leben positiv zu beeinflussen“ (SCHRADER und KNAB 2018: 189); durch Interesse ergäbe sich also ein automatischer Mechanismus hinsichtlich einer verbesserten Lebensführung. Das Konzept der Wirtschaftsbürger/innen umfasst mitgestaltende Mitglieder der Gesellschaft, also das Subjekt, das „vom Status quo wirtschaftlicher und politischer Strukturen eben nicht niedergewalzt wird, sondern diese als veränderbar [...] begreift“ (KOLLMANN 2012: 76f.). In diesem Kontext soll den Lernenden aufgezeigt werden, dass sie weder „passive Adressaten anderer Wirtschaftssubjekte“ noch „Opfer eines Wirtschaftssystems“ sind. Das Bewusstsein soll entwickelt werden, dass diverse Möglichkeiten und auch ein Auftrag existiert, „Wirtschaft aktiv mitzugestalten“ (SCHRADER und KNAB 2018: 193).

Lebensweltorientierung beschäftigt sich auch damit, dass Wirtschaft nicht nur Einfluss auf die Lebensführung eines Individuums ausübt, sondern auch eine Verbindung zu gesellschaftlichen Interessen und staatlichen Handlungen besteht (vgl. KÖHNLEIN 2012: 383). Zur Lebensgestaltung bzw. -bewältigung hat wissenschaftliches Wissen, auf das sich die Sozioökonomische Bildung bezieht, einen „dienenden Charakter“, weil sie sich „ihren lernenden Subjekten, ihren Bedürfnissen, Werten, Erwartungen und Erfahrungen und Problemen sowie der Entwicklung ihrer Fähigkeiten, mit Gefährdung und Chancen angemessen umzugehen, verpflichtet“ (FISCHER und ZURSTRASSEN 2014: 85). Dabei soll „Lebenswelt“ „als Modus der Vermittlung zwischen den [...] jeweils ausgewiesenen kindlichen Erfahrungen einerseits und den Deutungsangeboten aus fachlicher Perspektive andererseits“ (SCHWIER und JABLONSKI 2002: 132f.) begriffen werden, um sich keinen festen Weltbildern unterwerfen zu müssen, sondern - basierend auf fachlichen Erklärungen und subjektiven Erfahrungen - mündige Entscheidungen treffen zu können (vgl. ebd.). Den Ausgangspunkt soll eine systemische Perspektive darstellen, dabei wird „die Einzelperspektive des Wirtschaftssubjekts [...] über den privaten Haushalt ausgeweitet und in die komplexen ökonomischen Beziehungen und Interdependenzen aller beteiligten Akteure gestellt“ (GANS 2018: 76).

Urteilsfähigkeit gilt demnach als Voraussetzung für eine allumfassende Perspektive, „die die Berücksichtigung von ökonomischen Systemen und Zusammenhängen erfordert“ (WEBER 2018: 252). Diese soll eine gesellschaftliche Betrachtungsweise umfassen und somit auch die Interessen anderer Akteure/innen - beispielsweise auch zukünftiger Generationen. In diesem Sinne sollen die Schüler/innen erkennen, dass die eingeschränkte Perspektive eines homo oeconomicus nicht zielführend ist. Lernende sollen bewusst eine vermeintlich einseitige/neoliberale Perspektive ablegen und eine heterodoxe Wahrnehmung im Sinne der Förderung gesellschaftlicher Mündigkeit erlangen (vgl. HEDTKE 2015: 18). Essentiell dafür sind neben der Urteilsfähigkeit - auch die „Mitgestaltungsfähigkeit auf der Ebene gesellschaftlicher Rahmensetzung sowie die Berücksichtigung der Perspektiven unterschiedlicher Akteure und der ethischen Beurteilung“ (WEBER 2014: 144). Mündige Bürger/innen besitzen außerdem Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, die ausschlaggebend sind für das Bewusstsein des „Eingebundensein[s] [...] in die Gesellschaft“ (TAFNER 2018a: 202).

Außerdem erscheint „wertorientierte Reflexion“ unumgänglich für adäquate Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. WEBER 2018: 225). Dabei wird das Ziel verfolgt, die Lernenden „bei der Integration von moralischen Wertvorstellungen und ethischen Entscheidungsregeln in die eigene Identität zu unterstützen“ (Schank und Lorch 2014: 272f.). Beispielsweise kann in Form von „produktiven Irritationen“ kritische Reflexion angeleitet werden (vgl. ENGARTNER 2018a: 39). Die Umsetzung im Unterricht kann auch durch Einbezug von Kontroversen bzw. Problemen und verschiedenen Perspektiven erfolgen (vgl. Weber 2018: 225). Der Unterricht soll folglich dem Motto folgen: „Was in Gesellschaft und Politik kontrovers ist, muss auch in der Aufgabenstellung kontrovers dargestellt werden“ (BMUK 2012: 108). Zusätzlich erscheint der Erwerb von Sozioökonomischen Problemlösungskompetenzen in diesem Kontext notwendig. Problemlösung erscheint besonders in Bereichen essentiell, die sowohl für die Lernenden wichtige individuelle Entscheidungen als auch gesellschaftliche Herausforderungen umfassen (vgl. WEBER 2014: 145). Außerdem ist die Bewusstwerdung dafür unumgänglich, dass Wirtschaften mit der Anwendung von Strategien zusammenhängt, da die Bedürfnisbefriedigung der einzelnen Akteure/innen Konflikte auslösen kann (vgl. GANS 2018: 79). Unterricht verfüge dann über Relevanz, wenn er sowohl die individuelle Fähigkeit der Lebensbewältigung der Schüler/innen fördere und sie zusätzlich dabei unterstütze, „ die sie umgebende Welt besser zu verstehen, begründete Werturteile zu treffen und im Einklang mit ihnen zu handeln sowie nach umfassenden Problemlösungen zu suchen, die die Interessen aller Betroffenen [...] berücksichtigen“ (NEUWEG 2018: 180). Dabei sollen die Lernenden beispielsweise die Rolle von Weltbürgern/innen und Wirtschaftsbürgern/innen einnehmen und die Organisationsformen des Staates, der Unternehmen und der Haushalte berücksichtigt werden (vgl. WEBER 2014: 145).

Um einen conceptual change – sprich eine Weiterentwicklung von individuell und alltäglich geprägten wirtschaftlichen Theorien - zu erreichen (vgl. FRIDRICH 2012: 31), schließt die Weiterentwicklung der eigenen Identität auch ein, dass Lernende mit Ungewissheit umgehen lernen HEDTKE (2015: 30). Diesbezüglich muss nicht nur der Lehrperson stets bewusst sein, dass wirtschaftliche Phänomene dynamisch und komplex sind und es somit keine endgültigen Erklärungsansätze gibt - und auch in

Zukunft nicht geben wird (vgl. BIRKE 2018: 35) - auch die Lernenden müssen hinsichtlich dieser Erkenntnis sensibilisiert werden. Sowohl „Ungewissheit“ als auch „komplexe, nicht lösbare Probleme“ sind für das Feld der Sozialwissenschaften eben determinierend. Für den Unterricht bedeutet dies, die Ungewissheit in wirtschaftlichen Handlungen zu erkennen und zu reflektieren und folglich „persönliche Selbst-, Welt- und Sozialverhältnisse zu entwickeln“ die Ungewissheit miteinbeziehen (HEDTKE 2018: 108). BIRKES (2018: 35) Ratschlag dahingehend lautet Lücken und Lernprozesse zu akzeptieren: „Die sozialen Phänomene, mit denen sich das Fach Wirtschaft auseinandersetzt, sind komplex, im Wandel und können daher nie abschließend erklärt werden“.

Grundsätzlich gelten als Bedingung für die Entwicklung zu einem mündigen Mitglied der Gesellschaft demnach nicht nur das Fach betreffende, sondern auch reflexive Kompetenzen (vgl. SCHANK und LORCH 2014: 268). Schließlich zählen nicht nur ökonomische Kompetenzen, um eine „verbesserte Lebensgestaltung und gesellschaftliche Mitwirkung“ (SCHRADER und KNAB 2018: 193) anzuleiten. Mündige Wirtschaftsbürger/innen müssen erstens als verantwortungsvolle Staatsbürger/innen im Sinne des Gemeinwohls handeln und zweitens die nötige moralische Urteilskraft und Fähigkeit entwickeln und somit Werte verinnerlichen, die selbiges zum Ziel haben. Um mithilfe eigener wirtschaftlicher Kompetenzen und den dadurch erzielten Beobachtungen „ökonomische Mythen“ aufdecken zu können, wird drittens auch der Besitz von „Sachkompetenz und Urteilsvermögen“ (SCHANK und LORCH 2014: 268) vorausgesetzt. Als „Minimalansprüche“ an Bürgertugenden gelten „eine grundsätzliche Reflexionsbereitschaft der Bürger bezüglich ihrer eigenen Präferenzen und Einstellungen, [... und] selbstkritische Offenheit, diese u. U. aus Einsicht zu verändern“ (ebd.: 269f.).

5.3 Kann durch die Anwendung der Prinzipien bessere Sozioökonomische Bildung erzielt werden?

Die Umsetzung der beschriebenen Prinzipien im Sozioökonomischen Unterricht ist keineswegs unumstritten und von vielen Fachdidaktikern/innen werden Einwände

erhoben. Die Wichtigkeit, dass Lernende sich mit unterschiedlichen Betrachtungsweisen auseinander setzen können, ist unumstritten (ENGARNTNER et al. 2018), allerdings ist auch zu berücksichtigen, dass Unterricht, der die gewählten Kriterien verfolgt, nicht notwendigerweise effektiven Unterricht verspricht: „Im Zweifel ist gehaltvoller fragend-entwickelnder Unterricht (gelenktes Unterrichtsgespräch) einer fachkompetenten Lehrperson immer wirksamer als theorieentleerter handlungsorientierter Unterricht einer Lehrperson mit fachlichen Defiziten“ (SCHLÖSSER 2018: 185).

Außerdem stellt die Einhaltung der Prinzipien eine Herausforderung dar. Lebensweltbezug scheint zwar essentiell zu sein, allerdings muss eine Ausgewogenheit in der Beschäftigung mit wissenschaftlichen Modellen gegeben sein, denn genauso wie das ausschließliche Lernen am Modell zu einem eingeschränkten Blick führt, „wäre ein Wirtschaftsunterricht, der nur auf den Lebensweltbezug abstellt, problematisch“ (TAFNER 2018a: 200f.). Um einer einseitigen Sichtweise entgegenzuwirken, sollen – neben Lebensweltbezug - sechs Dimensionen Berücksichtigung im Unterricht finden: Betriebswirtschaft und Volkswirtschaft sowie „die soziale, die moralisch-ethische, die politische und die pädagogische Dimension“ (ebd.: 201).

Generell ist anzumerken, dass kritischen Fachdidaktikern/innen zufolge die „Lebenswelt“ der Lernenden und der damit verbundene Begriff der „ökonomisch geprägte[n] Lebenssituation“ (HEDTKE 2015: 22) theoretisch und empirisch unzureichend ausgearbeitet und voller Widersprüche ist. Zum Beispiel existieren keine validen Kriterien, die beschreiben, was GWK-Unterricht mit Lebensweltorientierung konkret erfüllen muss (vgl. FRIDRICH 2012: 37). In diesem Kontext wird auch der Begriff des „lebensweltpräfigurierten“ Lernens verwendet. Das bedeutet, dass Inhalte nicht per se lebensweltorientiert sein müssen (vgl. OEFTERING et al. 2018: 176): „Welche [...] Inhalte überhaupt als ‚aus dem Alltag der [Lernenden] entnommen‘ gelten können“ (ebd.), beschäftigt sich mit der Problematik, auf welche Weise Lehrpersonen die Lebenswelt der Schüler/innen nachvollziehen und damit die Inhalte des Lernangebots auswählen.

