

Matthias Kowasch*, Christian Fridrich**, Anna Oberrauch***,
Colleen Oesterreicher****, Lisa Pichler***** & Matthias Schwendtner*****

Dekonstruktion des klassischen Konsumansatzes – ein Unterrichtsvorschlag

* matthias.kowasch@uni-graz.at, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz

** christian.fridrich@phwien.ac.at, Fachbereich Geographische und Sozioökonomische Bildung, Pädagogische Hochschule Wien

*** anna.oberrauch@ph-tirol.ac.at, Zentrum für Fachdidaktik, Pädagogische Hochschule Tirol

**** colleenoe@gmx.at, Studierende am Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

***** lisa.pichler@student.uibk.ac.at, Studierende am Institut für Geographie, Universität Innsbruck

***** matthias.schwendtner@uni-graz.at, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz

eingereicht am: 11.09.2017, akzeptiert am: 04.04.2018

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Mehrdimensionalität von Konsumhandlungen am Beispiel des Smartphones. Der Unterrichtsvorschlag beinhaltet eine pantomimische Darstellung unterschiedlicher Dimensionen der Nutzung bzw. des Konsums von Smartphones vom Produktionsnetzwerk über den Kaufakt bis hin zum Handy als Statussymbol. Ziel ist es, Schüler/innen Konsum als komplexen Bereich sozialer Beziehungen und Diskurse deutlich zu machen. Schüler/innen sollen – ohne Moralisierung – ihr eigenes Konsumverhalten kritisch reflektieren und eigene Ideen entwickeln können. Damit trägt das Unterrichtsbeispiel zum Perspektivenwechsel bei Schüler/innen und zum emanzipatorischen Ansatz einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung bei.

Keywords: Konsumhandlung, Mehrdimensionalität, pantomimische Darstellung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), Smartphone

Deconstruction of classical concept of consumerism – a teaching proposal

The present paper deals with the multidimensionality of consumer behavior, through the example of smartphones. We propose a teaching method that includes a pantomimic performance of different dimensions of the use or consumption of smartphones, for example, from the production network to the site of purchase to its role as a status symbol. The aim is to make clear to students that consumption is a complex field of social relationships and discourses. Students should be able to reflect – without moralization – their own consumption patterns and should develop their own ideas. Thus, the teaching example contributes to a change of perspective among students and to the emancipatory approach of education for sustainable development.

Keywords: Consumer behavior, multidimensionality, pantomimic performances, Education for Sustainable Development, smartphone

1 Einleitung

Zweieinhalb Stunden beschäftigten sich Menschen täglich mit dem *Smartphone*, Jugendliche sogar drei. Sie greifen im Schnitt 88 Mal danach. Wissenschaftler/innen der Universität Bonn haben Daten von 60 000 Handynutzerinnen und Handynutzern ausgewertet und sind dabei zu diesen verblüffenden Ergebnissen gekommen (vgl. Köllen 2015). Ist dies das digitale *Burnout*? Wie oft greife ich selbst zu meinem *Smartphone* und warum? Konsumartikel wie das *Smartphone* sind mehr als Objekte, sie spiegeln komplexe

soziale Beziehungen und Interdependenzen wider. In diesem Sinne kann Konsum als komplexer Bereich sozialer Beziehungen und Diskurse bezeichnet werden, bei denen Verkauf, Kauf und Gebrauch von Waren im Mittelpunkt stehen (vgl. Mansvelt 2005). Für viele ist Konsum ein durchdringender Aspekt des alltäglichen Lebens: ein Besuch des Wochenmarktes, eines Fastfood-Restaurants, eines Kinos, der Kauf eines *T-Shirts* oder eben der Gebrauch eines Handys. Die Gesellschaft konsumiert und die Werbung generiert immer neue Bedürfnisse. Es gibt kaum noch Bereiche des alltäglichen Lebens, die nicht von Prozessen und

Praktiken des Konsums betroffen sind (vgl. Edwards 2000). Die Herkunft der Produkte und die Produktionsbedingungen werden nur selten hinterfragt. Dies belegt auch eine vielfach zitierte Aussage des amerikanisch-britischen Geographen David Harvey:

I often ask beginning geography students to consider where their last meal came from. Tracing back all the items used in the production of that meal reveals a relation of dependence upon a whole world of social relations and conditions of production. That dependency expands even further when we consider the materials and goods used in the production of the goods we directly consume. Yet we can in practice consume our meal without the slightest knowledge of the intricate geography of production and the myriad social relationships embedded in the system that puts it upon our table [...] (Harvey 1990: 422).

Entgegen der marxistischen Sichtweise Harveys, nach der die ‚wahren‘ Produktionsverhältnisse gewissermaßen hinter der entfremdeten und fetischisierten Konsumwelt aufzudecken sind, betonen z. B. Cook & Crang (1996), dass auch der vermeintliche ‚Schein‘ der Warenwelt selbst eine soziale Realität bildet. Sie sprechen diesbezüglich von einem „doppelten Warenfetischismus“ (ebd.). Der Schein der Warenwelt und die multiple Bedeutung eines Konsumproduktes kann anhand des *Smartphones* besonders deutlich aufgedeckt werden.

Der vorliegende Artikel möchte daher das klassische Konsumverständnis dekonstruieren und andere Konsumansätze aufzeigen. Wir möchten fragen, wie der Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht zu einem erweiterten Konsumverständnis beitragen kann. Die hier vorgeschlagene Unterrichtsumsetzung basiert auf einer pantomimischen Inszenierung der unterschiedlichen Konsumansätze. Diese werden vorgestellt, nachdem der klassische Konsumansatz und die Multiperspektivität von Konsum sowie die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) theoretisch verortet worden sind. Neben dem klassischen Kaufakt werden das *Smartphone* als Statussymbol, das *Smartphone* in einer Flüchtlingsszene, das Produktionsnetzwerk von *Smartphones*, die Wegwerfgesellschaft und die Moralisierung der BNE pantomimisch nachgestellt. Die sechs Szenen werden im dritten Kapitel ausführlich beschrieben und erläutert, bevor wir ein Fazit ziehen.

2 Klassischer Konsumansatz vs. Diversität und Mehrdimensionalität des Konsums

2.1 Klassischer Konsumansatz

Anhand eines weit verbreiteten Standardlehrbuchs für Volkswirtschaftslehre (vgl. Mankiw & Taylor 2016)

soll nun zunächst die ‚klassische Theorie der Konsumentscheidung‘ in ihrem Aufbau exemplarisch und grob skizziert werden. Im mikroökonomischen Standardmodell (vgl. ebd.: 135 ff.) wird auf Nutzen, Budgetbeschränkung der Konsumentinnen und Konsumenten, Einkommens- und Preisänderungen sowie weiters auf Präferenzen und Optimierung von Konsumentinnen und Konsumenten samt der entsprechend entwickelten Kurven ausführlich eingegangen. Nach der Frage, ob Menschen wirklich so denken würden (vgl. ebd.: 169) folgt eine relativ kurze Darstellung (vgl. ebd.: 171 ff.) zum „verhaltensökonomischen Blick auf das Konsumentenverhalten“ (ebd.: 171), mit den Subthemen begrenzte Rationalität, Heuristiken, Erwartungsnutzentheorie, *Framing*, *Priming* und *Nudging*. In Summe analysiert diese klassische Theorie der Konsumentscheidung lediglich die Entscheidungsfindung von Menschen beim Kauf. Es geht also um das Verhalten von Konsumentinnen und Konsumenten am *point of sale*. Konsum wird somit mit dem Kaufakt gleichgesetzt, was eine Verkürzung und „Marktverherrlichung“ (Bachmann 2017: 845) darstellt, die von Ökonominen und Ökonomen kritisiert wird (vgl. z. B. Ehnts & Helmedag 2018: 150 ff.). Große Bereiche der Verbrauchertheorie und der Verbraucherbildung sind noch immer am klassischen Markt-Kauf-Paradigma orientiert, das eine Verengung bezüglich folgender Bereiche darstellt (vgl. Fridrich et al. 2014; Fridrich 2017):

- Menschen wollen nicht ein marktkonformes und optimiertes Leben gestalten, wie es im Modell des homo oeconomicus angenommen wird (vgl. die Kritik z. B. bei Engartner & Krisanthan 2014; Bögenhold 2015), sondern in der Regel ein gutes, zufriedenstellendes (vgl. Rauscher 2008). In den derzeit dominierenden neoklassischen Ansätzen wird Wirtschaft jedoch als von der Gesellschaft mehr oder weniger losgelöstes System betrachtet, in dem die Menschen überwiegend mit der Bewältigung von Knappheit und mit ständiger Nutzenmaximierung beschäftigt sind (vgl. Hellmich 2014).
- Konsum ist mehr als nur der Kaufakt, auf den im klassischen Markt-Kauf-Paradigma fokussiert wird, sondern umfasst Bereiche wie Einkommensbeschaffung durch Erwerbsarbeit (und dadurch mehr oder weniger Kaufkraft), Einkommensverwendung durch subjektive Abwägungsprozesse (innerhalb des Haushaltes, in der Familie oder lediglich des handelnden Subjekts vor dem Kaufakt), Möglichkeiten des Zeiteinsatzes (beim Einkauf selbst oder bei der verstärkten Eigenproduktion als Substitution von Fertiggütern zum Beispiel im Lebensmittelbereich), Optionen der Eigenproduktion (bei der Gestaltung von Möbeln, Bereitung von Mahlzeiten, Stromerzeugung

durch Solarzellen, Pflege von Angehörigen etc.) (vgl. Fridrich et al. 2014).