Es erscheint also als herausfordernde Aufgabe der Lehrkraft, den Sozioökonomischen Unterricht auf eine Art zu gestalten, die ihn lebensweltorientiert macht. Lebensweltorientierung im Unterricht ist somit sowohl von den Fertigkeiten und dem

Wissen der Lehrperson abhängig als auch von der konkreten Umsetzung im Unterricht. Dies scheint eine verantwortungsvolle Aufgabe zu sein, denn grundsätzlich eröffnen die meisten Lehrpläne diesbezüglich einen Umsetzungsspielraum, in dem keine konkreten Handlungsmöglichkeiten vorgeschlagen werden (vgl. OEFTERING et al. 2018: 180f.). Zur Definition von Lebenswelt befragte Lehramtsstudierende bezogen sich auf ein „Bescheidwissen“ über Vorlieben der Lernenden, sei es nun im Hinblick auf den Musikgeschmack oder deren Lieblingsstars. Eine Möglichkeit für Lehrkräfte sich solches Wissen zu verschaffen seien Informationen über die sozio-ökonomische Herkunft der Eltern, Pausen-Gespräche und aktives Zuhören (vgl. BERG 2017: 55ff). Es muss aber erwähnt werden, dass die Umsetzung im Unterricht häufig problematisch ist und somit eine Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden oft nur als „Etikett“ verwendet wird. Die Art, wie Lehrpersonen einen lebensweltorientierten Unterricht umsetzen, ist ausschlaggebend dafür, inwiefern Bildungsprozesse angestoßen werden „und ob dann gesellschaftliche Mündigkeit befördert wird“ (OEFTERING et al. 2018: 181). Demzufolge wird der Lehrperson eine zentrale Rolle zugewiesen, beispielsweise im Hinblick auf die Auswahl der inhaltlichen Themen; erst in der Praxis zeigt sich jedoch, ob wirklich von einem lebensweltlich orientierten Sozioökonomischen Unterricht gesprochen werden kann.

Schlussendlich muss auch angemerkt werden, dass die Verfolgung der ausgewählten Prinzipien lediglich befähigen, jedoch keine Garantie für mündige Handlungen der Lernenden liefern kann (vgl. FRIDRICH 2012: 36). Diese Diplomarbeit zielt darauf ab, dass Lehrkräfte die Prinzipien hinsichtlich ihres eigenen (Sozioökonomischen) Unterrichts im Hinterkopf behalten und besonders darauf, Kriterien anzubieten, die auch anderen Lehrkräften die Auswahl von Materialien erleichtern.

6 Materialien und Methode

Zunächst wird in diesem Kapitel die Auswahl der Analysemethode erläutert (5.1). Anschließend erfolgt die Begründung der Auswahl des Untersuchungsmaterials (5.2). Unter Punkt 5.3 werden die hier angewendeten Analyse Kriterien in Tabellenform

präsentiert. Letztendlich folgt eine detaillierte Bewertung der gewählten Untersuchungsbeispiele (5.4).

6.1 Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Der Forschungsansatz nach MAYRING (2015a) ist der empirisch-qualitativen Sozialforschung zuzuordnen und verfolgt die strukturierte Bearbeitung von Kommunikationsmaterialien. Sowohl Texte, Musik, Bilder als auch sonstige Materialien, welche in irgendeiner Form protokolliert wurden, können mit diesem Ansatz einer Analyse unterzogen werden. In der empirischen Sozialforschung werden zwei grobe Forschungsbereiche unterschieden, nämlich den quantitativen und den qualitativen. Prinzipiell können sie durch die Rolle der Forscher/innen und den Grad der Standardisierung des Vorgehens unterschieden werden (FLICK et al. 2015). Einer der Ansätze der Schulbuchforschung, die darauf abzielen qualitative und quantitative Analyse zu verbinden, ist die „Qualitative Inhaltsanalyse“ nach MAYRING (2015). In diesem Ansatz wird sowohl Standardisierung als auch Reproduzierbarkeit ermöglicht.

MAYRING (2015a) hat einige Grundsätze der qualitativen Inhaltsanalyse konzipiert. Da die Materialien im Zuge eines Kommunikationszusammenhangs entstanden, sind stets dieselben Elemente enthalten: der Sender und ein Empfänger/eine Zielgruppe, fachlicher Hintergrund und spezielle Textmerkmale. Dabei lässt sich eine Systematik – die regel-, theoriegeleitet oder systemorientiert sein kann - beobachten. Außerdem ist das Ziel die Messung von Gütekriterien durch den Einbezug von quantitativen Analysen. Da das Modell festgelegten Ablaufmodellen folgt, kann die Systematik als eine der Stärken der qualitativen Inhaltsanalyse beschrieben werden. Diese Analysemethode verfügt folglich über Transparenz und Nachvollziehbarkeit und ist somit leicht erlern- und übertragbar. Zusätzlich können quantitative Schritte einfach in die qualitative Inhaltsanalyse einbezogen werden.

Mayring differenziert insgesamt acht Interpretationstechniken der qualitativen Inhaltsanalyse. Die sogenannte strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (STEIGLEDER 2008) ist eine davon. Die primäre Intention einer qualitativen Inhaltsanalyse liegt in der

Einhaltung der Struktur der Analyseschritte. Die strukturierende Inhaltsanalyse versucht dem Material spezielle Aspekte zu entnehmen, unter vorab gewählten Ordnungskriterien einen Querschnitt zu legen oder hinsichtlich gewisser Kriterien zu beurteilen (vgl. MAYRING 2015a: 473).

Mayring zufolge gibt es folgende Schritte der strukturierenden Inhaltsanalyse (MAYRING 2015b: 93):

- „1. Bestimmung der Auswertungseinheit [...]
2. lexikalisch-grammatische Definition der Textstelle [...]
3. Bestimmung des zulässigen Explikationsmaterials [...]
4. Materialsammlung[...]
5. Formulierung der explizierenden Paraphrase(n) [...]
6. Überprüfung, ob die Explikation ausreicht“

6.2 Auswahl des Untersuchungsmaterials

Für die Evaluierung wurden drei verschiedene Quellen, die für den Oberstufen-Unterricht ausgelegt sind, herangezogen. Auswahlkriterien sind zusätzliches Material (für die Lehrperson) und eine globale Betrachtung der Wirtschafts- und Finanzkrise, die sich zumindest auch mit Auswirkungen auf die Eurozone beschäftigt.

Gewählt wurden:

BAUER H., SCHLAGER C. und THOMAN J. (2013): Krise macht Schule. (Hrsg.): AK, ÖGB; auch online unter: https://aws.arbeiterkammer.at/assets/uploads/Krise_macht_Schule_Okt2013_online.pdf (09.09.2019).

TUREK E. (2012): Von der Finanz- zur Wirtschaftskrise. Und was hat das mit mir zu tun? - In: polis aktuell 6, 1-16; auch online unter: https://www.politiklernen.at/dl/tksmJMJKomKmOJqx4KJK/pa_2012_06_wirtschaft_web.pdf (09.09.2019).

WEED (2010): Am Rande des Zusammenbruchs? Finanzkrise – Ursachen, Folgen und Handlungsmöglichkeiten; auch online unter: https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/educationmaterial/am_20rande_20des_20zusammenbruchs_20-_20finanzkrise.pdf (09.09.2019).

6.3 Analyseraster

Die Kriterien wurden fachwissenschaftlich (a), schüler/innen- (b), handlungs- (c) bzw. lebensweltorientiert (d) gewählt. Es gibt vier fachwissenschaftliche Kriterien und jeweils drei für die Schüler/innen-, Handlungs- und Lebensweltorientierung.

Die Klassifizierung der Kriterien hat drei Kennzeichnungen: „angemessen“ (zur Gänze und sehr gute), „akzeptabel“ (partielle und/oder befriedigende), „unangemessen“ (nicht erfüllte und/oder falsche bzw. mangelnde Abdeckung). Die Bewertung „akzeptabel“ wurde als häufigste verwendet, da sie auch vergeben wurde, wenn Kriterien nicht direkt in den (zu bearbeitenden) Materialien bzw. den Arbeitsaufträgen aufgegriffen wurden, sondern lediglich in einem/einigen der zusätzlichen Medien (die nicht von allen Lernenden bearbeitet werden und folglich nicht notwendigerweise Erwähnung im Unterricht finden) umgesetzt werden. Die Kennzeichnung als „unangemessen“ wird angewandt, wenn einseitige oder falsche Information verbreitet wurde (selbst wenn auch zusätzliche (positive) Beispiele hinsichtlich dieses Kriteriums vorliegen).

„Informationen zur Funktionsweise des kapitalistischen Systems“ (siehe Kriterium b) beziehen sich auf folgende und ähnliche essentiell systemimmanente Faktoren: Wachstum und Wachstumszwang, Profitstreben und Eigennutzen. Unter dem Begriff „verschiedene Erklärungsansätze“ (siehe Kriterium d) wird der Einbezug der am häufigsten genannten Ursachenfelder „Liberalisierung der Finanzmärkte“, „ungleiche Verteilung der Einkommens- bzw. Vermögensstruktur“ und „(internationale) Handelsungleichgewichte“ verstanden. Bei Verbindungen mit „oder“ genügt ein Ankerbeispiel (mit einem der angeführten Aspekte), während bei „und“ alle aufgelisteten Faktoren mit einem Ankerbeispiel verdeutlicht werden müssen, weil alle Teilaspekte essentiell sind.

Fachwissenschaftliche Information	Klassifizierung	Ankerbeispiel
a) Informationen zu Ursachen, Verlauf und Folgen der Krise		
b) Informationen zur Funktionsweise des kapitalistischen Systems		
c) Perspektiven-Vielfalt bei Informationen über den Markt oder den Einfluss des Staates auf die Wirtschaft allgemein		
d) Verschiedene Erklärungsansätze zu Ursachen oder Folgen der Krise		
Schüler/innen-Orientierung	Klassifizierung	Ankerbeispiel
e) Einbezug eigener Erfahrungen/(zukünftiger) Interessen/von Alltagswissen der Schüler/innen		
f) Erkennen eigener wirtschaftlicher Interessen oder Handlungen, die Auswirkungen auf das eigene Leben zeigen		
g) Allgemeine/Einführende Auseinandersetzung mit Finanzinnovationen (als häufig verwendete wirtschaftliche Begriffe im außerschulischen Kontext)		
Handlungsorientierung	Klassifizierung	Ankerbeispiel
h) Einbezug (fremder) Erfahrungen und mehrperspektivischer Quellen zur Bereitstellung von Informationen (auf passendem Schwierigkeitslevel)		

i) Schaffung von individuellem Handlungs- und Gestaltungsbedarf		
j) Finanzinnovationen als Möglichkeit der Geldanlage bzw. Finanzierung von Investitionen im Vergleich zu anderen bzw. sichereren Optionen		
Lebensweltorientierung	Klassifizierung	Ankerbeispiel
k) Einbezug subjektiver Erfahrungen mit der Krise, die durch Kontroversen bzw. Perspektiven-Vielfalt die eigene Reflexion anregen		
l) Persönliche Stellungnahmen/Beurteilungen, die ethische bzw. moralische Werte berücksichtigen		
m) Beurteilung der Relevanz von Finanzinnovationen (vs. andere/sicherere Finanzierungs- und Anlagemöglichkeiten) fürs eigene Leben		

6.4 Ergebnisse der Materialienanalyse

6.4.1 Einzelanalyse „POLIS“

Titel und Thema: Von der Finanz- zur Wirtschaftskrise

Erscheinungsdatum: 2012

Autoren/innen: TUREK E. und LINDNER J.

Schulstufe: ab der 10. Schulstufe

Fachwissenschaftliche Information	Klassifizierung	Ankerbeispiel
a) Informationen zu Ursachen, Verlauf und Folgen der Krise	angemessen	„der völlig überhitzte Immobilienboom [...] und die Schockwellen der Krise erreichen jetzt auch Europa. Die europäische Zentralbank hat [...] 95 Milliarden Euro billiges Geld freigegeben, um die Finanzmärkte zu beruhigen“ (WOLF 2007)
b) Informationen zur Funktionsweise des kapitalistischen Systems	akzeptabel	„Banken und Versicherungen brechen zusammen. Auch wenn die Faktoren komplex sind, im Kern geht es um Gier“ (PLANET SCHULE 2009)
c) Perspektiven-Vielfalt bei Informationen über den Markt oder den Einfluss des Staates auf die Wirtschaft allgemein	akzeptabel	„Der Staat kann helfen/schaden?“ (LINDNER 2012: 10)
d) Verschiedene Erklärungsansätze zu Ursachen oder Folgen der Krise	akzeptabel	„Die Kluft wird größer, der Stress in der Euro-Zone nimmt weiter zu“ (BACHNER 2012: 2); Kluft zwischen Arm und Reich nimmt zu, weil die Bankenrettung nicht den Menschen selbst hilft (vgl. NOONESTOPUS 2011)

Schüler/innen-Orientierung	Klassifizierung	Ankerbeispiel
e) Einbezug eigener Erfahrungen/(zukünftiger) Interessen/von Alltagswissen der Schüler/innen	angemessen	<i>„Ich fühle mich von der Wirtschafts- und Schuldenkrise sehr stark (negativ) betroffen“ vs. „Ich fühle mich von der Wirtschafts- und Schuldenkrise überhaupt nicht betroffen“ (LINDNER 2012: 8)</i>
f) Erkennen eigener wirtschaftlicher Interessen oder Handlungen, die Auswirkungen auf das eigene Leben zeigen	akzeptabel	<i>potenzielle Aussagen der Lernenden und/oder der Lehrperson</i>
g) Allgemeine/Einführende Auseinandersetzung mit Finanzinnovationen (als häufig verwendete wirtschaftliche Begriffe im außerschulischen Kontext)	akzeptabel	<i>„Banken bündelten gute und schlechte Kredite in Wertpapiere und verkauften diese als sichere Geldanlagen weiter“ (LINDNER 2012: 14).</i>
Handlungsorientierung	Klassifizierung	Ankerbeispiel
h) Einbezug (fremder) Erfahrungen und mehrperspektivischer Quellen zur Bereitstellung von Informationen (auf passendem Schwierigkeitslevel)	angemessen	<i>„die Anleger wissen nicht, dass sie ihr Geld nicht wiedersehen“ (planet schule 2009); „Regierung verordnet [...] Sparpaket“ (STANDARD 2012: 1)</i>
i) Schaffung von individuellem Handlungs- und Gestaltungsbedarf	angemessen	<i>„Ist das Ergebnis der Abstimmung für alle annehmbar?“ (LINDNER 2012: 13)</i>

j) Finanzinnovationen als Möglichkeit der Geldanlage bzw. Finanzierung von Investitionen im Vergleich zu anderen bzw. sichereren Optionen	unangemessen	<i>Anleger Klaus besitzt verschiedene Geldanlagemöglichkeiten und will nach Ausbruch der Krise seine Geldmarktfonds verkaufen, laut ihm sollten alle so handeln, dann würde die Krise eingedämmt werden (vgl. SIMPLESHOW 2008)</i>
Lebensweltorientierung	Klassifizierung	Ankerbeispiel
k) Einbezug subjektiver Erfahrungen mit der Krise, die durch Kontroversen bzw. Perspektiven-Vielfalt die eigene Reflexion anregen	akzeptabel	<i>potenzielle Aussagen der Lernenden und/oder der Lehrperson</i>
l) Persönliche Stellungnahmen/ Beurteilungen, die ethische bzw. moralische Werte berücksichtigen	akzeptabel	<i>potenzielle Aussagen der Lernenden im Rollenspiel</i>
m) Beurteilung der Relevanz von Finanzinnovationen (vs. andere/sicherere Finanzierungs- und Anlagemöglichkeiten) fürs eigene Leben	akzeptabel	<i>als Teil bzw. Betroffener der Gruppe „Jugend“ (2.3.4*) oder als „Haushalts-Mitglied“ (2.2.3*)</i>

* Die in den Materialien als Schritte ausgewiesenen Arbeitsabläufe wurden hier als Unterkapitel nummeriert (Schritt 4 des Rollenspiels (2.3) ist demnach 2.3.4).

Grundsätzlich ist bezüglich des POLIS-Unterrichtsmaterials anzumerken, dass es sehr vielfältig ist, und dass die Diversität der Inhalte und deren Umsetzung zu einer positiven Gesamtwertung beitragen, obwohl ein Kriterium (3c) als unangemessen klassifiziert

wurde. Zunächst wird die Bewertung der einzelnen Kriterien detailliert erläutert, bevor noch andere allgemeinere, aber sehr wohl ausschlaggebende Faktoren für die Analyse dargestellt werden.

Fachwissenschaftliche Information

Kriterium a) wird durch das Material angemessen realisiert, weil sowohl diverse Ursachen und der Verlauf als auch verschiedene Folgen der Krise durch vielfältige Medien beleuchtet werden. Das gewählte Ankerbeispiel veranschaulicht einen speziellen Ausschnitt der Chronologie der Krise, vom Platzen der Immobilienblase über die Ausbreitung auf Europa bis hin zu Maßnahmen der EZB. Als Ursache wird „der völlig überhitzte Immobilienboom“ (WOLF 2007) genannt und die Folgen werden als „Schockwellen“ (WOLF 2007) beschrieben, die von der EZB abgefangen werden sollten.

Die Klassifizierung des Materials hinsichtlich Kriterium b) lautet „akzeptabel“, weil zwar in den empfohlenen Quellen hinsichtlich der Erfüllung der Arbeitsaufträge (unterschwellig) Informationen über das kapitalistische Regime bereitgestellt werden, wie das Ankerbeispiel b) beweist – durch Stichworte wie „komplexe Faktoren“ oder „Gier“ - jedoch werden diese Inhalte nicht explizit dem Kapitalismus zugeschrieben und dessen Funktionsweise wird nie explizit erwähnt oder in einer konkreten Aufgabenstellung – die alle Schüler/innen adressieren würde - berücksichtigt. Dies bedeutet, dass sich auch nicht notwendigerweise alle Schüler/innen mit dem Zusammenhang des kapitalistischen Systems und der Krise auseinandersetzen, wenn sie in ihren Medien nicht angesprochen werden.

Die Umsetzung des Kriteriums c) wurde auch als „akzeptabel“ klassifiziert, allerdings soll ein Unterschied zur Bewertung von b) festgehalten werden, weil das Ankerbeispiel c) im Wirtschaftskreislauf (für alle Lernenden) ersichtlich abgedruckt wurde. Allerdings zeigt die Frage an sich keine Perspektivenvielfalt auf, sondern erst, wenn im Plenum besprochen wird, inwiefern politische Eingriffe die Wirtschaftslage weiter gefährden oder verbessern können, entsteht das Potenzial, dass verschiedene Betrachtungsweisen im Unterricht einbezogen werden.

Bezüglich des Kriteriums d) kann das Analysebeispiel auch als „akzeptabel“ eingestuft werden, weil neben der (hauptsächlichen) Thematisierung der Liberalisierung der

Finanzmärkte als Folgen der Krise sowohl auf die wachsenden Handelsungleichheiten (siehe erstes Ankerbeispiel d) als auch auf die sich öffnende Schere zwischen armen und reichen Bürger/innen (siehe zweites Ankerbeispiel d) in den zusätzlichen Quellen zur Vorbereitung des Rollenspiels eingegangen wird, allerdings die Lernenden sich nicht alle notwendigerweise damit beschäftigen, wenn diese weiteren Krisenfolgen im Rollenspiel nicht explizit erwähnt werden.

Schüler/innen-Orientierung

Kriterium e) wird gänzlich durch das „Stimmungsbarometer“ zu Beginn der Unterrichtseinheit abgedeckt und daher als „angemessen“ klassifiziert; je bessere Begründungen die Lernenden für ihre Aussagen/Positionierung entwickeln, oder je mehr (kontroverse) Beispiele bzw. zusätzlicher Input der Lehrperson gegeben werden, desto höher sollte das Interesse der Schüler/innen (auch für die nachfolgenden Aufgaben) sein.

Das Potenzial des Kriteriums f) entwickelt sich im Gegensatz dazu nicht automatisch durch die Beschäftigung mit dem Material, allerdings bieten das „Stimmungsbarometer“ bzw. die darauf folgende Nachbesprechungsphase ebenfalls die größten Chancen zur Entfaltung und das Kriterium wurde daher als „akzeptabel“ bewertet.

Da in den (Wirtschafts-) Medien häufig verwendete Begriffe von neugeschaffenen Finanzprodukten - wie CDOs/CDS/Derivate/(Hedge-) Fonds – nie konkret fallen, aber Kriterium g) im Zuge der Thematisierung des Ablaufs der Krise (siehe Ankerbeispiel g) abgedeckt wird, lautet die Klassifizierung „angemessen“.

Handlungsorientierung

Kriterium h) trägt zur Diversität der Quelle bei; wie bereits angeführt, wird dieser Aspekt überdurchschnittlich gut durch das Material aufgegriffen und darin behandelt. Es geht nicht nur um die Betroffenen (siehe erstes Ankerbeispiel h), sondern u.a. auch um (politische) Akteure (siehe zweites Ankerbeispiel h).

Aus diesem Grund ist das Material auch hinsichtlich des Kriteriums i) als „angemessen“ klassifiziert. Schließlich können alle Adressierten das Rollenspiel aktiv mitgestalten und

handeln. Falls manche Schüler/innen nicht in eine fremde Rolle schlüpfen möchten, bietet sich in der anschließenden Reflexionsphase im Plenum noch zusätzlicher Handlungs- und Gestaltungsbedarf (siehe Ankerbeispiel i).

Im Gegensatz dazu resultiert die negative Bewertung des Analysebeispiels hinsichtlich des Kriteriums j) daraus, dass ein zu vereinfachtes Bild bzw. Falschinformation verbreitet wird. Das Video der SIMPLESHOW (2008) handelt von einem deutschen Anleger, der sein Vermögen auf verschiedene Arten angelegt hat und als Antwort auf die Krise sein Geld aus den Geldmarktfonds abziehen möchte und denkt, dass die Krise bald abgewendet werden kann, wenn alle Anleger/innen seinem Vorbild folgen (vgl. SIMPLESHOW 2008). Allerdings werden hier beispielsweise die Konsequenzen vom Herdenverhalten gänzlich vernachlässigt, beispielsweise, dass ganze Märkte zusammenbrechen können, wenn viele Anleger/innen zur selben Zeit ihr Geld vom Markt nehmen (vgl. ZOTTER 2014: 58).

Lebensweltorientierung

Kriterium k) kann durch das Material nur abgedeckt werden, wenn nach der Verteilung der Schüler/innen im Raum im Rahmen des „Stimmungsbarometers“ die Lernenden zu ihrer Position Stellung nehmen und konkrete Beispiele aus ihrem Alltag nennen (siehe die Fragen zur Erhebung und Begründung; LINDNER 2012: 8), daher lautet die Bewertung „akzeptabel“. Falls keine begründeten Stellungnahmen gemacht werden, könnte die Lehrperson unterstützen und die Schüler/innen auf die richtige Fährte bringen, indem ein aktuelles Beispiel genannt wird (z.B. sichere Geldanlagen bei Banken bzw. spekulative Geschäfte im Internet). Darüber hinaus soll die Lehrkraft sofort auf Falschinformationen hinweisen und diese im Plenum korrigieren.

Auf einer ähnlichen Begründung basiert die Klassifizierung von Kriterium l) als „akzeptabel“, denn persönliche Stellungnahmen, die zusätzlich auch das Allgemeinwohl der Gesellschaft miteinschließen, werden im Regelfall nicht automatisch im Unterricht geäußert. Durch gemeinsame Erarbeitung von Lösungsvorschlägen (siehe Fishbowl-Diskussion; LINDNER 2012: 12) wird zwar eine Äußerung, die sowohl die eigenen Interessen als auch die anderer Akteure/innen berücksichtigt, angestrebt, jedoch

spiegelt diese nicht die persönliche Meinung der einzelnen Schüler/innen, sondern der Akteure/innen bzw. der Rolle wider, in die geschlüpft wurde.

Als „akzeptabel“ wurde das Analysebeispiel auch bezüglich des Kriteriums m) deshalb eingestuft, weil nur indirekt bzw. nicht notwendigerweise die Relevanz für das eigene Leben thematisiert wird. Es besteht das Potenzial, dass die Lernenden die Auswirkungen für die verschiedenen Rollen auch auf ihren eigenen Alltag übertragen, am ehesten werden sie sich selbst in der partizipierenden Rolle „Jugend“ im Rollenspiel sehen.

Zusätzliche Aspekte

Zu den Aspekten, die zusätzlich nennenswert sind, zählen der Aufbau bzw. die Abfolge der Arbeitsschritte. Verlauf, Ursachen und Folgen werden thematisiert, wobei eine Steigerung der Komplexität der Thematiken und Arbeitsaufträge zu beobachten ist. Während am Anfang der Fokus auf Fakten und Informationen, die zur Reproduktion dienlich sind, gelegt wird, kommt es im Verlauf zu komplexeren Thematiken und auch zur Anwendung (z.B. durch das Rollenspiel) und zum Transfer von Wissen (besonders durch Arbeitsaufgabe 1 und 2 des Kompetenzchecks).