- Konsum ist nicht nur Kaufentscheidung mit anschließender Marktentnahme, wie die neoklassischen Ansätze implizieren, sondern stellt sich als mehrphasiger und mehrdimensionaler Vorgang dar, der dazu dient, das Leben zu gestalten und zu bewältigen (vgl. ebd.). ‚Mehrphasig‘ bezieht sich dabei auf verschiedenste Möglichkeiten der Bedürfnisgenerierung, der Entscheidungsfindung, der Entscheidung selbst, der Beschaffung (Tausch, Eigenproduktion, Kauf, etc.) sowie der zahlreichen Varianten von Nachnutzung, Recycling oder Entsorgung. ‚Mehrdimensional‘ weist auf verschiedenste Einflussnahmen auf den handelnden Menschen durch die Mitwelt, Quellen der Wissensbeschaffung, rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen sowie Werteorientierungen und ökologische Aspekte des Konsums hin.
- Konsumhandlungen finden zumeist im Lokalen, jedoch nicht isoliert, sondern in einer hochgradig vernetzten Welt statt. Die Produktion von Gütern aus Rohstoffen sowie deren Nutzung und Entsorgung hat soziale und ökologische Folgen, die im Sinne der Globalisierung auf weit entfernte Menschen und Gebiete wirken können. Ein Ziel der Verbraucherbildung ist es daher, das eigene Konsumhandeln zu reflektieren sowie sozial verträglicher und umweltverträglicher zu gestalten. Es geht also nicht um Moralisierung, sondern um die Förderung der Entfaltung von Jugendlichen zu verantwortungsvollen Wirtschaftsbürgerinnen und -bürgern (vgl. Ulrich 2001; Fischer & Zurstrassen 2014; Fridrich 2018: 210 f.).

Aus dem oben Ausgeführten erhebt sich die Forderung, den Menschen als Akteur/in in seiner Vernetztheit und Konsum nicht bloß als Kaufakt zu verstehen. Exemplarisch sollen nun die vielfältigen Dimensionen von Gütern und deren Nutzung am Beispiel des *Smartphones* anhand von fünf ausgewählten Beispielen dargelegt werden.

2.2 *Smartphone* als Identifikations- und Statussymbol

In spätmodernen Gesellschaften, in denen Traditionen und Institutionen (z. B. politische Parteien, Kirche, Gewerkschaften) für die Lebensstrukturierung und -orientierung von Menschen zunehmend an Bedeutung verlieren (vgl. Werlen 1995), gleichzeitig die freie Wahl des Lebensstils (vgl. Giddens 1996), aber auch Orientierungslosigkeit, Beschleunigung (vgl. Rosa 2013), Ambivalenz (vgl. Bauman 1992) und Kontingenz (vgl. Luhmann 1984) zunehmen, versuchen

viele Menschen wieder einen Referenzrahmen, einen Anker, in ihrem Leben zu finden. Dies wird dadurch erschwert, dass gleichzeitig „neben dem Rückgang der vertrauten Bindungen in Familie, Nachbarschaft und Lebensumfeld die Erwerbsarbeit in vielen Fällen eine zunehmende Flexibilisierung, Fragmentierung und Prekarisierung erfährt“ (Fridrich 2017: 117).

Die Wirtschaft hat auf die Frage, woran sich Menschen noch orientieren und wie sie ihr Selbst stabilisieren können, längst eine marktkonforme Antwort gefunden. Güter eignen sich als materielle Symbole hervorragend zur Identitätsbildung, Differenzierung und Sinnggebung für das eigene Leben. Mit den von einer Person getragenen Kleidungsstücken, verwendeten *Smartphones*, gefahrenen Autos, besuchten Restaurants, gewählten Urlaubsdestinationen etc. wird im Kontext des demonstrativen Konsums auch Zugehörigkeit zu einer Gruppe dokumentiert bzw. Abgrenzung von anderen Gruppen vollzogen. Konsum und das vorausgehende ‚*Shoppem*‘ ist daher nicht ein passiver, reaktiver Vorgang, sondern ein aktiver Prozess – zumindest zur Erzeugung, Erhalt und Absicherung der eigenen Identität (vgl. ebd. 2017).

Für Werlen (1995: 128) ist „Selbstidentität zum zentralen Element spät-moderner Gesellschafts- und Lebensformen“ geworden, die wiederum durch Konsum gestaltet werden kann (vgl. ebd. 1996). Der Zusammenhang von Konsumpraktiken und Identitätsbildung wird in den Geographien des Konsums seit längerer Zeit diskutiert (vgl. Ermann 2013). Der tendenzielle Bedeutungsverlust von traditionellen Institutionen wie Kirche, Gewerkschaften, politische Parteien und damit einhergehend die abnehmende Zugehörigkeit sowie Identifikation mit diesen bringen Unsicherheiten für das Individuum und dessen Identität mit sich. Diese Lücke lässt sich mit Konsum – nicht zuletzt durch die damit verbundene Möglichkeit der Identitätsgenerierung – füllen. Mit Hübner (2010: 121) ist daher zu resümieren: „Die Metaphysische Lücke entpuppt sich als ideales Konsummotiv. Solange ein metaphysisches Vakuum besteht, wird sich im besten Fall vermutlich der Kapitalismus gepaart mit Industrialisierung, Standardisierung und Kommerzialisierung nahezu aller Lebensbereiche durchsetzen, um das Bedürfnis nach Mehr durch privaten Konsum aufzufüllen“.

2.3 *Smartphone* als Kommunikationsmittel und Tool

Die Funktionalität von *Smartphones* scheint heutzutage fast unüberschaubar. Trotzdem macht der Bereich der Kommunikation neben Information und Unterhaltung immer noch den größten Teil der Onlinenutzung der *Smartphones* aus, wenn auch dieser bei Jugendli-

chen 2016 erstmalig unter die 40%-Marke rutscht (vgl. Feierabend et al. 2016). Durch die internetbasierten Kommunikations-Tools sowie der damit verbundenen sehr viel höheren Interaktivität und zeitlichen Quasi-Synchronisation haben sich die Praktiken der Kommunikation mit *Smartphones* und die verwendeten sprachlichen Mittel stark verändert (vgl. Dürscheid & Frick 2014; Beißwenger 2017). Zudem entwickelte sich das *Smartphone* auch zu einem integralen Bestandteil der Face-to-face-Alltagskommunikation in der Gesellschaft, wobei von belebenden wie störenden Einflüssen auf diese gesprochen wird (vgl. Keppler 2013).

Smartphones bieten neben der Kommunikationsfunktion wichtige Werkzeuge in unserem Leben, sei es als Fotoapparat, Videokamera, Uhr, Stoppuhr, Kalender, Kompass, Rechner, Notizblock, Minicomputer mit Internetoption, Diktiergerät, Radio- und Fernsehgerät etc. Mit *Apps* lassen sich zudem Karten, Sprachübersetzer und unzählige andere Funktionen nutzen. Das Handy hat unseren Alltag massiv verändert und hat im Unterricht als Arbeitsmittel Einzug gehalten.

Eine besondere Bedeutung haben *Smartphones* samt *Apps*, aber auch einfache Handys im globalen Süden. Beispiele aus dem oft mit stereotyper Berichterstattung versehenen Kenia belegen dies. Mit der *App* ‚*M-Farm*‘ erhalten Bäuerinnen und Bauern gegen eine Gebühr aktuelle Preisübersichten an Lebensmittelbörsen, einen *Online*-Marktplatz, Tipps über Aussaat und Düngemittel sowie Wetterinfos. Die Plattform ‚*Leap*‘ ermöglicht freiwilligen Menschen im Gesundheitsdienst den Zugang zu Beratung durch medizinisches Fachpersonal sowie die Organisation von Krankentransporten. Und mithilfe von ‚*Eneza*‘ erhalten Schüler/innen Lernaufgaben aus unterschiedlichen Fächern per SMS auf ihr Handy und beantworten diese auch per SMS. Fragen der Lernenden werden per SMS von Lehrpersonen in einem angeschlossenen *Callcenter* beantwortet (vgl. Waidner 2016).

In Extremsituationen sind Handys für Menschen wichtig: so etwa auf der Flucht, nämlich zum Kontakthalten mit Angehörigen im Herkunftsland und Flüchtlingen in der eigenen Gruppe. Bei der Ankunft von Flüchtlingen in Österreich während des Kriegs in Syrien war jedoch die Aussage, dass Flüchtlinge *Smartphones* hätten und deswegen überhaupt nicht arm seien, oft geäußert. Das steigerte sich in tausendfach geteilten falschen Behauptungen, dass der Staat die Firma A1 anweise, alle Flüchtlinge nach der Ankunft in Österreich mit neuen *Smartphones* zu versorgen (vgl. Schmid 2015).

2.4 *Smartphone* im Produktionsnetzwerk

Handys stellen neben Autos und Jeans im Unterricht oftmals verwendete Beispiele für internationale Ar-

beitsteilung mit komplexen Zulieferstrukturen dar. Anstatt von Produktionsketten zu sprechen, ist hier deswegen die Bezeichnung ‚Produktionsnetzwerke‘ angemessener. Die jährliche Produktionsmenge von rund zwei Milliarden Handys sichert Arbeitsplätze für zahlreiche Menschen, bewirkt gleichzeitig aber auch soziale und ökologische Probleme, wie weltweiter Rohstoffabbau und Produktionsbedingungen ohne viel Rücksichtnahme auf Menschen und Umwelt (vgl. Lübke et al. 2015). Die Argumentation ist bekannt und wird in zahlreichen Publikationen wie etwa in einzelnen Ausgaben des Atlas der Globalisierung und in Unterrichtsmaterialien zu Globalem Lernen oder zur BNE ausgeführt (vgl. Kowasch 2017).

2.5 *Smartphone* in der Wegwerfgesellschaft

Unzählige Werbebotschaften dringen täglich an unser Auge und Ohr: Jede und jeder könne mit bestimmten Verträgen das eigene *Smartphone* in kurzen Intervallen *upgraden*, das heißt, nach ein bis zwei Jahren, das ‚alte‘ (!) *Smartphone* wegwerfen und durch ein neues ersetzen. Hinter diesem Versprechen stecken zwei eng zusammenhängende zentrale Aspekte unserer verschwenderischen Marktwirtschaft, nämlich einerseits die Infantilisierung von Verbraucherinnen und Verbrauchern, andererseits die Obsoleszenz (vgl. Fridrich et al. 2017).

Die möglichst effizient konditionierte konsumierende Person wird also mit dem Versprechen gelockt, dass „jede und jeder – alles – jederzeit“ haben könne, was Barber (2007) schon vor Jahren als „Infantilisierung“ von Erwachsenen kritisiert hat. Bei der Infantilisierung geht es in erster Linie um das Ziel der Befriedigung der eigenen Bedürfnisse, wobei in egoistischer Weise die Rechte über die Pflichten gestellt werden. Ausgeschlossen vom Markt und seinen Heilsversprechungen sind nur jene, die über zu geringe Kaufkraft verfügen und die von Bauman (2005) als die „Verworfenen“ bezeichnet werden. Zudem muss beachtet werden, dass der Markt seine Versprechungen der Bedürfnisbefriedigung *nie* völlig einlösen darf, denn damit würden ja der Drang nach ständig neuen und noch besseren Produkten und damit letztlich der Markt selbst abgeschafft werden (vgl. Bauman 2010).

Hier greift das zweite Prinzip, die Obsoleszenz. Die so genannte geplante Obsoleszenz ist – im Gegensatz zur natürlichen Alterung eines Produkts durch die Verwendung bis hin zum eingeschränkten Gebrauch oder zum nicht mehr Funktionieren – eine künstlich herbeigeführte Produktalterung. Diese ist gegeben, wenn das Produkt vor der zu erwartenden natürlichen Alterung Teile seiner oder zur Gänze seine Funktion verliert, oder wenn ein noch funktionierendes Produkt nicht mehr die Erwartungen der nutzenden Per-

son erfüllt und diese daher ein neues Produkt kauft (vgl. Hübner 2013). Dieses letztgenannte Phänomen ist auch als psychologische Obsoleszenz bekannt und betrifft vor allem Kleidung und *Smartphones*. Eine repräsentative österreichische Studie zu diesem Thema kommt zu dem Schluss, dass *Smartphones* häufiger als *T-Shirts* ersetzt werden, nämlich im Durchschnitt alle 2,7 Jahre. Als fünf wichtigste Gründe werden von den Befragten – nach der Häufigkeit gereiht – genannt: eingeschränkte Funktionalität, das neue Handy ist besser, das alte Handy konnte nicht mit meinen Bedürfnissen schritthalten, ich erhielt ein neues Handy (z. B. als Geschenk), das neue Handy war attraktiver (vgl. Tröger et al. 2017: 9).

Die Auswirkungen der Wegwerfgesellschaft sind bekannt: steigender Ressourcenabbau und -verbrauch, wachsende Müllberge, Export von Elektroschrott in Staaten des globalen Südens mit den die dort lebenden Menschen und die Umwelt belastenden „Recyclingverfahren“ oder auch Reparaturen zur Weiternutzung (vgl. Braun et al. 2014).

2.6 *Smartphone* als Zielscheibe der Moralisierung von Konsum

Parallel zum zunehmenden Konsumismus hat sich eine kritische Gegenbewegung durch Moralisierung des Konsums gebildet (vgl. im Folgenden Fridrich 2017: 141 ff.), die sich mit folgender Frage umreißt, nämlich „inwiefern Konsumenten für die Produktionszusammenhänge der von ihnen gekauften Waren verantwortlich sind“ (Ermann 2006: 198). Trotz des Trends zu ‚bio‘ und ‚fair‘ erzeugten Produkten, den etwa Supermarktketten erneut ökonomisch vereinnahmt haben, und der steigenden Wertschätzung für diese Produkte, sind nur langsame und sehr begrenzte Lebensstiländerungen in Richtung zu mehr Nachhaltigkeit zu verzeichnen (vgl. Heidbrink 2015). Zwischen Zustimmung zu einem Ziel und tatsächlichem Handeln für das Ziel liegt der bekannte *Mind-Behaviour-Gap*. Formen moralischen Konsums sind etwa das ethische bzw. kritische Überdenken von Kaufentscheidungen und Konsum, die Teilnahme an Aktionen gegen unethisch agierende Unternehmen oder die Honorierung von – fair erzeugten – Gütern mit moralischem Mehrwert durch deren Beschaffung (vgl. Ulrich & Maak 1996; Ermann 2006).

Hierzu lässt sich auch auf eine aktuelle Studie mit dem Titel „Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung“ von Graupe (2017) verweisen, die sich Hintergründen und Beispielen der Indoktrination widmet. Die Untersuchungen ihrer sprach- und textbasierten Analysen stützen sie auf die Kognitionswissenschaften, die Beeinflussungsforschung und die Lerntheorie. Dabei geht die Verfasserin

von der Einsicht aus, dass den Menschen ein großer Teil ihrer Denk- und Wahrnehmungsweisen verborgen und damit unbewusst bleibt. Trotzdem beeinflusst und prägt das meist unbewusste Denken und Handeln den Menschen grundlegend, obwohl er es weder wahrnehmen, noch reflektieren oder kontrollieren kann. Diese Formen der Beeinflussung unbewusster Wahrnehmungs- und Denkweisen kommen laut Graupe in den Lehrbüchern ökonomischer Bildung zum Einsatz und laufen der Idee, eine objektive (wissenschaftliche) Erkenntnis zu fördern, entgegen.

Werden die grundsätzlichen Strategien des moralischen Konsums auf die schulische Verbraucherbildung übertragen oder dort gar dafür geworben, ergeben sich Widersprüche. Erstens wird mit der Übertragung der Verantwortung vom Staat auf die Kinder und Jugendlichen gleichzeitig eine Privatisierung der Verantwortlichkeit vorgenommen (vgl. Ermann 2006, 2013), wobei die ihr Handeln nicht verändernden Menschen als Trittbrettfahrer/innen aus der Verantwortung genommen werden (vgl. Krol 2015). Zusätzlich werden die Schwächsten der Gesellschaft dazu angehalten, jene Probleme zu lösen, die eigentlich auf staatlicher Ebene hätten gelöst bzw. zumindest geregelt werden müssten, wodurch die asymmetrischen Macht- und Interessensverhältnisse verschleiert werden (vgl. Hasse 2014). Ein Beispiel wäre die Eindämmung des Gebrauchs von Plastiksackerln oder die Standardisierung von Ladegeräten für Handys, denn in österreichischen Haushalten verstauben sehr viele nicht mehr verwendete Ladegeräte. Zweitens ist die Abstimmung mit dem Einkaufskorb im Sinne für oder gegen Produkte kein demokratischer Akt, weil reichere Menschen über mehr Handlungsoptionen verfügen, adäquat zu handeln (vgl. Ermann 2013) – sei es bei den etwas teureren Bio-Freilandeiern, bei den deutlich teureren fair produzierten Jeans oder beim wesentlich kostenintensiveren Elektroauto ohne CO₂-Emissionen während der Fahrt. Drittens ist es höchst problematisch, Kindern und Jugendlichen beim Konsumieren ein schlechtes Gewissen mit dem moralischen Zeigefinger zu machen, weil dagegen das Überwältigungsverbot aus der politischen Bildung steht. Letztlich ist es schwierig festzumachen, was denn ‚guter‘ bzw. ‚adäquater‘ Konsum sei. Wer ist befugt, die Maßstäbe festzulegen? Monetäre Effizienz als einziger Maßstab scheidet nicht nur in der ökonomischen Bildung (vgl. Famulla et al. 2011), sondern auch in der Verbraucherbildung aus.