Diversität und Mehrperspektivität werden den Lernenden nicht nur durch diverse Perspektiven angeboten - von Einzelschicksalen (siehe z.B. SIMPLESHOW 2008) bis hin zu den aggregierten Akteuren des Wirtschaftskreislaufs - sondern auch durch die Abdeckung aller Anforderungsbereiche der Reproduktion, der Anwendung und des Transfers des Gelernten. Beispiele für reproduzierende Aufgabenstellungen sind die Filmanalyse (2.2.1) mit dem Arbeitsauftrag „Was sind die Ursachen der Krise und wie ist sie verlaufen?“ (LINDNER 2012: 8) oder die dritte Arbeitsaufgabe des Kompetenzchecks, in der der Ablauf der Krise chronologisch geordnet werden soll (vgl. LINDNER 2012: 14). Zur Anwendung des gewonnenen Wissens kommt es auch durch die Beschäftigung mit dem Wirtschaftskreislauf (2.2.3), die Frage „Wie sind die einzelnen Wirtschaftsakteure durch die Finanzkrise betroffen?“ (ebd.: 10) soll in Kleingruppen mithilfe der abgebildeten Wirtschaftskreisläufe gelöst werden. Problemlösung wird im Zuge des Rollenspiels (2.3) verfolgt. Bestandteil des Anforderungsbereichs III ist zusätzlich auch,

in rollenorientierten Formen und auf argumentative Weise vom erzielten Fachwissen Gebrauch zu machen (vgl. BMUK 2012: 106f.).

Positiv erscheint auch die Abwechslung der Sozialformen und alle der Hauptformen werden berücksichtigt (Einzel-, Gruppenarbeit und Plenum). Individuell arbeiten die Lernenden beim „Stimmungsbarometer“ (vgl. LINDNER 2012: 8) und den Lernaufgaben des Kompetenzchecks (ebd.: 13f.). Gruppenarbeit wird zur Filmanalyse und zur Vorbereitung des Rollenspiels eingesetzt. Im Plenum wird die Chronologie der Krise erarbeitet. Außerdem werden diverse Medien wie online Zeitungsberichte, Youtube-Clips, für den Unterricht adressierte Lernvideos (PLANET SCHULE) oder ZIB-Beiträge eingesetzt.

Zur Illustration der Qualität dieses Materials erscheint zusätzlich bedeutend, dass sowohl die allgemeinen bzw. globalen Folgen der Krise berücksichtigt (werden) (z.B. im Wirtschaftskreislauf) als auch konkrete Folgen für das eigene Land (Österreich) thematisiert werden. Die positive Konsequenz könnte sein, dass die Schüler/innen beispielsweise an der Partizipation beim Rollenspiel noch interessierter sind, weil sie sich als österreichische/r Staatsbürger/in angesprochen fühlen.

Besonders gelungen ist auch die - ab der ersten Aktivität („Stimmungsbarometer“) eingesetzte - Aktivierung bzw. Motivierung der Schüler/innen. Zunächst wird also das Hauptaugenmerk auf die individuelle Betroffenheit der Lernenden gelegt, abschließend wird diese dann abgewandelt in einer vorgegebenen Rolle wiedergegeben. Darüber hinaus erscheint die Verwendung des Materials, wie von den Autoren/innen geplant, adäquat ab der 10. Schulstufe zu sein. Außerdem sollten alle konzipierten Schritte im Rahmen des Unterrichts erfüllbar sein, ohne den zeitlichen Rahmen zu sprengen. Hilfreich und adäquat erscheint die Einschätzung der Dauer der einzelnen Teile, beispielsweise werden zur Vorbereitung und Durchführung des Rollenspiels 50-75 min. angeführt (vgl. LINDNER 2012: 11).

Besonders hervorzuheben ist auch die Tatsache, dass der Wirtschaftskreislauf, der einen festen Bestandteil des Lehrplans der Oberstufe darstellt, an einem konkreten Beispiel bzw. anhand einer Problematik in den Unterricht integriert (wird) und somit hinsichtlich der Veränderung in Zeiten der Krise eingesetzt wird. Die Beschäftigung mit

Wirtschaftspolitik ist beispielsweise im Lehrplan der Oberstufe vermerkt. Speziell wird die Thematik anhand des konkreten Beispiels „Krise bzw. Krisenbewältigung“ im Rollenspiel aufgegriffen: „Genügen Sparmaßnahmen des Staates oder sind Steuererhöhungen unumgänglich? Brauchen wir neue Steuern, wer soll vermehrt zur Kasse gebeten werden?“ (LINDNER 2012: 11). Zusätzlich bleibt der Wirtschaftskreislauf nicht ein theoretisches Konstrukt, das den Schüler/innen vorgestellt wird, sondern wird anhand des Beispiels der Krise kontextualisiert. Obwohl in isolierter Betrachtung Schritt 2 [„Ablauf der Krise(n)“] rein reproduktiv und demnach als reine Fakten-Darstellung erscheint – die anschließend in einer nicht kompetenzorientierten (benoteten) Überprüfung abgefragt werden könnte – muss dieser Arbeitsschritt als essentielle Basis für die weiteren Aufgaben begriffen werden. Die Chronologie soll den Lernenden verdeutlichen, dass alle Handlungen der Akteure/innen in der Wirtschaft Auswirkungen (auf alle anderen) haben und auch ein Bewusstsein schaffen, dass sich Krisen in einem Sektor (2007 des Immobilien- und Finanzmarktes) rasch zu Banken-, Wirtschafts- und Staatsschuldenkrisen entwickeln können. Wichtig erscheint, dass die Lehrkraft versucht, dies zusätzlich für alle Gruppen zu veranschaulichen – besonders für jene (Gruppen), in denen die Globalisierung unter dem Betrachtungspunkt der Ansteckungsgefahr der globalen Weltwirtschaft nicht explizit in den Videos vorgekommen ist. Der für Lehrkräfte zur Verfügung gestellte „Leitfaden zur Geschichte der Krise(n)“ tangiert diesen Punkt nur oberflächlich („die Immobilienwertpapiere fallen im Wert und der Dominoeffekt erstreckt sich auf die gesamte westliche Welt → Börsencrash“ (LINDNER 2012: 9). Dies könnte dazu führen, dass Lernenden die Entfesselung der Finanzmärkte – als Unterschied zu vorhergegangenen Krisen wie der der dreißiger Jahre - und deren globale Auswirkungen nicht zur Gänze bewusst werden.

Auch die Auswahl der Online-Tipps zur Vorbereitung ist passend. Ein negativer Aspekt ist, dass teilweise die Links nicht mehr abgerufen werden können (Beispiel: Wirtschaftsblatt), allerdings denke ich, dass jeweils einer der Tipps als verpflichtende Lektüre vorgeschrieben werden sollte und die zusätzliche Zeit (statt der Beschäftigung mit einer weiteren Quelle) dafür genutzt werden soll unbekannte Begriffe oder aufgetauchte Fragen in der Gruppe zu recherchieren. Für die Gruppe „Staat Österreich“ empfehle ich den online Bericht des Standards, für die der „Jugend“ den Youtube-Clip

„Die Eurokrise mal einfach erklärt“, für die der „Unternehmer/innen“ den online Bericht des Kuriers und für die der „Banken“ die Zusammenfassung der Sendung „Hart, aber fair“.

Obwohl durch die Materialien ein schüler/innenzentrierter Unterricht angestrebt wird, überwiegt teilweise der Eindruck (wie bereits im Beispiel der Globalisierung erwähnt), dass ohne die Lehrperson das Potenzial des Materials nicht gänzlich ausgeschöpft werden kann. Wichtig erscheint die Kompetenz der Lehrkraft Äußerungen der Lernenden – beispielsweise in der Erhebungs- und Begründungsphase des „Stimmungsbarometers“ (2.1) - aufzugreifen, allerdings wird im Material nicht konkret ausgeführt, wozu die aufgelisteten Fragen dienen (vgl. LINDNER 2012: 8) bzw. ob sie lediglich von der Lehrkraft genutzt werden sollen, um einen Überblick über das Vorwissen der Lernenden zu gewinnen. Auch in den Präsentationsphasen der Kleingruppen-Arbeiten ist die Lehrperson besonders gefordert, um zu versichern, dass alle grundlegenden Aspekte besprochen und nicht komplexe Sachverhalte vermieden werden (beispielsweise: Inhalt des Wirtschaftskreislaufs der Krise „Der Staat kann helfen/schaden?“ LINDNER 2012: 10).

Zusammenfassend lautet die Schlussfolgerung, dass das Material einen umfangreichen Blick auf die Wirtschafts- und Finanzkrise wirft, und dass die Möglichkeit besteht die drei Kompetenzen Schüler/innen-Orientierung, Handlungsorientierung und Lebensweltorientierung abzudecken, sofern die Lehrkraft zur Ausschöpfung des Potenzials beiträgt. Die Umsetzung wäre für Lehrpersonen einfacher, wenn häufiger Hinweise integriert wären – wie beispielsweise die Anmerkung, dass die Diskussionsleiter/innen mit eventueller Unterstützung der Lehrperson die wichtigsten Argumente und das Endergebnis in einer Zusammenfassung des Rollenspiels präsentieren sollen (vgl. LINDNER 2012: 12).

6.4.2 Einzelanalyse „WEED“

Titel und Thema: Am Rande des Zusammenbruchs? Finanzkrise – Ursachen, Folgen und Handlungsmöglichkeiten

Erscheinungsdatum: 2010

Autoren/innen: nicht bekannt

Schulstufe: 11. bis 13. Schulstufe

Fachwissenschaftliche Information	Klassifizierung	Ankerbeispiel
a) Informationen zu Ursachen, Verlauf und Folgen der Krise	angemessen	„Finanzkrisen [...] resultieren aus Misswirtschaft, Verschuldung oder Spekulation“ (WEED 2010: 35); „Die Ramschkredite werden zu Wertpapieren gemacht und weltweit [...] verkauft. Dadurch steigen die Häuserpreise weiter an“ (ebd.: 33); „Finanzkrisen haben Auswirkungen auf die Realwirtschaft“ (ebd.).
b) Informationen zur Funktionsweise des kapitalistischen Systems	angemessen	„Finanzkrisen sind regelmäßige Erscheinungen in kapitalistischen Marktwirtschaften, v.a. weil es in Finanzmärkten erst zu Booms und dann zu Zusammenbrüchen kommt“ (WEED 2010: 19).
c) Perspektiven-Vielfalt bei Informationen über den Markt oder den Einfluss des Staates auf die Wirtschaft allgemein	angemessen	„Regulierung im Bereich der Wirtschaft bezeichnet direkte staatliche Eingriffe in die Wirtschaftsprozesse, um politische Ziele durchzusetzen oder um Marktversagen zu beheben“ (WEED 2010: 12).