Eine mögliche Lösung bestünde eventuell im Ansatz, den Reich (2012) im Rahmen der konstruktivistischen Didaktik mit dem Dreischritt von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion vorgeschlagen hat. Wertvolle Hinweise liefern auch Mehren et al. (2015), die sich mit der doppelten

Komplexität geographischer Themen auseinandersetzen, womit sie die faktische und ethische Komplexität von Themenfeldern z. B. bei der BNE oder des Globalen Lernens ansprechen. Dabei muss Komplexität ‚zugelassen‘ werden und kann von Lehrerinnen und Lehrern durch eine neue Aufgabenkultur gesteuert werden, z. B. durch *Mysterys* oder Dilemmadiskussionen (vgl. Applis 2012). Menschen gestalten ihre Wirklichkeit durch Wahrnehmungen, Entwicklung von Weltbildern und Weltaneignungen selbst, die durchwegs aktive Prozesse der Konstruktion darstellen. Leitfragen wären beispielsweise: Was bedeutet das *Smartphone* in meinem Leben? Wie bin ich zu diesen Sichtweisen gelangt? Im Zuge der Rekonstruktion kann reflektiert werden, wer aus welchen Motiven und in welchen Kontexten welche Konsumhandlungen setzt. In Bezug auf das *Smartphone* wäre das die Reflexion der Frage, warum jemand alle ein bis zwei Jahre ein neues *Smartphone* benötigt. Dekonstruktion beinhaltet einen Perspektivenwechsel und eine Reflexion von eigenen Handlungen, um daraus *individuelle* Schlüsse ableiten zu können (vgl. Reich 2012). Eine Option wäre Denk- und Handlungsalternativen zu bisherigen, eher unreflektierten Konsumhandlungen zumindest im Ansatz zu entwickeln, was zweifellos ein anspruchsvolles und für das Alltagshandeln ein schwierig zu erreichendes Ziel darstellt.

3 Fachdidaktische und methodische Grundlegungen

Das Unterrichtsbeispiel bietet – wie bereits in Kap. 2 erläutert – ein didaktisches *Setting*, das ausgehend von einem ökonomisch geprägten und gesellschaftlich breit verankerten Konsumverständnis einen multiperspektivischen Blickwinkel auf den Konsumbegriff eröffnet. Dafür rückt das *Smartphone* als Fallbeispiel in den Fokus, da es als Konsumgut des täglichen Gebrauchs eine besonders große lebensweltliche Bedeutung für Jugendliche aufweist. An diesem Beispiel kann deutlich werden, dass Konsum nicht nur den Kauf und Verbrauch eines materiellen Produkts miteinschließt, sondern auch als Ausdruck von Lebensgestaltung gesehen werden kann und eng mit sozialen Beziehungen und identitätsstiftenden Prozessen verknüpft ist.

Die Dekonstruktion des klassischen Konsumansatzes und in Folge die Konstruktion eines multiperspektivischen Konsumbegriffs bilden also das zentrale Ziel der Unterrichtseinheit. Nach Reinfried (2010) bilden der Perspektivenwechsel bzw. die sozial-konstruktivistische Methode der Dekonstruktion zentrale Ansätze, um verankerte Vorstellungen zu kulturgeographischen, ethisch relevanten Themenbereichen einer Reflexion zuzuführen und damit eine Erweite-

rung des konzeptuellen Verständnisses zu bewirken. Im Sinne des Mottos „Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit!“ wird der klassische Konsumansatz als unzulänglicher Konsumbegriff erkannt, der einer Perspektivenerweiterung bedarf. Davon ausgehend tasten die Schüler/innen am Beispiel des *Smartphones* eigene und fremde Lebenswelten nach alternativen Bedeutungen ab (vgl. Reich 2012) und agieren als Konstrukteurinnen und Konstrukteure eines vielperspektivischen Konsumbegriffs. Durch die strukturierte Betrachtung wird aus dem diffusen Themenfeld des Konsums ein beobachtbares und vielperspektivisches Phänomen, das die Lebenswelt der Schüler/innen in verschiedensten Dimensionen berührt (vgl. Rhode-Jüchtern 2004; 2013).

Im Unterrichtsbeispiel werden die vielfältigen Dimensionen von Konsum methodisch über einen handlungsorientierten und spielerischen Zugang erarbeitet, der Analogien zur Methode des szenischen Spiels (vgl. Reich 2003; Retzmann 2011) aufweist. Durch den Rollenwechsel zwischen Protagonist/in und Rezipient/in wird ein abwechslungsreicher Unterricht ermöglicht. Der handelnde Mensch in der Wirtschaft wird hier wiederum durch *Live-Handelnde* dargestellt. Der Wunsch nach Handlung löst einen Wunsch nach Bewegung und Aktion aus. Inspiriert vom experimentellen Spiel, angelehnt an Boals Übungen und Spiele für Schauspieler/innen und Nicht-Schauspieler/innen, wurde ein Rahmen, der Zugänglichkeit und Humor begünstigt, für die darzustellenden Sequenzen geschaffen (vgl. Boal 1998). Identifizierte Sachaspekte und Perspektiven in pantomimischen Kurzdarstellungen zu inszenieren, wurden bei der Entwicklung und Erprobung dieses Unterrichtsbeispiels als sinnvoller und inspirierender Rahmen erfahren, der zu kreativen, aktiven, sozialen und gehaltvollen Lernprozessen anregt. Den pädagogischen Sinn des szenischen Spiels definiert Reich (2003) in seinem Methodenpool zum konstruktivistischen Lernen vor allem über das Lernen mit allen Sinnen. Eigene (z. B. *Smartphone* als Statussymbol) und fremde Vorstellungen (z. B. Bedeutung als Kommunikationsmittel für Menschen auf der Flucht) können im Schutze einer Rolle bzw. Szene erprobt bzw. reflektiert werden, wodurch viel über Mitmenschen, über soziale Prozesse und schließlich über sich selbst erfahren und gelernt werden kann. Konkrete Wahrnehmungen, Vorstellungen und Erfahrungen können so besser mit dem Lerninhalt verbunden werden: „Da das szenische Spiel zum Einfühlen in und Nachvollziehen von erlebten oder vorgestellten sozialen Situationen dient, liegt in eben diesen empathischen Voraussetzungen der Schlüssel zu erfolgreichen Lernprozessen“ (Reich 2003: 5). Gerade pantomimische Abfolgen eignen sich zudem für eine

rasch zu realisierende Umsetzung. Durch Reduktion wird ein klarer Fokus auf das Wesentliche geschaffen. Hierin liegt für die darzustellenden Personen eine zu überwindende Herausforderung in der Umsetzung der Unterrichtssequenz, welche die Theaterpädagogik spürbar berührt (vgl. Lecoq 2000). Angelehnt an das Gesellschaftsspiel *Activity*, werden die Szenen von den Mitschülerinnen und Mitschülern im Publikum hinsichtlich der darzustellenden neuen Perspektive für das Konsumverständnis interpretiert bzw. erraten. So kann das Konsum-Verständnis im gemeinsamen Diskurs in der Klasse sukzessive um neue Perspektiven erweitert werden. Das erweiterte Konsum-Verständnis kann verankert werden, indem es auf neue Problem- und Fragestellungen des Lebensalltags angewandt wird und sich dabei als plausibles und nützliches Reflexions- und Analyseinstrument alltäglicher persönlicher Konsumpraktiken bewährt.

Vor diesem Hintergrund ist das Unterrichtsbeispiel auch als Beitrag zur BNE einzuordnen. Das Konzept der Nachhaltigen Entwicklung wurde seit den 1990er Jahren in den Schulunterricht integriert. Die Weltdekade der Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung, die von den Vereinten Nationen für den Zeitraum 2005–2014 ausgerufen wurde, „[...] has specifically stressed the significance of all forms of education in teaching and learning for a more sustainable future“ (Bagoly-Simó 2013: 57). Das Nachfolgeprogramm „Global Action Programme (GAP) on Education for Sustainable Development“ basiert auf den fünf Schwerpunkten a) strukturelle Verankerung (von BNE in der Bildungspolitik), b) Lehr- und Lernumfeld (wobei Nachhaltigkeitsprinzipien in bestehende Strukturen im Bildungsbereich verankert werden sollen), c) Aufbau von Kapazitäten (d. h. Aus- und Fortbildung) bei Lehrenden, d) Stärkung und Mobilisierung der Jugend, e) Förderung auf lokaler Ebene (z. B. Agenda 21) (vgl. UNESCO o. J.). Ziel der Weltdekade ist es, Lernende zu aktiven Gestalterinnen und Gestaltern ihres eigenen nachhaltigen Lebensumfelds – lokal und global – zu befähigen, „Werte, Verhaltensweisen und Lebensstile erlernen, die für eine nachhaltige Zukunft und für eine positive gesellschaftliche Transformation nötig sind“ (UNESCO 2014: 14).

Vare und Scott (2007) unterscheiden zwei Strömungen von BNE (*Education for Sustainable Development*, ESD): ESD 1 und ESD 2. Bei ESD 1 geht es darum, ein Bewusstsein für eine nachhaltige Entwicklung zu schaffen, mit Nachhaltigkeit verbundene Werte zu vermitteln und als nachhaltig erkannte Verhaltensweisen zu fördern. Einige Autorinnen und Autoren sehen bei der Vermittlung bestimmter Verhaltens- und Sichtweisen die Gefahr der Moralisation bzw. Indoktrination (vgl. Jickling & Wals

2008; Standish 2009; Lambert & Morgan 2010). Ein moralisierender Unterrichtsansatz fördert eine vorgefertigte Weltansicht und vereinfachende Richtig-Falsch-Lösungen. Verhaltensweisen wie der Kauf von Bio-Produkten, die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel und die Reparatur des alten *Smartphones* werden als nachhaltig und ‚richtig‘ angesehen. Die Lösung für nachhaltigen Konsum ist vorgegeben. Sund und Lysgaard (2013: 1602) schreiben dazu: „Fast and ‘effective’ solutions that identify ‘what works’ can lead to mis-education“. Eine weitere Gefahr des ESD 1-Ansatzes liegt in der Verantwortungsübertragung für nachhaltigen Konsum von der Politik und Wirtschaft auf den Konsumenten, in diesem Fall Schüler/innen (vgl. Evans et al. 2017). Demnach könnte die Konsumentin oder der Konsument nachhaltige Produktionsweisen durch ihr oder sein eigenes (Kauf-) Verhalten steuern. Die gemeinsame Verantwortung von Produzentinnen und Produzenten, Handel (z. B. Supermärkten) und Konsumentinnen und Konsumenten wird so größtenteils ausgeblendet.

ESD 2 ist ein stärker reflexiv orientierter Ansatz, wobei Schüler/innen in die Lage versetzt werden sollen, selbst über Fragen einer nachhaltigen Entwicklung nachzudenken und ihre eigenen Antworten zu finden (vgl. Rieckmann 2016; Kowasch 2017). Auch wenn Vare und Scott (2007) die beiden Ansätze als komplementär betrachten, bevorzugen sie aus pädagogischer Perspektive doch ESD 2. Dieser von Wals (2010) auch als „*emancipatory approach*“ bezeichnete Ansatz stellt das kritische Reflektieren des eigenen Lebensstils und Verhaltens, die Gestaltungskompetenz und das Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten in den Vordergrund. Lambert und Morgan (2010) argumentieren, dass für eine nachhaltige Vermittlung des Nachhaltigkeitskonzeptes die ökonomische Ebene neu entdeckt und erläutert werden muss. Dabei ist das Ökonomische eng mit der politischen Ebene vernetzt: Wer entscheidet, wer was bekommt, wo und warum? Wer hat die Macht zu entscheiden? Das Hinterfragen von politischen Entscheidungsprozessen bzgl. der Produktion und dem Konsum von Ressourcen sowie von Konsumententscheidungen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene spielen folglich eine zentrale Rolle beim ESD 2-Ansatz, der in der Nachhaltigkeitsdebatte folglich als unverzichtbar angesehen werden muss.

Dabei können im Rahmen des Unterrichtsfachs Geographie und Wirtschaftskunde unterschiedliche Lebensbereiche, wie z. B. Mobilität, Ernährung, Kleidung, Medien, etc. angesprochen und in Bezug auf Nachhaltigkeit thematisiert werden. Aufgrund des ganzheitlichen Mensch-Umwelt-Systemverständnisses besitzt das Fach besonders großes Potenzial, Nachhaltigkeitsthemen in ihrer systemischen Be-

schaffenheit, Komplexität und Kontroversität zu bearbeiten (vgl. Reuschenbach & Schockemöhle 2011; Ohl 2013; Gryl & Budke 2016). Je multidimensionaler dabei die Schüler/innen-Konzepte zu zentralen Begrifflichkeiten, wie z. B. jener des Konsums, ausdifferenziert sind, desto tiefer greifende Lernprozesse sind bei der Vertiefung von Fragen in diesem Kontext auch zu erwarten. Im Sinne eines kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresses können dann auch viel eher Widersprüche und Gegensätze herausgearbeitet werden und die Einbettung in gesellschaftlich konstruierte und akzeptierte Wirklichkeiten reflektiert werden (vgl. Vielhaber 1999). Aspekte wie z. B. die Sozialisierung in vorherrschende kapitalistische und konsumorientierte Denkweisen oder die Moralisierung des Konsums in vermeintlich ‚richtige nachhaltige Handlungsmuster‘ können erkannt und kritisch hinterfragt werden. In diesem Sinne sollte auch BNE über die Vermittlung von Bewältigungs- und Bewährungsstrategien in konkreten Lebenssituationen hinausgehen (vgl. zur Kritik an einer moralisierenden und instrumentellen Form der BNE: Standish 2009; Ohl et al. 2016; Singer-Brodowski 2016) und als emanzipatorischer Ansatz auf ein kritisch-reflexives und selbstbestimmtes Konsumverhalten abzielen. Aus diesen Ausführungen dürfte auch deutlich geworden sein, dass sich das Unterrichtsbeispiel als Beitrag zu einer sozioökonomischen Bildung positioniert (vgl. Hedtke 2015; Fridrich 2017), die wirtschaftliche Themen ausgehend von dem handelnden Menschen betrachtet und die Bereitschaft zu verantwortungsvoller gesellschaftlicher Partizipation und individueller Emanzipation fördern möchte.

4 Einordnung in den Lehrplan

Als zentrale Aufgabe der Schule werden im österreichischen Lehrplan für die AHS-Oberstufe die Auseinandersetzung mit Problemstellungen und das kritische Hinterfragen von Gegebenheiten des eigenen Handelns formuliert (vgl. BMB 2016). Die Auseinandersetzung mit den eigenen Konsumgewohnheiten und eine kritische Reflexion eben dieser, wird im folgenden Abschnitt (siehe: Umsetzung im Unterricht) thematisiert. Auch im neuen Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde lässt sich das Thema Konsum in vielen Semestern behandeln, außerdem schließen mehrere der dreizehn Basiskonzepte Aspekte des (klassischen) Konsums mit ein.

4.1 Basiskonzepte

Die im Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde eingeführten handlungsorientierten Basiskonzepte

für die Sekundarstufe II verweisen auf fundamentale fachliche Ideen und Konzepte der Bezugswissenschaften und bilden eine Hilfestellung zur Gestaltung und Strukturierung eines modernen kompetenzorientierten GW-Unterrichts für Lehrende (vgl. ebd.). Die Basiskonzepte können also als verbindendes Element zwischen den relevanten Fachwissenschaften und einem sinnstiftenden auf reflektiertes Handeln ausgerichteten Unterricht gesehen werden. Dabei gehen die Basiskonzepte über die Vermittlung reines ‚Lehrstoffs‘ hinaus; durch verschiedene ‚Brillen‘ der Basiskonzepte können unterschiedliche Themen – in diesem Fall der Konsum – geographisch bzw. ökonomisch behandelt werden.

Abgesehen von weniger offensichtlich relevanten Basiskonzepten, mit Hilfe derer eine Dekonstruktion des klassischen Konsums vorgenommen werden kann, wie z. B. *Raumkonstruktion und Raumkonzepte*, bietet der Lehrplan einige passende ‚Basiskonzept-Brillen‘ an: *Diversität und Disparität, Nachhaltigkeit und Lebensqualität, Interessen, Konflikte und Macht, Arbeit, Produktion und Konsum* (vgl. ebd.).

Je nachdem aus welcher Perspektive und welche Aspekte des Konsumguts *Smartphone* diskutiert werden sollen, können unterschiedliche ‚Brillen‘ aufgesetzt werden. Schaut man sich beispielweise das *Smartphone* als Mittel zur Identifikation an, so entstehen durch dieses Statussymbol interessensgeleitete Räume, die Personen ein- und ausschließen. Hierbei konstruiert ein materieller Gegenstand einen sozialen Raum, der dadurch *Diversitäten und Disparitäten* zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren fördert. Die durch das Statussymbol entstehenden Bilder und Vorstellungen über den/die Besitzer/in des *Smartphones* können mittels des Basiskonzepts *Wahrnehmung und Darstellung* diskutiert werden. Außerdem können auch von den Medien in der Werbung konstruierte Bilder, die die Menschen zum Kauf des neuesten *Smartphones* bewegen sollen, durch diese Brille betrachtet werden: Sind die bereits angesprochenen durch die Werbung generierten Bedürfnisse real? Sind sie konstruiert? Sind sie konstruiert und trotzdem real? Diese und weitere Fragen könnten gestellt werden.

Das Thema des *Smartphones* als Identifikationsmittel regt außerdem eine Beschäftigung mit dem Konzept der *Lebensqualität* an: Erhöht ein identitätsstiftendes *Smartphone* die eigene Lebensqualität? Ist der eigene Umgang mit dem *Smartphone* mit Grundsätzen eines nachhaltigen Lebensstils vereinbar? Stellt man sich Fragen dieser Art, ist man bereits mitten in der Dekonstruktion des klassischen Konsumansatzes und bezüglich des Themas Nachhaltigkeit eventuell auch schon dabei, alternative Möglichkeiten eines nachhaltigeren Konsums aufzuzeigen. Eine weitere Möglichkeit die eigene Handynutzung zu betrachten, wäre die nach unterschiedlichen *Interessen*, die mit *Konflikten*

einhergehen können. Während der Konsument ein Gerät möchte, dass möglichst lange seinen Zweck erfüllt und nicht nach der ersten Bodenberührung den Geist aufgibt, haben Produzentinnen und Produzenten in den meisten Fällen einen etwas anderen Zugang zur Haltbarkeit ihrer produzierten Geräte. Prallen diese beiden Zugänge aufeinander, sind Konflikte die Konsequenz. An dieser Stelle sei auf den in Kap. 2.5 beschriebenen Ansatz der Obsoleszenz verwiesen.