d) Verschiedene Erklärungsansätze zu Ursachen oder Folgen der Krise	akzeptabel	<i>„Das heißt, dass eine zu hohe Ungleichheit die Wirtschaft in die Krise führt, u.a. weil dann die Masse der Bevölkerung sich hoch verschuldet“ (WEED 2010: 20).</i>
Schüler/innen-Orientierung	Klassifizierung	Ankerbeispiel
e) Einbezug eigener Erfahrungen/(zukünftiger) Interessen/von Alltagswissen der Schüler/innen	angemessen	<i>„Nennt alles, was euch zum Thema Finanzkrise einfällt!“ (WEED 2010: 10).</i>
f) Erkennen eigener wirtschaftlicher Interessen oder Handlungen, die Auswirkungen auf das eigene Leben zeigen	akzeptabel	<i>„Schreiben Sie auf, welche Folgen die Finanzkrise auf das Leben der dargestellten Personen hat. Schreiben Sie Beispiele aus ihrem Alltag auf [...]!“ (WEED 2010: 28-31).</i>
g) Allgemeine/Einführende Auseinandersetzung mit Finanzinnovationen (als häufig verwendete wirtschaftliche Begriffe im außerschulischen Kontext)	angemessen	<i>„Bestimmte Derivate (z.B. Kreditausfallversicherungen, Credit Default Swaps) werden als ein wichtiger Grund für die Finanzkrise gesehen“ (WEED 2010: 11)</i>
Handlungsorientierung	Klassifizierung	Ankerbeispiel
h) Einbezug (fremder) Erfahrungen und mehrperspektivischer Quellen zur Bereitstellung von Informationen (auf passendem Schwierigkeitslevel)	unangemessen	<i>„Regulierung der Finanzdienstleistungen“; „Finanztransaktionssteuer“; „Bändigt das Ungeheuer“; „Die Banken müssen sich selbst zerschlagen“ (WEED 2010: 36-41).</i>

i) Schaffung von individuellem Handlungs- und Gestaltungsbedarf	angemessen	„Die TN [...] haben in dem [...] Vortrag zu Finanzkrise ein Wort gehört, das sie nicht verstehen. Deswegen sollen die TN sich [...] umhören und herausfinden, was der Begriff zu bedeuten hat“ (WEED 2010: 11f.)
j) Finanzinnovationen als Möglichkeit der Geldanlage bzw. Finanzierung von Investitionen im Vergleich zu anderen bzw. sichereren Optionen	angemessen	„Kapital für Investoren (Unternehmen, Staaten) und Privatpersonen [durch] Kredite, [...] Wertpapiere (Aktien, Anleihen und Derivate), [und] Fonds“ (WEED 2010: 32).
Lebensweltorientierung	Klassifizierung	Ankerbeispiel
k) Einbezug subjektiver Erfahrungen mit der Krise, die durch Kontroversen bzw. Perspektiven-Vielfalt die eigene Reflexion anregen	akzeptabel	„Was bedeutet Krise für den einzelnen [dargestellten] Menschen? Kennen Sie Geschichten aus Ihrem Alltag?“ (WEED 2010: 28-31).
l) Persönliche Stellungnahmen/ Beurteilungen, die ethische bzw. moralische Werte berücksichtigen	akzeptabel	„Was denken Sie zu den Alternativen? Was gefällt Ihnen? Was nicht? Was könnten Hindernisse bei der Durchsetzung sein? Was kann man als Einzelner tun?“ (WEED 2010: 23)

m) Beurteilung der Relevanz von Finanzinnovationen (vs. andere/sicherere Finanzierungs- und Anlagemöglichkeiten) fürs eigene Leben	akzeptabel	<i>„Ihr Vater hat das Geld in Fonds angelegt und als Tagesgeld bei einer ausländischen Bank. Diese Bank ist nun pleite gegangen und er weiß nicht, ob er je irgendwas von seinem eingezahlten Geld wieder sehen wird“ (WEED 2010: 30).</i>
--	------------	--

Fachwissenschaftliche Information

Das Material ist hinsichtlich des Kriteriums a) als „angemessen“ bewertet, weil alle drei Aspekte – Ursachen, Verlauf und Folgen – der Krise aufgegriffen und sachlich präsentiert werden (siehe Ankerbeispiele a).

Die Bewertung bezüglich des Kriteriums b) ist ebenfalls „angemessen“ und es wird durch eine neutrale, nicht wertende Beschreibung als Erklärung für die Frage, was Finanzkrisen sind (siehe Ankerbeispiel b) abgedeckt. Zusätzlich werden auch „hohe Risiken“ durch „Profitgier“ (WEED 2010: 20) erwähnt, die kapitalistischen Systemen ebenfalls immanent sind.

Als „angemessen“ ist Kriterium c) im Hinblick auf eine mehrperspektivische Betrachtung staatlicher Beeinflussung des Marktmechanismus bewertet. Zunächst gibt es eine neutrale Begriffserklärung, die aber auch zwei verschiedene Betrachtungsweisen von regulierenden Maßnahmen hat, einerseits die der Intention politische Ziele zu erreichen und andererseits die der Zielsetzung Marktversagen auszugleichen (siehe Ankerbeispiel c). Zusätzlich kommt nicht nur Regulierung, sondern auch Deregulierung in der Tabelle zur Begriffs- und Bedeutungserläuterung vor (WEED 2010: 11f.).

Das Material wird bezüglich des Kriteriums d) als „akzeptabel“ eingestuft, weil zumindest ein weiteres Ursachenfeld thematisiert wird, nämlich Ungleichheit in der Einkommens- und Vermögensstruktur, wobei allerdings der primäre Fokus auf die Deregulierung des Finanzsystems gelegt wird und der zusätzliche Faktor (internationale) Handelsungleichgewichte keine Erwähnung findet.

Schüler/innen-Orientierung

Das Ankerbeispiel beweist die zufriedenstellende Erfüllung aller drei Teilaspekte des Kriteriums e) und ist somit als „angemessen“ klassifiziert.

Eine „akzeptable“ Bewertung findet sich im Zusammenhang mit Kriterium f), weil sich die Lernenden möglicherweise durch die Alltagsgeschichten (von Betroffenen der Krise) angesprochen fühlen und die Auseinandersetzung mit eigenen wirtschaftlichen Interessen/Handlungen speziell durch die Arbeitsaufträge gefördert wird (siehe Ankerbeispiel f).

In Bezug auf die Analyse des Materials lautet die Klassifizierung des Kriterium g) „angemessen“, da verschiedene Begriffe von neugeschaffenen Finanzinnovationen im Rahmen der Begriffserklärung von Derivaten im Unterricht aufgegriffen (siehe Ankerbeispiel g) oder die Bedeutung anderer wie beispielsweise Hedge Fonds im Krisenquiz thematisiert werden (siehe WEED 2010: 17).

Handlungsorientierung

Obwohl hinsichtlich des Kriteriums h) sehr wohl vielfältige Informationen angeboten werden, erscheint besonders jene aus den Texten zu den Alternativen zu komplex und überfordernd für Schüler/innen der 11.-13. Schulstufe. Ausschlaggebend für die Bewertung als „unangemessen“ war jedoch die einseitige Darstellung der alternativen Vorschläge, um erneuten Krisen vorzubeugen. Schon den Begriffen aus den Überschriften der Vorlagentexte kann man die eingeschränkte Perspektive bzw. Sichtweise von Regulierungsbefürwortern entnehmen (siehe Ankerbeispiel h).

Aktive Handlungen sind Voraussetzung für die Umfrage (siehe A3; WEED 2010: 10f.) als fiktive Teilnehmer/innen eines internationalen Kongresses, wobei möglichst viel Information zu einem Begriff gesammelt werden soll. Die Klassifizierung bezüglich des Kriteriums i) lautet „angemessen“ und je mehr sich Lernende engagieren, desto mehr können sie (in ihrer Rolle) den Unterricht aktiv mitgestalten. (Anzumerken ist also, dass die Ausprägung des Kriteriums natürlich in gewissem Maße vom Einsatz der Schüler/innen abhängig ist).

Hinsichtlich der Abdeckung des Kriteriums j) ist das Analysebeispiel als „angemessen“ eingestuft, weil neue Finanzprodukte nicht nur isoliert im Zusammenhang mit der Krise Erwähnung finden, sondern beispielsweise auch als Alternative zur Geldanlage bei einer Bank oder Kapitalbeschaffung durch Kredite (siehe WEED 2010: 32).

Lebensweltorientierung

Darüber hinaus lautet auch die Klassifizierung bezüglich des Kriteriums k) „akzeptabel“, weil ähnlich wie bei Kriterium f) die Aufgabenstellung und die Gesamtheit der Geschichten aus dem Alltag zwar versuchen (siehe Ankerbeispiel k), dass sich die Lernenden mit einigen Beispielen identifizieren und die wirtschaftlichen Probleme nachvollziehen können, jedoch scheint es an Kontroversen zu mangeln, um die Reflexion über eigene wirtschaftliche Erfahrungen konkret anzuregen.

Dadurch, dass ein Plakat zu potenziellen Handlungsmöglichkeiten angefertigt werden soll, welches auch um eigene Vorschläge ergänzt werden oder auch kritische Kommentare über den Text einschließen kann, wird das Material bezüglich des Kriteriums l) ebenfalls als „akzeptabel“ bewertet, weil es möglicherweise über die individuelle Perspektive hinaus reicht, besonders, wenn die Diskussionsfragen (siehe Ankerbeispiel l) besprochen werden.

Im Hinblick auf Kriterium m) wird das Material als „akzeptabel“ eingestuft, weil die Lernenden besonders durch die dritte der „Geschichten aus dem Alltag“ eines Betroffenen der Krise (siehe WEED 2010: 30) die Konsequenzen von riskanten Geldanlagen erläutert bekommen (Ankerbeispiel m) und als mögliches Beispiel (in der zweiten Phase „Ergebnisse festhalten“) genannt werden könnte, dass nun eher auf Spar- bzw. Finanzierungsmöglichkeiten mit wenig Risiko gesetzt wird.

Zusätzliche Aspekte

Obwohl die Klassifizierung „angemessen“ am häufigsten gewählt wurde, sollen auch noch folgende Aspekte in die Gesamtbewertung dieses Materials einfließen. Als sehr positiv wird empfunden, dass alle Materialien, die konkret im Unterricht behandelt werden sollen, im Anhang enthalten sind.

Ähnlich wie bei dem ersten Analysebeispiel gibt es eine Steigerung der Komplexität (von reinen Begriffsdefinitionen und deren Bedeutung hin zu deren Kontextualisierung durch Darstellung des Einflusses auf die Krise und von potenziellen Handlungsmöglichkeiten. Die auf einer neutralen Beschreibung basierenden Definitionen sind kurz und prägnant und enthalten auch scheinbar banale Begriffe – wie Geld oder Banken – die aber als Grundlagenwissen besonders essentiell erscheinen. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass alle drei Anforderungsbereiche abgedeckt werden: Reproduktion von (Vor-)Wissen durch die Umfrage (WEED 2010: 10f.) und das Krisenquiz (WEED 2010: 16-21), Anwendung und Transfer des (neuen) Wissens findet durch die Diskussion über mögliche Maßnahmen statt – debattiert wird anhand von Leitfragen (siehe Ankerbeispiel I).

Gelungen erscheint auch die thematische Einbettung der letzten Krise durch die Thematisierung von früheren Krisen wie der Argentinienkrise oder der Weltwirtschaftskrise der dreißiger Jahre.

Allerdings muss auch Kritik geübt werden, ein negativer Aspekt für den Unterricht an einer österreichischen Schule ist, dass das Material sehr auf Deutschland und deutsche Schicksale ausgerichtet ist (Beispiel: Geschichten aus dem Alltag nur aus der Sicht von deutschen Betroffenen). Hierbei ist wieder die Lehrperson gefragt, um die behandelten Themen auch auf den österreichischen Kontext auszuweiten und somit zusätzlich (mündlichen) Input zu liefern.

Somit ist wieder die Kompetenz der Lehrperson sehr gefragt, beispielsweise für die Gewinnsicherung (z.B. in Form einer Zusammenfassung oder Richtigstellung von falschen/mangelnden Erklärungen der Referate). Jedoch ist negativ anzumerken, dass die eingeplante Zeit pro Aktivität sehr knapp berechnet erscheint. Ein Beispiel dafür ist das Krisenquiz (WEED 2010: 16-21), in dem für die Entscheidung einer Antwortmöglichkeit (in Gruppenarbeit) und das Vorlesen der Inputinformationen nur jeweils etwas mehr als eine Minute eingerechnet wurde.

Die Methodenvielfalt erscheint nicht ausreichend kompetenzorientiert bzw. abwechslungsreich. Beispielsweise gibt es einen sehr ähnlichen Einstieg für das Modul A und B (Brainstorming), Frontalunterricht (WEED 2010: 15) und fast ausschließlich

Plenum oder Gruppenarbeit, wobei letztere dann meist präsentiert wird (siehe C3 Gegen die Krise, ebd.: 23 oder A4 Geschichten aus dem Alltag, ebd.: 13). Ähnlich eingeschränkt ist der Einsatz von verschiedenen Medien, es werden ausschließlich Texte verwendet – von fiktiven bis hin zu (semi-)authentischen.

6.4.3 Einzelanalyse „AK und ÖGB“

Titel und Thema: Krise macht Schule: Informations- und Unterrichtsmaterial zur Finanz- und Wirtschaftskrise

Erscheinungsdatum: 2013

Autoren/innen: Bauer H., Schlager C. und Thoman J.