Aufseiten der Produktion können die Basiskonzepte *Arbeit, Produktion und Konsum, Märkte, Regulierung und Deregulierung*, sowie *Wachstum und Krise* miteinbezogen werden. Eine klassische Konsumhandlung wird wohl als erstes mit dem Basiskonzept *Arbeit, Produktion und Konsum* in Verbindung gebracht. Hierbei zu beachten ist, dass es sich – wie bereits erläutert – bei Konsum nicht nur um den hier zu dekonstruierenden klassischen Konsumansatz handelt.

Während die Basiskonzepte für die Sekundarstufe II durch den neuen AHS-Oberstufenlehrplan verordnet sind (vgl. ebd.), ist die österreichische Diskussion über Basiskonzepte für die Sekundarstufe I (noch sehr) schwach ausgeprägt. Fridrich (2016) hat einen grundlegenden fachdidaktischen Aufsatz verfasst, in dem er nach der Darstellung von Eigenschaften und Funktionen von Basiskonzepten deren Rolle in Österreich, Deutschland und im Vereinigten Königreich vergleicht und schließlich für die Sekundarstufe I sieben Basiskonzepte begründet vorschlägt: Vernetzung, Wandel, Diversität, Disparität, Nachhaltigkeit, Macht und Maßstab. Diese sind auf einem anderen Abstraktionsniveau als jene für die Sekundarstufe II, doch wurde gezeigt, auf welche Weise die Basiskonzepte der Sekundarstufe I und II harmonieren bzw. andocken können (vgl. ebd.).

Für die Sekundarstufe I können mit diesem Unterrichtsbeispiel vor allem die drei Basiskonzepte Vernetzung, Nachhaltigkeit und Maßstab erschlossen werden. Das Basiskonzept *Vernetzung* verweist auf unsere globalisierte, hochgradig vernetzte Welt, in der neben Produktionsnetzwerken für *Smartphones* auch Vernetzungen von Menschen durch *Smartphones* verändert und teilweise intensiviert werden. Beide Aspekte werden in diesem Unterrichtsbeispiel aufgearbeitet. In engem Zusammenhang mit Lebensqualität steht das Basiskonzept *Nachhaltigkeit*, wobei es um die Reflexion des eigenen Lebens- und Konsumstils und um die Auslotung von Handlungsalternativen ohne Moralisierung bei den Lernenden geht. Dies wird durch die Thematisierung der ‚Wegwerfgesellschaft‘, des Produktionsnetzwerkes und der Bedeutung des *Smartphones* als Statussymbol umgesetzt. Schließlich kann mit diesem Unterrichtsbeispiel das Basiskonzept *Maßstab* nicht nur auf der räumlichen, sondern auf unterschiedlichen Maßstabsebenen der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Welt erschlossen werden.

Smartphones verändern auf allen Maßstabsebenen unser Leben: auf der persönlichen Ebene, auf der Ebene der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe (z. B. *Peer Group*, Familie, Freundeskreis), auf der gesellschaftlichen Ebene durch kollektiv geteilte Änderung von Kommunikationsmustern, Identitätskonstruktionen, Informationsbewältigungsstrategien etc.

4.2 Thematische Einordnung

Dieses Unterrichtsbeispiel kann bereits in der 4. Klasse der Neuen Mittelschule bzw. AHS-Unterstufe (8. Schulstufe) im Rahmen des Themenkreises ‚Leben in der Einen Welt – Globalisierung‘ des GW-Lehrplans eingesetzt werden. Dort soll u. a. auf folgende Zielstellungen fokussiert werden: „Zunehmende Verflechtungen und Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft erkennen“ und „Die Verantwortung der Menschen für die ‚Eine Erde‘ erkennen“ (BMUKK 2000). Mit der Bearbeitung der o. a. Inhalte und der Erreichung dieser eben angeführten Ziele werden zusätzlich wichtige Intentionen des Unterrichtsprinzips „Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung“ umgesetzt, in dem die Vernetztheit menschlichen Handelns betont wird.

Diese Inhalte und Zielstellungen haben auch für die Sekundarstufe II eine große Bedeutung. Das übergeordnete Thema der 5. Klasse (9. Schulstufe) lautet „Die soziale, ökonomisch und ökologisch begrenzte Welt“ (BMB 2016). Eines der vom Lehrplan vorgegebenen Teilthemen für dieses Schuljahr beschäftigt sich mit der „Produktion von Bedürfnissen hinsichtlich Konzepten der Nachhaltigkeit“ und einer Bewertung dieser, was sich sehr gut mit dem Thema des Konsums verbinden lässt. Das von der Werbung häufig konstruierte Bedürfnis nach einem neuen, noch besseren *Smartphone* und das Thema der Dekonstruktion des klassischen Konsumansatzes generell lassen sich damit in der 5. Klasse behandeln.

Bezüglich eines eher wirtschaftlichen Fokus auf das Thema Konsum, lässt sich das Thema in der 7. Klasse gleich an mehreren Stellen im Lehrplan einordnen: u. a. „Gesamtwirtschaftliche Leistungen und Probleme sowie Wirtschafts- und Sozialpolitik erklären“ sowie „Lebensqualität in Österreich diskutieren“. Außerdem hat Konsum auch mit Identifikation und Status zu tun, was mit dem Thema der Lebensqualität einhergeht und aus diesem Grund auch unter dem Lehrplanaspekt der Lebensqualität in Österreich behandelt werden kann.

In der 8. Klasse geht es unter anderem darum, „Auswirkungen ökonomischer Globalisierung [zu] diskutieren“ (BMB 2016). Verschiedene Formen des Konsums und unterschiedliche Möglichkeiten der Nutzung des *Smartphones* als Konsumgut stehen

im engen Zusammenhang mit der (ökonomischen) Globalisierung. Auch Themen der Entsorgung und globale Ungleichheiten in Produktion und Nutzung spielen eine Rolle, weshalb das Thema in der 8. Klasse in jedem Fall diskutiert werden sollte. Die Reife der Schüler/innen ist kein Nachteil, wenn es um verschiedene Sphären des Konsums geht. Natürlich kann das Thema auch – auf einem angepassten Niveau – mit deutlich jüngeren Schülerinnen und Schülern behandelt werden. Fest steht, dass der neue Lehrplan für die AHS Oberstufe viele Möglichkeiten bietet, dieses Thema in den GW-Unterricht zu integrieren.

5 Umsetzung im Unterricht

Im folgenden Kapitel soll die praktische Umsetzung einer Unterrichtssequenz näher ausgeführt und beschrieben werden. Tab. 1 stellt eine Übersicht über die Unterrichtsphasen und dem ungefähren Zeitbedarf dar. Insgesamt nimmt die Unterrichtseinheit ca. zwei bis drei Unterrichtsstunden in Anspruch, wobei dies je nach Verfügbarkeit unterschiedlich gestaltet und erweitert werden kann. Die beispielhafte Unterrichtseinheit wurde im Rahmen der internationalen Tagung ‚Zukunft Fachdidaktik GW‘ zum Thema ‚Diversität als Chance: Ökonomische, pädagogische und soziale Perspektiven‘ in Schlierbach (Österreich) im Mai 2017 geplant, durchgeführt und Teilergebnisse davon photographisch festgehalten. Die Beschreibung der einzelnen Unterrichtsphasen wird darum auch durch Ergebnisse aus dieser beispielhaften Durchführung mit dem Tagungspublikum ergänzt.

Tab. 1: Übersicht über das geplante Unterrichtssetting

Unterrichtsphase		ungefährer Zeitbedarf
Einstieg	Klassischer Kaufakt – Pantomime	ca. 10 Min.
Erarbeitung	Gruppenarbeit: Was bedeutet dein Handy für dich?	ca. 15 Min.
	Gruppenarbeit: Vorbereitung der pantomimischen Darstellungen	ca. 15–45 Min. (sehr variabel gestaltbar)
	Plenum: Präsentation der pantomimischen Darstellungen und Festhalten der Assoziationen	ca. 10 Min. pro Gruppe (in Abhängigkeit von Anzahl Gruppen und dargestellten Bedeutungsebenen)
	Plenum: Assoziationen zu Gruppenergebnissen und Auflösung der Pantomimen	ca. 10 Min.
Sicherung	Bildung und Sicherung von Themenclustern, Erweiterung des Konsumverständnisses	ca. 20 Min.
	Reflexion des Prozesses, Anwendbarkeit und Transfer	ca. 10 Min.

5.1 Einstiegsphase

Den Einstieg in das Thema Konsum und Konsumverhalten bildet eine pantomimische Darstellung eines *Smartphonekaufs* durch zwei Schüler/innen, die im Vorfeld auf freiwilliger Basis von der Lehrperson ausgewählt und kurz über die Situation und die pantomimische Darstellung aufgeklärt werden. Dargestellt in Form einer klassischen Käufer/in-Verkäufer/in-Interaktion, die schließlich in einem Kauf mündet. Unter verschiedenen Smartphone-Modellen wählt der/die Käufer/in, unter Beratung des Verkaufspersonals, ein Gerät aus, das ihren/seinen Bedürfnissen und Preisvorstellungen entspricht (Abb. 1).



Abb. 1: Klassischer Kaufakt (Quelle: Autorinnen und Autoren 2017)

Anschließend erfolgt im Plenum eine kurze Besprechung des dargestellten klassischen Kaufaktes. Die Darstellung führt zur Ausgangslage des klassischen Konsumverständnisses: „Konsum = Kaufakt“. Diese Definition wird auf einem Plakat festgehalten.

5.2 Erarbeitungsphase

Nun sollen sich die Schüler/innen im Zuge einer Gruppenarbeit darüber Gedanken machen, was das *Smartphone* für sie selbst bedeutet. Dabei sind sehr unterschiedliche und vielschichtige Ergebnisse zu erwarten, weshalb es gilt, sich in der Gruppe auf eine oder mehrere Bedeutungsebenen zu einigen, um diese anschließend in der Klasse als Ergebnis der Gruppe pantomimisch darzustellen. Die Lehrperson steht unterstützend zur Verfügung und hilft den Gruppen eventuell die Ergebnisse zu ordnen, damit später die unterschiedlichen Bedeutungsebenen des *Smartphones*

thematisiert werden können. Dann bereiten die Schüler/innen in Gruppen ihre pantomimischen Darstellungen für die anschließende Präsentationsphase vor. Diese Phase kann je nach Zeitverfügbarkeit sehr variabel gestaltet werden.

Während die einzelnen Gruppen ihr Ergebnis nacheinander präsentieren, soll der Rest der Klasse raten, worum es sich bei der Inszenierung handeln könnte. Welche Bedeutungen werden in Zusammenhang mit dem *Smartphone* für das Leben der Schüler/innen assoziiert? Diese Vorgehensweise ist angelehnt an das Spiel ‚*Activity*‘, wobei es sich in vielerlei Hinsicht auch davon unterscheidet. So ist die Aufgabe der zuschauenden Schüler/innen nicht jene, schnellstmöglich den dargestellten Begriff zu erraten, sondern es geht darum, die szenische Darstellung genau zu beobachten und im Anschluss die unterschiedlichen Assoziationen zu äußern.

Diese Assoziationen können von der Lehrperson oder von der präsentierenden Gruppe auf einem Plakat notiert werden. Im Sinne des epischen Theaters dürfen Schüler/innen aus dem Handlungsgeschehen auch heraustreten, um ihre eigene Darstellung zu kommentieren.

Im Anschluss an die Gruppenpräsentationen können die einzelnen Assoziationen, die direkt nach jeder pantomimischen Darstellung schriftlich festgehalten wurden, noch einmal kurz vorgelesen werden, um darauf aufbauend die eigentlich dargestellte Bedeutungsebene zu erschließen. Es findet quasi die Auflösung der Pantomime statt. An dieser Stelle kann es einerseits zu Übereinstimmung kommen, aber natürlich auch zu Unklarheiten oder Widersprüchen. Abweichende Assoziationen müssen ebenfalls mitbehandelt werden und in die Sicherungsphase einfließen können.

In der beispielhaften ‚Unterrichtsumsetzung‘ der Autorinnen und Autoren wurden folgende fünf Be-

deutungsebenen bzw. Themen ausgewählt, die in weiterer Folge in ihrer pantomimischen Darstellung näher beschrieben und fotografisch dokumentiert werden: Handy als Statussymbol, Flüchtlingsszene, Produktionsnetzwerk, Wegwerfgesellschaft und Moralisierung.

1. *Smartphone* als Statussymbol

Hier findet man die Situation vor, dass eine Person (in unserem Unterrichtsbeispiel dieselbe Person, die zu Beginn den Käufer eines Smartphones dargestellt hat) voller Stolz sein neues Handy seinen Freundinnen und Freunden präsentiert. Kurz wird er dafür bewundert und beneidet, jedoch nur so lange, bis eine zweite Person ebenfalls mit ihrem neuen Smartphone prahlt. Schon bald hat die zweite Person die Aufmerksamkeit der Anwesenden auf sich und das neue Gerät gelenkt. Der Käufer der ersten Szene ist sichtlich enttäuscht über das fehlende Interesse und den im Vergleich geringeren Status seines neuen Telefons (Abb. 2).

Hier fungiert das Handy nicht als Gebrauchsgegenstand, mit dem man telefonieren und Nachrichten schreiben kann, sondern als Prestigeobjekt bzw. Statussymbol für sich und andere.

Im Anschluss an diese pantomimische Inszenierung wurden folgenden Assoziationen vom Plenum, bestehend aus Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern und Studierenden, zusammengetragen.

⇒ Assoziationen:

- *Neid*
- *size matters*
- *Alpha- vs. Beta-Tier*
- *Prestigeobjekt*
- *Anerkennung*
- *Markengeilheit*
- *Status*



Abb. 2: *Smartphone* als Statussymbol
(Quelle: Autorinnen und Autoren 2017)

2. Flüchtlingsszene

Eine weitere Thematisierung der lebensweltlichen Bedeutung des Handys zeigt eine Familie, die Abschied von einem Familienmitglied nimmt. Die verlassene Familie ist sichtlich traurig über den Abschied (Abb. 3). Nach der Verabschiedung folgen die Herausforderungen, die Strapazen und auch Gefahren dieser Reise, welche sich als Flucht entpuppt. Angekommen sieht man die Kontaktaufnahme mit der in der Heimat zurückgebliebenen aber sichtlich erleichterten Familie. Das Handy fungiert hier als Kommunikationsmittel und verbindendes Element zur Heimat.

- ⇒ Assoziationen:
- *Werkzeug zur Flucht*
 - *Mit einem Handy bist du nie allein.*



Abb. 3: Flüchtlingsszene (Quelle: Autorinnen und Autoren 2017)

3. Produktionsnetzwerk

In der dritten pantomimischen Darstellung widmeten wir uns dem Produktionsnetzwerk eines Mobiltelefons, das nicht nur ein durchwegs globales Produkt ist, sondern auch eines, das seltener Ressourcen bedarf. Die wenig ökologische Herstellung eines *Smartphones* wird anhand verschiedener Stationen der Ressourcengewinnung dargestellt. Dabei soll verdeutlicht werden, wie aufwendig die Gewinnung von mineralischen Ressourcen, wovon einige als ‚Konfliktminerale‘ gelten (z. B. Zinn und Tantal; Dörner et al. 2016), ist. Die einzelnen Ressourcen und global verteilten Bestandteile werden anschließend für die Herstellung eines Smartphones zusammengetragen (Abb. 4). Die abschließende Szene – das fertige *Smartphone* – wirkt dabei fast wie der ‚heilige Gral‘.

- ⇒ Assoziationen:
- *Gewinnung von seltenen Erden*
 - *Arbeitsleid – Handyfren(n)d*
 - *Globale Wertschöpfungskette*
 - *Fehlende Nachhaltigkeit*
 - *Notwendigkeit*

4. Wegwerfgesellschaft

Nach der Produktion des Konsumgutes *Smartphone* wird auch die kurze Lebens- bzw. Verwendungsdauer des Endproduktes thematisiert. Wir sehen wieder unseren anfänglichen Käufer, dessen *Smartphone* scheinbar ausgedient hat und daher im Müll landet. Aufbauend auf die Umstände der Produktion, deren Ressourcengewinnung teilwei-



Abb. 4: Produktionsnetzwerk
(Quelle: Autorinnen und Autoren 2017)



Abb. 5: Wegwerfgesellschaft
(Quelle: Autorinnen und Autoren 2017)

se in Kriegs- und Krisengebieten stattfindet, wird hier der Weg des weggeworfenen Produktes thematisiert. Wir produzieren den Müll, doch abgeladen wird er woanders – meist in den Ländern, die ohnehin bereits für die Herstellung unserer Konsumgüter ausgebeutet werden. Wir sehen also, wie der Müllcontainer inklusive Smartphone durch die ganze Welt reist, um schließlich in ‚ärmeren‘ Ländern (hier provokant über die Köpfe von Arbeiterinnen und Arbeitern gekippt) entsorgt zu werden (Abb. 5).

⇒ Assoziationen:

- Ressourcenverschwendung
- Wegwerfgesellschaft
- Second Hand
- Arm & Reich
- Aus den Augen, aus dem Sinn

- Ignoranz
- Müll: ein Problem des globalen Südens

5. Moralisation

In der letzten Szene sehen wir das Setting eines Klassenzimmers. Eine Unterrichtseinheit zum Thema Konsumverhalten. Hier werden mit Hilfe von Sprech- und Gedankenblasen provokante Statements zum Thema Konsum gezeigt. Die Lehrperson reagiert auf die Beiträge der Schüler/innen mit einer klaren Wertung. Indem sie Aussprüche wie „Kauf dich glücklich“, „Geiz ist geil!“ bzw. „JUHU: Jährlich unkompliziert Handy upgraden“ demonstrativ mit dem Rotstift durchstreicht, bewertet sie die Beiträge der Schüler/innen, welche ihren eigenen Überzeugungen widersprechen, als falsch. „Kauf Fair Trade“ ist das



Abb. 6: Moralisation
(Quelle: Autorinnen und Autoren 2017)

einziges Statement, dass die Lehrperson ‚gelten‘ lässt. In dieser abschließenden Szene widmeten wir uns ganz bewusst der Schwierigkeit bzw. dem schmalen Grat der Indoktrination sozioökonomischer Bildung. Wie schafft man es als Lehrperson, nicht zu moralisieren und einen mehrperspektivischen Zugang in Hinblick auf eine Diversität im Konsumverständnis und -verhalten zu ermöglichen?