Schulstufe: ab der 9. Schulstufe

Fachwissenschaftliche Information	Klassifizierung	Ankerbeispiel
a) Informationen zu Ursachen, Verlauf und Folgen der Krise	angemessen	<i>„In der Debatte über die europäische Wirtschaftskrise gibt es einen Streit darüber, ob die Staatsverschuldung Folge oder Ursache der Krise war“ (AK und ÖGB 2013: 50); „Kommentieren sie die Entwicklung der Staatsverschuldung von 2002 bis 2011“ (ebd.: 45).</i>
b) Informationen zur Funktionsweise des kapitalistischen Systems	akzeptabel	<i>„Sowohl die Beschäftigung als auch Staatsfinanzen hängen in erheblichem Ausmaß von der Entwicklung der Produktion, also des Wirtschaftswachstums ab“ (AK und ÖGB 2013: 45).</i>
c) Perspektiven-Vielfalt bei Informationen über den Markt oder den Einfluss des Staates auf die Wirtschaft allgemein	angemessen	<i>„Erscheint Ihnen die neoliberale These des sich selbst regulierenden Finanzmarktes plausibel? (Begründen Sie ihre Antwort)“ (AK und ÖGB 2013: 25).</i>

d) Verschiedene Erklärungsansätze zu Ursachen oder Folgen der Krise	angemessen	„ÖkonomieprofessorInnen [...] bezeichnen [...] den Anstieg der Ungleichheit [...] als eine zentrale Krisenursache“ (AK und ÖGB 2013: 28); „Im Saldo der Leistungsbilanzen zeigt sich ein wichtiger Faktor der Finanzkrise, da sie global und innerhalb der Eurozone zu einer ungleichen Entwicklung zwischen den Volkswirtschaften führten“ (ebd. 29).
Schüler/innen-Orientierung	Klassifizierung	Ankerbeispiel
e) Einbezug eigener Erfahrungen/(zukünftiger) Interessen/von Alltagswissen der Schüler/innen	Unangemessen	Vorwissen bzw. eigene Erfahrungen werden nicht beachtet
f) Erkennen eigener wirtschaftlicher Interessen oder Handlungen, die Auswirkungen auf das eigene Leben zeigen	akzeptabel	„Die SchülerInnen sollen versuchen ihre Gefühle in der Situation zu beschreiben und [...] Auswege aus der Krise für ihre persönliche Situation zu finden“ (AK und ÖGB 2013: 76).
g) Allgemeine/Einführende Auseinandersetzung mit Finanzinnovationen (als häufig verwendete wirtschaftliche Begriffe im außerschulischen Kontext)	angemessen	„Die Krise brach bekanntlich im Markt für Derivate (CDOs) auf subprime Kredite [...] aus. Dieser Markt ist allerdings ganz wesentlich aufgrund der Nachfrage nach derartigen, hochspekulativen Produkten durch Hedgefonds entstanden“ (AK und ÖGB 2013: 28).

Handlungsorientierung	Klassifizierung	Ankerbeispiel
h) Einbezug (fremder) Erfahrungen und mehrperspektivischer Quellen zur Bereitstellung von Informationen (auf passendem Schwierigkeitslevel)	unangemessen	<i>„Staatsschulden [...] könnten in einen Schuldenrestrukturierungs-fonds ausgegliedert, günstig refinanziert und langfristig abgetragen werden. Eurobonds, EZB-Finanzierung und die Einrichtung eines Europäischen Währungsfonds könnten dazu beitragen“ (AK und ÖGB 2013: 58f.).</i>
i) Schaffung von individuellem Handlungs- und Gestaltungsbedarf	angemessen	<i>“In dieser Sendung erhalten Jugendliche die seltene Möglichkeit mit dem zuständigen Minister über Lösungen zu diskutieren“ (AK und ÖGB 2013: 77).</i>
j) Finanzinnovationen als Möglichkeit der Geldanlage bzw. Finanzierung von Investitionen im Vergleich zu anderen bzw. sichereren Optionen	angemessen	<i>„Hedgefonds sind [...] im wesentlichen Finanzinstrumente der „Superreichen“, [...] die [...] riskant veranlassen, um gegebene hohe Renditeversprechen – die mit „konservativen“ Anlagestrategien alleine nicht einzuhalten wären – einlösen zu können“ (AK und ÖGB 2013: 28).</i>
Lebensweltorientierung	Klassifizierung	Ankerbeispiel
k) Einbezug subjektiver Erfahrungen mit der Krise, die durch Kontroversen bzw. Perspektiven-Vielfalt die eigene Reflexion anregen	akzeptabel	<i>„Neben der rein wirtschaftlichen Notsituation [...] ist auch die emotionale Seite darzustellen, in der sich Jugendliche befinden“ (AK und ÖGB 2013: 76).</i>

l) Persönliche Stellungnahmen/ Beurteilungen, die ethische bzw. moralische Werte berücksichtigen	akzeptabel	<i>potenzielle Aussagen der Lernenden im Rollenspiel</i>
m) Beurteilung der Relevanz von Finanzinnovationen (vs. andere/sicherere Finanzierungs- und Anlagemöglichkeiten) fürs eigene Leben	Unangemessen	<i>Relevanz für den Einzelnen wird nicht thematisiert</i>

Fachwissenschaftliche Information

Das Material deckt das Kriterium a) äußerst zufriedenstellend ab und wurde daher diesbezüglich als „angemessen“ bewertet. Das erste Ankerbeispiel a) wurde hinsichtlich der Ursachen und Folgen der Krise gewählt und das zweite, um die Abdeckung des Verlaufes der Krise zu skizzieren.

Die Klassifizierung des Kriteriums b) als „akzeptabel“ resultiert daraus, dass Aspekte des kapitalistischen Regimes wie Abhängigkeit vom Wirtschaftswachstum thematisiert (siehe Ankerbeispiel b), allerdings nie konkret als essentiell für das Funktionieren dieses Systems erwähnt werden.

Da Inhalte über den Einfluss des Marktes/Staates vielfältig und rein informativ präsentiert – ohne eine gewisse Position hinsichtlich einer Ansicht einzunehmen - bzw. die eigene Perspektive für die Beantwortung der Frage (siehe Ankerbeispiel c) mitberücksichtigt werden, lautet die Bewertung des Analysebeispiels bezüglich des Kriteriums c) „angemessen“.

Das Material wurde im Hinblick auf Kriterium d) ebenfalls als „angemessen“ klassifiziert, weil die wichtigsten Ursachenfelder behandelt werden. Das erste Ankerbeispiel d)

bezeichnet die Ungleichheit in der Einkommens- und Vermögensstruktur als ausschlaggebend. Im zweiten Beispiel werden zusätzlich die Unterschiede in der Leistungsbilanz der Staaten genannt.

Schüler/innen-Orientierung

Die negative Bewertung des Kriterium e) im Hinblick auf das Analysebeispiel wird dadurch begründet, dass in keiner der Aufgabenstellungen die persönliche Dimension, sprich die Erfahrungen bzw. das Vorwissen der einzelnen Schüler/innen, beachtet werden.

In der vorgegebenen Rolle als Jugendlicher bzw. junger Erwachsener, Bundesminister oder Geschäftsführerin des AMS könnte durch die Einbindung von Affekten (siehe Ankerbeispiel) – es sollen auch die Emotionen „in der sich die Jugendlichen befinden (Frustration, Angst, Ausweglosigkeit oder doch eine Hoffnung auf Arbeit)“ (AK und ÖGB 2013: 76), im Rollenspiel berücksichtigt werden - das Bewusstwerden der Krise und der Konsequenzen für das eigene wirtschaftliche Leben ausgedehnt werden. Die Bewertung des Kriteriums f) hinsichtlich des Schulmaterials lautet also „akzeptabel“, weil durchaus die Möglichkeit des Erkennens persönlicher Interessen und deren Auswirkungen besteht.

Die Analyse des Kriterium g) ist als „angemessen“ bewertet, da alle wichtigsten Finanzinnovationen Erwähnung finden. Alleine das Ankerbeispiel g) beinhaltet die Begriffe „Derivate (CDOs)“, „subprime Kredite“ und „Hedgefonds“ (AK und ÖGB 2013: 28).

Handlungsorientierung

Da das Schwierigkeitslevel der meisten Texte beispielsweise durch die Verdichtung von Informationen, aber auch durch die Bearbeitung der Aufgabenstellungen als zu komplex für Lernende ab der 9. Schulstufe erscheint, wurde die Bewertung „unangemessen“ bezüglich des Kriteriums h) gewählt. Berücksichtigt man nur das Material im Unterricht, haben sich die Schüler/innen zuvor vermutlich noch nie mit der Bedeutung von „Schuldenrestrukturierungsfonds“ oder „Eurobonds“, genauso wenig wie mit der

Ausgliederung bzw. Abtragung ersterer oder der „Einrichtung eines Europäischen Währungsfonds“ auseinander gesetzt (siehe Ankerbeispiel h).

Zur Illustration der angemessenen Abdeckung des Kriteriums i) wurde die Beschreibung des Szenarios des Rollenspiels gewählt (siehe Ankerbeispiel i). Zusätzlich kann angemerkt werden, dass auch jene Schüler/innen, die keine aktive Rolle eingenommen haben, motiviert werden sich aktiv zu engagieren, im ans Rollenspiel anschließenden Plenum/Feedback die besprochenen Themen oder die Verhaltensweisen der Debattierenden zu diskutieren.

Das Material ist auch hinsichtlich des Kriteriums j) als „angemessen“ klassifiziert, weil anhand des Anlageverhaltens von Reichen ein Vergleich von sicheren bzw. riskanten Anlage- bzw. Finanzierungsmöglichkeiten geboten wird (siehe Ankerbeispiel j).

Lebensweltorientierung

Die Bewertung des Analysebeispiels hinsichtlich des Kriteriums k) ist aus dem Grund „akzeptabel“, weil durch den Einbezug von Emotionen der im Rollenspiel vorkommenden jungen Menschen wie „Angst, Ausweglosigkeit oder doch eine Hoffnung auf Arbeit“ (AK und ÖGB 2013: 76) auch die persönliche Dimension, sprich möglicherweise eine Reflexion des eigenen Lebens, angeregt wird.

Im Rahmen des Rollenspiels eröffnet sich auch ein potenzieller Raum für subjektive Stellungnahmen, die auch die Situation anderer miteinschließen, allerdings lautet die Klassifizierung des Materials in Bezug auf Kriterium l) „akzeptabel“, weil diese Beurteilungen aus der Perspektive einer vorgegebenen Rolle gemacht werden und nicht die Meinung der Lernenden selbst widerspiegeln.

Ebenso wie bei Kriterium e) wird das Unterrichtsmaterial hinsichtlich des Kriteriums m) als „unangemessen“ bewertet, weil nie der Fokus auf die Schüler/innen selbst gelegt wird und es somit zu keiner Abwägung der möglichen Risiken und Vorteile verschiedener mehr oder weniger riskanter Anlage- und Finanzierungsmöglichkeiten kommt.

Zusätzliche Informationen

Da das Material sehr umfangreich ist, wurden zur Analyse nicht sämtliche Fallbeispiele (AK und ÖGB 2013: 31-44) herangezogen, obwohl sie anhand ausgewählter Beispiele einen guten Überblick über die Auswirkungen der Krise bieten (z.B. Griechenland, ebd.: 43f.).

Ein negativer Aspekt ist die eintönige Aufbereitung der Materialien. Die gewählte Struktur ist zu jedem Thema ein kurzer Einleitungstext und anschließende Fragen, die zu den zur Verfügung gestellten Texten in Gruppenarbeit zu beantworten (inklusive einiger Recherche-Arbeiten) und mithilfe eines Flip Charts zu präsentieren sind. Nur manchmal sollen anstelle von Texten Videos (siehe AK und ÖGB 2013: 25) oder Grafiken (siehe ebd.: 46) analysiert werden. Außerdem erscheinen die Diskussionsfragen nicht sehr kompetenzorientiert, meist werden sie in Form von W-Fragen gestellt und sind reine Reproduktion aus den Informationen der Texte der Beilage.

Subjektive Begründungen bzw. Beurteilungen zu entwickeln, also die Anwendung von Gelerntem, wird je Kapitel maximal in einer Frage oder gar nicht berücksichtigt (siehe Ankerbeispiel c).

Außerdem scheint das Potenzial dieses Bildungsmaterials nicht gänzlich ausgeschöpft worden zu sein, weil es an didaktischen/methodischen Hinweisen bzw. Tipps zur Umsetzung mangelt. Beispielsweise gibt es ein Suchrätsel, das ohne thematische Einbettung allerdings keinen Mehrwert für die Schüler/innen hat und auch eine Fragenliste, die unkommentiert abgedruckt wurde. Zusätzlich werden zwar Informationsblätter über die zentralen Begriffe und ein umfangreiches Glossar zur Verfügung gestellt, allerdings ohne jegliche Anweisungen hinsichtlich des Einsatzes im Unterricht. Wiederum hängt der Erfolg der Verwendung dieser Materialien im Unterricht sehr stark von der Umsetzung und der Kompetenz der Lehrkraft ab.

7 Gesamtfazit

Wie aus den drei Analysebeispielen hervorgeht, ist keines der drei gewählten Bildungsmaterialien ohne weitere Adaptionen, zusätzliche Hilfestellungen oder Erweiterung bzw. Weglassen von Aufgaben durch die Lehrperson im Unterricht die bestmögliche Umsetzung der Schüler/innen-, Handlungs- und Lebensweltorientierung. Die Verantwortung, sowohl Materialien auszuwählen, die die Anforderungen eines wirksamen Sozioökonomischen Unterrichts befolgen, als auch diese auf eine Art zu gestalten, die ihn schüler/innen-, handlungs- und lebensweltorientiert macht, um die Lernenden zu für wirtschaftliche Inhalte zu motivieren, liegt also bei der Lehrperson. Demzufolge wird der Lehrkraft eine zentrale Rolle zugewiesen; erst in der Praxis zeigt sich jedoch, ob wirklich von einem Sozioökonomischen Unterricht gesprochen werden kann, der mündiges Urteilen und Handeln grundlegt.

Demzufolge wurde auch in der Bewertung der Analysebeispiele aufgezeigt, dass die Kompetenz und das Engagement der Lehrkraft die gewählten Kriterien positiv beeinflussen können. Je nachdem, wie kompetent die Auswahl und Umsetzung des Materials ist, desto effektiver und relevanter wird Sozioökonomischer Unterricht hinsichtlich der für die Lernenden essentiellen (zukünftigen) Themen sein. Schlussendlich muss jedoch angemerkt werden, dass die Auswahl der Materialien und die Verfolgung der (ausgewählten) Prinzipien lediglich dazu befähigen, jedoch keine Garantie für mündige Handlungen der Lernenden liefern können.

Ziel dieser Diplomarbeit ist es Lehrkräften die potenziell positiven Auswirkungen der Prinzipien hinsichtlich der Gestaltung ihres eigenen (Sozioökonomischen) Unterrichts bewusst zu machen und im Speziellen, Kriterien anzubieten, die die Auswahl von Materialien bezüglich wirtschaftlicher Themen erleichtern, um schlussendlich die wirtschaftliche Bildung der Schüler/innen möglichst ideal zu fördern.

8 Literaturverzeichnis

BACHNER M. (2012): Wie Österreich die Euro-Schuldenkrise spürt; online 09.08.2012, <https://kurier.at/wirtschaft/wie-oesterreich-die-euro-schuldenkrise-spuert/807.683> (18.09.2019).

BAUER H., SCHLAGER C. und THOMAN J. (2013): Krise macht Schule. (Hrsg.): AK, ÖGB; auch online unter: https://aws.arbeiterkammer.at/assets/uploads/Krise_macht_Schule_Okt2013_online.pdf (09.09.2019).

BAYER K. (2014): Prospekt für den Supermarkt Europa. - In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 60.

BERG S. (2017). Lebensweltorientierung – Mittelschichtorientierung? – In: OEFTERING T., OPPERMAN J. und FISCHER A. (Hrsg.): Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und / oder (?) Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept. – Hohengehren, 51-65.

BIRKE F. (2018): Pendeln zwischen Theorie und Lebenswelt. – In: WEBER B. (Hrsg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. - Hohengehren. (= Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 11), 28-36.

BISCHOFF J. (2009): Jahrhundertkrise des Kapitalismus. Abstieg in die Depression oder Übergang in eine andere Ökonomie? – Hamburg.

BMBF (2015): Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung. Rundschreiben Nr. 15.

BMUK (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geographie und Wirtschaftskunde: Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. – In: GW-Unterricht 125, 100-109.

BPB (2014): Die wichtigsten Stationen von der internationalen Finanz- zur europäischen Schuldenkrise (2001-2014); online 16.10.2014, <http://www.bpb.de/politik/wirtschaft/schuldenkrise/193204/zeitleiste> (17.06.2019).

BREMER S. (1998): Finanzinnovationen und Finanzderivate: Funktion und Besteuerung im Privatvermögen. (= Diplomarbeit Hochschule Pforzheim).

CSIZI V. (2019): Warum Italien kein zweites Griechenland wird; online 07.06.2019, <https://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/streit-um-schulden-warum-italien-kein-zweites-griechenland-wird/24432524.html> (30.08.2019).

DE HAAN J., OOSTERLOO S. und SCHOENMAKER D. (2009): Financial Markets and Institutions. A European Perspective – Cambridge.

DUBS R. (2018): Von der Anleitung zur Selbststeuerung – Vom Verstehen über Analyse und Synthese zur Bewertung wirtschaftlicher Fragen aus ganzheitlicher Sicht. – In: WEBER B.

(Hrsg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. - Hohengehren. (= Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 11), 37-46.

ECKSTEIN A. (2018): Wirtschaftliches Handeln ist Alltag, reflektiertes fachspezifisches Denken nicht. – In: WEBER B. (Hrsg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. - Hohengehren. (= Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 11), 47-55.

ENGARTNER T. (2018a): Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung – oder: Zur Bedeutsamkeit der Kontextualisierung ökonomischer Frage- und Problemstellungen. - In: ENGARTNER T., FRIDRICH C., GRAUPE S., HEDTKE R. und TAFNER G. (Hrsg.) (2018): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft Entwicklungslinien und Perspektiven. – Wiesbaden. (= Vorwort), 27-52.

ENGARTNER T. (2018b): Politische und gesellschaftliche Schlüsselprobleme durch sozioökonomische Bildung erschließen. – In: WEBER B. (Hrsg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. - Hohengehren. (= Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 11), 56-67.

ENGARTNER T. und KRISANTHAN B. (2014): Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen? – In: FISCHER A. und ZURSTRASSEN B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. - Bonn, 155-176.

ENGARTNER T., FRIDRICH C., GRAUPE S., HEDTKE R. und TAFNER G. (Hrsg.) (2018): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft Entwicklungslinien und Perspektiven. – Wiesbaden. (= Vorwort), i-xvi.

ERNST C. und WAHL P. (2010): Nur ein Kollateralschaden? Die Finanzkrise und die Entwicklungsländer. WEED (Hrsg.). - Berlin.

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

FEIGL G. (2014): Amartya Sen: wie sich der Wohlstand messen lässt. – In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 17.

FISCHER A. und ZURSTRASSEN B. (2014): Annäherungen an eine sozioökonomische Bildung. – In: FISCHER A. und ZURSTRASSEN B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. - Bonn, 7-31.

FLICK U., E. von KARDOFF. und STEINKE I. (2015): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. - In: Uwe FLICK (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. - Reinbek bei Hamburg.

FRIDRICH C. (2012): Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I. - In: GW-Unterricht 125, 21-40.

FRIDRICH C. und HOFMANN-SCHNELLER M. (2017): Positionspapier Sozioökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand „Geographie und Wirtschaftskunde“ an Österreichs allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II. – In: GW-Unterricht 145, 56-57.

FRIEDMAN H. H. und FRIEDMAN L. W. (2010): The Global Financial Crisis of 2008: What Went Wrong? – In: John Wiley & Sons: Lessons from the financial crisis: Causes, Consequences, and Our Economic Future, 31-36.

FRIEDRICH M. (2018): Guter Wirtschaftsunterricht lebt davon, mit guten Beispielen zu motivieren! – In: WEBER B. (Hrsg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. - Hohengehren. (= Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 11), 68-74.

GANS S. (2018): Handlungsorientiert von der aktuellen, ökonomisch geprägten Lebenswelt zum System. – In: WEBER B. (Hrsg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. - Hohengehren. (= Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 11), 75-85.

GEPP J. (2014): Die Spielanordnung zerstört sich selbst. Und wir sind mittendrin. Drei Ökonomen diskutieren über die Krise. - In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 22-34.

GRAUPE S. (2018): „Die Welt mit anderen Augen sehen und meinen Weg finden“ Überlegungen zu einer Existenzorientierung sozioökonomischer Bildung. – In: ENGARTNER T., FRIDRICH C., GRAUPE S., HEDTKE R. und TAFNER G. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft Entwicklungslinien und Perspektiven. – Wiesbaden, 53-80.

GROH A. C. (2018): Vorsicht vor der Wissensfalle: Wirtschaft ist kein „So-ist-es-Fach. – In: WEBER B. (Hrsg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. - Hohengehren. (= Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 11), 96-106.

GUGER A. (2014): Joan Robinson: Sie hat Keynes verallgemeinert. – In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 16-17.

HAARMANN M. P. (2014): Sozioökonomische Bildung – ökonomische Bildung unter der Zielperspektive der gesellschaftlichen Mündigkeit. – In: FISCHER A. und ZURSTRASSEN B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. - Bonn, 206-222.

HANS-BÖCKLER-STIFTUNG (2009): Sieben Gründe für die Krise. - In: Böckler Impuls 1, 6-7.

HEDTKE R. (2011): Konzepte ökonomischer Bildung. – Schwalbach.

HEDTKE R. (2014): Was ist sozio-ökonomische Bildung? – In: FISCHER A. und ZURSTRASSEN B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. - Bonn, 81-127.

HEDTKE R. (2015): Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. - In: GW-Unterricht 140, 14-34.

HEDTKE R. (2018): Sozialwissenschaftlichkeit als sozioökonomiedidaktisches Prinzip – In: ENGARTNER T., FRIDRICH C., GRAUPE S., HEDTKE R. und TAFNER G. (Hrsg.):

Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft Entwicklungslinien und Perspektiven. – Wiesbaden, 1-26.

HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG (2018): (kein Autor). System Error: "Wachstum ist nicht naturgegeben"; online 19.04.2018, <https://www.boell.de/de/2018/04/19/system-error-wachstum-ist-nicht-gott-oder-naturgegeben> (17.06.2019).

HENN M. (2017): Wie funktionieren Finanzmärkte aktuell? (= WEED Präsentation).

HINSCH S. (2017): Basiskonzepte im GW-Unterricht. Beispiele Märkte, Regulierung und Deregulierung. – In: GW-Unterricht 147, 26-31.

HOLLERBACH B. (2018): Ökonomische Lebenssituationen im gesamtgesellschaftlichen Kontext mehrdimensional erfassen, einordnen, kritisch hinterfragen und bewerten. – In: WEBER B. (Hrsg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. - Hohengehren. (= Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 11), 116-123.

HUBMANN (o.J.): Die Krise verstehen (Hrsg): Jahoda- Otto Bauer Institut; online: www.diekriseverstehen.net (29.08.2019).

JACKSON T. (2013): Wohlstand ohne Wachstum. Leben und Wirtschaften in einer endlichen Welt. – In: BPB (Schriftenreihe Band 1280) - Bonn.

JÄGER J. (2014): Karl Marx. Das Kapital verstehen. - In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 6-7.

KEILWAGEN D. und ZÖLLNER H. (2018): Sinnstiftendes Handeln und Subjektorientierung im Wirtschaftsunterricht. – In: WEBER B. (Hrsg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. - Hohengehren. (= Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 11), 134-144.

KEYNES J. M. (1936): The General Theory of Employment, Interest and Money; hier zitiert nach der First Harbinger Edition, Harvest/HBJ Book, New York, London 1964.

KIEFER S. (2014): Die zerstörerische Gewalt der Ungleichheit. - In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 61.

KÖHNLEIN W. (2012): Sachunterricht und Bildung. - Bad Heilbrunn.

KOLLMANN K. (2012): Wirtschaftsbildung muss immer kritisch sein ... – oder man lässt es gleich bleiben. Eine grundsätzliche Überlegung auch für die österreichische Schule. – In: GW-Unterricht 127, 72-77.

KÖLZER C. und SCHWIER V. (2014): Sozioökonomische Bildung im Sachunterricht. – In: FISCHER A. und ZURSTRASSEN B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. - Bonn, 325-353.

KRUGMAN P. (2008): Die neue Weltwirtschaftskrise.- Frankfurt/Main.

KUNTER M. und VOSS T. (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV. Eine multikriteriale Analyse. - In: KUNTER M. BAUMERT J., BLUM W., KLUSMANN U., KRAUSS S. und NEUBRAND M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. – Münster, 85-113.

KURZ H. D. (2014): Joseph Schumpeter: Von Kreisläufen schöpferischer Zerstörung. – In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 14-15.

KUTSCHA G. (2014): Ökonomie am Gymnasium unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. - In: FISCHER A. und ZURSTRASSEN B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. - Bonn, 63–80.

LINDNER J. (2012): Unterrichtsbeispiele zu Finanz- und Wirtschaftskrise(n). – In: POLIS aktuell 6, 8-14.

LUTTNER A. (2018): Wider die Vernachlässigung der subjektiven Dimension wirtschaftlicher Phänomene. – In: WEBER B. (Hrsg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. - Hohengehren. (= Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 11), 154-163.

MARTERBAUER M. (2014a): Wie viel ist genug für ein gutes Leben? - In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 55.

MARTERBAUER M. (2014b): Demokratie oder Kapitalismus, das ist hier die Frage. - In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 62.

MARTERBAUER M. (2014c): John Maynard Keynes: Die Krise verstehen. - In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 8-9.

MAYER T. (2018): Finanztransaktionssteuer kommt nicht, Aktiensteuer im Gespräch; online: 03.12.2018, <https://www.derstandard.at/story/2000093024904/eu-finanztransaktionssteuer-kommt-nicht-aktiensteuer-im-gespraech> (30.08.2019).

MAYRING P. (2015a): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55628 : Rowohlt's Enzyklopädie), S. 468–475.

MAYRING P. (2015b): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. - Weinheim.

MELZER M. (2014): Die Vielfalt der Wirtschaftswissenschaften. - In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 57.

MISIK R. (2014a): Die Europäer sparen sich zu Tode. - In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 55.

MISIK R. (2014b): Plädoyer gegen Ungleichmacherei. - In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 56.

MITTELSTÄDT E. und WIEPCKE C. (2018): Kompetenzorientiert Lehren und erfahrungsbasiert Lernen mit Hilfe didaktischer Werkzeuge. – In: WEBER B. (Hrsg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. - Hohengehren. (= Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 11), 164-177.

NEUWEG G. H. (2018): Wichtig ist, dass angehende Lehrkräfte auch heute noch ‚ihren Klafki‘ lesen. – In: WEBER B. (Hrsg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. - Hohengehren. (= Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 11), 178-183.

NOONESTOPUS (2011): Die Eurokrise mal einfach erklärt; online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=-MmxhqbCMig> (18.09.2019).

NOVY A. (2019): Wachstumskritik ist Kapitalismuskritik - Andreas Novy, These 1 zum Wachstum; online unter: <https://www.gbw.at/oesterreich/artikelansicht/beitrag/wachstumskritik-ist-kapitalismuskritik-andreas-novy-these-1-zum-wachstum/> (17.06.2019).

OEFTERING T., OPPERMAN J. und FISCHER A. – In: ENGARTNER T., FRIDRICH C., GRAUPE S., HEDTKE R. und TAFNER G. (Hrsg.) (2018): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft Entwicklungslinien und Perspektiven. – Wiesbaden, 163-184.

ORF-REDAKTION (2019): Regierung präsentierte Digitalsteuer; online 03.04.2019, <https://orf.at/stories/3117458/> (30.08.2019).

ÖTSCH S. (2012): Die Normalität der Ausnahme: Finanzoasen als Parallelökonomie von Eliten und die ausbleibende Regulierung. – In: Momentum Quarterly 1, 27-44.

OTTE M. (2008): Der Crash kommt: Die neue Weltwirtschaftskrise und wie Sie sich darauf vorbereiten. – Berlin.

PIKETTY T. (2014): „Europa denkt nicht an seine Zukunft“. - In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 46-51.

PIORKOWSKY M.-B. (2011): Alltags- und Lebensökonomie. Erweiterte mikroökonomische Grundlagen für finanzwirtschaftliche und sozioökonomisch-ökologische Basiskompetenzen.- Göttingen.

PLANET SCHULE (2009): Wie entsteht eine Finanzkrise; online unter: www.planet-schule.de/wissenspool/finanzkrise/inhalt/sendung.html (18.09.2019).

REICHENBACH R. (2010): Das sogenannte träge Wissen und die Kultur der Bildung. - In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1 (1), 115–127.

SARKOZY N. (2010): Discours de M. le président de la république. 40ème Forum économique mondial (= Rede); online 27.01.2010, <http://www.botschaft-frankreich.de/spip.php?article4559> (29.08.19).

SCHANK C. und LORCH A. (2014): Der Wirtschaftsbürger als Subjekt einer sozioökonomischen Bildung. - In: FISCHER A. und ZURSTRASSEN B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. - Bonn, 266-284.

SCHANK C. und LORCH A. (2018): Der Nachhaltigkeitsbürger in der soziökonomischen Bildung. Überlegungen zu einem wirtschaftsethisch fundierten Sozioökonomischen Bildungsideal. – In: ENGARTNER T., FRIDRICH C., GRAUPE S., HEDTKE R. und TAFNER G. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft Entwicklungslinien und Perspektiven. – Wiesbaden, 215-242.

SCHLÖSSER H. J. (2018): Denken in sozialen Ordnungen lernen: Lieber gehaltvoll fragend-entwickeln als theorieentleerte operative Hektik. – In: WEBER B. (Hrsg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. - Hohengehren. (= Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 11), 184-186.

SCHMIDT-WULFFEN W. (2004): Schülerorientierter Erdkundeunterricht – Gemeinsam mit den Schülern oder an ihnen vorbei? – In: VIELHABER C. (Hrsg.): Fachdidaktik alternativ – innovativ (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd.17). – Wien, 63-76.

SCHRADER U. und KNAB S. (2018): Förderung ökonomischer Alltagskompetenzen statt Wirtschaftswissenschaft auf Schulniveau. – In: WEBER B. (Hrsg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. - Hohengehren. (= Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 11), 187-197.

SCHULMEISTER S. (2009): Der "Aufbau" der großen Krise durch "business as usual" auf Finanzmärkten. (= Vortrag auf der Jahrestagung der Keynes-Gesellschaft Wien, 16. und 17. Februar 2009).

SCHULMEISTER S. (2017): Ohne Wachstum kein Kapitalismus; online 13.04. 2017; <https://www.blog-kolleg-postwachstum.de/2017/04/13/ohne-wachstum-kein-kapitalismus/> (17.06.2019).

SCHULMEISTER S. (2018): Der Weg zur Prosperität. – Elbethen.

SCHWARZ V. (2014): Ludwig von Mises: der radikalste Marktradikale. - In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 16-17.

SCHWIER V. und SCHABLONSKI M. (2002): Legowelten und Lebenswelten – warum der Sachunterricht heimatlos sein sollte. – In: ENGELHARDT W. und STOLTENBERG U. (Hrsg.): Die Welt zur Heimat machen? Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts. Bd. 12. Bad Heilbrunn, 124-136.

SIMPLESHOW (2008): Die simpleshow erklärt die Finanzkrise; online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=WuDk4L7iSXU> (18.09.2019).

SINGH K. (2019): Kapitalverkehrskontrollen. WEED (Hrsg.). (=Hintergrundpapier).

SMITH A. (2010): Theorie der ethischen Gefühle. - Hamburg.

SPRINGLER E. (2014): Hyman Minsky: Der Mann und sein Moment. – In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 18.

STANDARD (2012): Die Regierung verordnet Österreich ein 26,5 Milliarden-Sparpaket; online 10.2.2012, <http://derstandard.at/1328507500124/Massnahmenbuendel-Regierung-verordnet-Oesterreich-ein-265-Milliarden-Sparpaket> (18.09.2019).

STEIGLEDER S. (2008): Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring. - Marburg.

STIGLITZ J. E. und SCHMIDT T. (2015): Reich und Arm: die wachsende Ungleichheit in unserer Gesellschaft. – München.

STOCKHAMMER E. (2008): Finanzkrise: Chronologie, Ursachen und wirtschaftspolitische Reaktionen. Kasinokapitalismus mit staatlichen Fremdheilungskräften. – In: Grundrisse 28, 13-22.

STOCKHAMMER E. (2011): Von der Verteilungs- zur Wirtschaftskrise: Die Rolle der zunehmenden Polarisierung als strukturelle Ursache der Finanz- und Wirtschaftskrise. – In: Wirtschaft und Gesellschaft 3, 378-402.

STREMMINGER G. (2017): Adam Smith – Wohlstand und Moral. - München.

TAFNER G. (2018a): Wirtschaft – Ein Sozioökonomisches, kulturelles und gestaltbares Phänomen. – In: WEBER B. (Hrsg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. - Hohengehren. (= Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 11), 198-207.

TAFNER G. (2018b): Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung. Grundlagen der Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. – In: ENGARTNER T., FRIDRICH C., GRAUPE S., HEDTKE R. und TAFNER G. (Hrsg.) (2018): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft Entwicklungslinien und Perspektiven. – Wiesbaden, 109-140.

THOMASBERGER C. (2014): Karl Polanyi: Ökonom der Transformation. – In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 18.

TREECK T. und URBAN J. (2016): Wirtschaft neu denken. Blinde Flecken der Lehrbuchökonomie. – Berlin.

TUREK E. (2012): Von der Finanz- zur Wirtschaftskrise. Und was hat das mit mir zu tun? - In: polis aktuell 6, 1-16; auch online unter: https://www.politiklernen.at/dl/tksmJMJKomKmOJqx4KJK/pa_2012_06_wirtschaft_web.pdf (09.09.2019).

UNCTAD (2009): The Global Economic Crisis: Systemic Failures and Multilateral Remedies - Report by the UNCTAD Secretariat Task Force on Systemic Issues and Economic Cooperation. - Geneva; auch online unter: http://www.unctad.org/en/docs/gds20091_en.pdf (29.08.2019).

UNGER B. (2010): Wer ist schuld an der Finanzkrise? – In: Kurswechsel 1, 24-37.

WEBER B. (2010): Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten. - In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1, 91–114.

WEBER B. (2014): Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung. - In: FISCHER A. und ZURSTRASSEN B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. - Bonn, 128-154.

WEBER B. (2018): Wirksamer Wirtschaftsunterricht aus der Perspektive von Expertinnen und Experten – Ein Fazit. – In: WEBER B. (Hrsg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. - Hohengehren. (= Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 11), 217-254.

WEED (2010): Am Rande des Zusammenbruchs? Finanzkrise – Ursachen, Folgen und Handlungsmöglichkeiten; auch online unter: https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/education-material/am_20rande_20des_20zusammenbruchs_20-20finanzkrise.pdf (09.09.2019).

WEED (2017): Steuern und Steuerflucht – Steuergerechtigkeit als Basis für eine solidarische Gesellschaft, funktionierende Wirtschaft und nachhaltige Entwicklung. – Berlin.

WELTBANK (2010): Global Economic Prospects: Crisis, Finance, and Growth. – Washington DC; auch online unter: <http://documents.worldbank.org/curated/en/115101468337160604/Global-economic-prospects-2010-crisis-finance-and-growth> (29.08.2019).

WOLF A. (2007): Zusammenfassung der Immobilien-Krise in den USA (= ORF-Beitrag ZIB 2); online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=cLT3dF537rQ> (18.09.2019).

ZOTTER T. (2014): Aufstieg und Elend des globalen Finanzsystems. - In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 58.

ZUCKERSTÄTTER S. (2014): Erfolgreich teilen – aber wie? – In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 14.

ZURSTRASSEN B. (2014): Die Krise der Wirtschaftslehre: Fachdidaktische Konsequenzen für die politisch-ökonomische Bildung. – In: BPB (Hrsg.): Ökonomie und Gesellschaft – 12 Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung. – Bonn, 11-34.

ZWICKL K. (2014): Die Kosten der Krise tragen wir alle. - In: FALTER. Ökonomie. Eine kritische Handreichung. Die Krise verstehen 34a (14), 54.