⇒ Assoziationen:

- *Konsumerziehung*
- *Scheinheiligkeit*
- *Einfache Wohlfühlösung*
- *Gehirnwäsche*
- *Handeln vs. Denken*
- *Konstruktivismus*
- *Viele Wahrheiten*

5.3 Sicherungsphase

Anhand der verschiedenen Assoziationen zur Bedeutung des Handys für die Schüler/innen sollen in der Ergebnissicherung bzw. Sicherungsphase Themen-Cluster gebildet werden. Hiermit sollen den Schülerinnen und Schülern die verschiedenen Bedeutungsebenen eines Konsumprodukts bewusst gemacht werden. Diese Vorgehensweise hat zum Ziel, das klassische Konsumverständnis zu dekonstruieren und im Sinne eines mehrdimensionalen Konsums aufzubrechen.

5.4 Reflexion des Prozesses, Anwendbarkeit und Transfer

In der pantomimischen Darstellung der individuellen Bedeutungen des *Smartphones* sehen wir eine gute Möglichkeit, den klassischen Konsumansatz zu dekonstruieren sowie im Hinblick auf lebensweltorientierte und sozioökonomische Zugänge in Frage zu stellen. Beim Transfer in die Unterrichtspraxis bedarf es sicherlich einer klaren Stundenstrukturierung und -gliederung sowie einer guten Begleitung der Gruppenarbeit. Da der *Output* innerhalb der Gruppendiskussionen im Vorfeld offen ist, scheint es umso wichtiger, sich genügend Zeit für die abschließende Ergebnissicherung (Bildung und Sicherung von Themen-Clustern, Erweiterung des Konsumverständnisses) zu nehmen.

Bei den Überlegungen zur Konzeption dieses Unterrichtsvorschlags sind wir vor allem auf die Problematik der Moralisation gestoßen. Wir haben uns die Frage gestellt, wie sehr wir bei der Behandlung solcher Themen als Lehrpersonen Gefahr laufen, zu moralisieren oder noch schlimmer, zu indoktrinieren. Ist es überhaupt möglich, das Konsumverhalten jeder

und jedes Einzelnen zu hinterfragen, ohne es gleichzeitig auch zu bewerten? Auch das Handeln und die Informationen der Lehrpersonen müssen hinterfragt werden, dürfen und sollten aber nicht moralisierend sein. Gelingen kann das am besten mit einem multiperspektivischen Zugang im Unterricht, womit den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, zu eigenen Einsichten zu gelangen.

6 Fazit

Um die Mehrdimensionalität von Konsumhandlungen zu begreifen, sollten unterschiedliche Facetten von Produktion und Konsum im Rahmen des GW-Unterrichts thematisiert werden. Mit Hilfe des *Smartphones*, welches für Schüler/innen gleichzeitig ein alltäglicher Gebrauchsgegenstand, ein Mittel zur Kommunikation sowie ein Status- und Identitätssymbol ist, kann diese Diversität anschaulich dargestellt werden. Das kritische Hinterfragen des eigenen Lebensstils und des eigenen Konsumverhaltens steht dabei im Vordergrund und bildet die Basis für eine BNE, die sich am emanzipatorischen Ansatz orientiert. Dabei geht es nicht darum, Schüler/innen moralisierend zu einem bestimmten nachhaltigkeitskonformen Verhalten zu erziehen, sondern um die „Eröffnung von Möglichkeiten“ (de Haan et al. 2008: 123). Schüler/innen werden dazu angeleitet – auch durch die Entwicklung von Ideen bezüglich der Bedeutung des *Smartphones* – eine nachhaltige Entwicklung selbst mitzugestalten.

Mit der hier erläuterten szenischen Darstellung der Mehrdimensionalität von Konsum, die vom Nachstellen einer Flüchtlingsszene bis zur Veranschaulichung des Produktionsnetzes von *Smartphones* reicht, wird den Schülerinnen und Schülern ein partizipatorischer Zugang zum Thema geboten. Diese Unterrichtssequenz kann als aktivierender Einstieg in das kontroverse und doch allgegenwärtige Thema des Konsums verstanden werden, der mit der Dekonstruktion des klassischen Konsumverständnisses einen konstruktivistischen Zugang anstößt, auf den in weiteren Unterrichtseinheiten aufgebaut werden kann. Beispielhaft wurden neben dem klassischen Kaufakt, das *Smartphone* als Statussymbol, eine Flüchtlingssituation, das Produktionsnetzwerk von *Smartphones*, die Wegwerfgesellschaft und das Thema Moralisation pantomimisch in Szene gesetzt. Schüler/innen können selbstverständlich weitere und andere Ideen entwickeln, welche Bedeutung das *Smartphone* für sie besitzt und diese szenisch bzw. pantomimisch umsetzen.

Die aktive Teilnahme an der pantomimischen Umsetzung ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern zudem, sich in eine neue Rolle hineinzusetzen und diese in der Sicherungsphase zu analysieren und kri-

tisch zu reflektieren. Die Bildung der Themen-Cluster kann der Lehrperson einen Einblick in die Vorerfahrungen und Vorverständnisse der Schüler/innen, bezogen auf ihr eigenes Bild von Konsum, geben. Die Multiperspektivität befähigt Schüler/innen, Empathie zu entwickeln und einen differenzierteren Blick auf das eigene Konsumverhalten zu entwickeln.

Damit stellt die szenische Darstellung der Dekonstruktion des klassischen Konsumansatzes einen elementaren Beitrag zur Förderung von Perspektivenwechsel, zum ‚critical thinking‘ und zur BNE dar.

Acknowledgement

Publiziert mit Unterstützung der Universität Graz

KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ
UNIVERSITY OF GRAZ



7 Literatur

- Applis, S. (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. Geographiedidaktische Forschungen Bd. 51. Weingarten.
- Bachmann, R. (2017): Zur aktuellen Pluralismusdebatte in der Ökonomik: Ansichten eines wohlwollenden Pluralismuskritikers. In: Wirtschaftsdienst 12, 843–847.
- Bagoly-Simó, P. (2013): Tracing sustainability: An international comparison of ESD implementation into lower secondary education. In: Journal of Education for Sustainable Development 7/1, 91–108.
- Barber, B. R. (2007): Consumed! Wie der Markt Kinder verführt, Erwachsene infantilisiert und die Bürger verschlingt. München: Beck.
- Bauman, Z. (1992): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg: Junius.
- Bauman, Z. (2005): Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg: Hamburger Edition HIS.
- Bauman, Z. (2010): Leben als Konsum. Hamburg: Hamburger Edition HIS.
- Beißwenger, M. (2017): Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation. Berlin: De Gruyter.
- BMB (2016): Lehrplan AHS Oberstufe NEU. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html (24.7.2017)
- BMUKK (2000): Lehrplan für Geografie und Wirtschaftskunde. AHS-Unterstufe. Wien. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html (10.6.2018).
- Boal, A. (1998): Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Berlin: Suhrkamp.
- Bögenhold, D. (2015): Gesellschaft studieren, um Wirtschaft zu verstehen. Plädoyer für eine interdisziplinäre Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Braun, C., M. Pfeil, F. Rohrbeck & C. Salewski (2014): Auf der Jagd nach dem Schrott. In: Zeit Online, veröffentlicht am 24.7.2014. <http://www.zeit.de/2014/31/elektroschrott-ghana-afrika-accra> (29.6.2017).
- Cook, I. & M. Crang (1996): The World On a Plate: Culinary Culture, Displacement and Geographical Knowledge. In: Journal of Material Culture 1/2, 131–153.
- de Haan, G., G. Kamp, A. Lerch, L. Martignon, G. Müller-Christ & H.G. Nutzinger (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Dörner, S., B. Fuest & N. Trentmann (2016): Nach diesem Handyrohstoff buddeln Kinder metertief. Die Welt – Wirtschaft, veröffentlicht am 30.01.2016. <https://www.welt.de/wirtschaft/webwelt/article151650363/Nach-diesem-Handyrohstoff-buddeln-Kinder-metertief.html> (25.7.2017).
- Dürscheid, C. & Frick, K. (2014): 6 Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich. In: Mathias, A., J. Runkehl & T. Siever (Hrsg.): Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski (= Networx. 64), 149–181. <http://www.mediensprache.net/networx/networx-64.pdf> (2.3.2018).
- Edwards, T. (2000): Contradictions of Consumption: Concepts, Practices, and Politics in Consumer Society. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Ehnts, D. H. & F. Helmedag (2018): The Present State of Economics: Errors and Omissions Excepted. In: Feraboli, O. und J. Carlo (Hrsg.): Post-Crash Economics, Plurality and Heterodox Ideas in Teaching and Research. Basingsstoke: Palgrave Macmillan, 149–172.
- Engartner, T. & B. Krisanthan (2014): Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen? In: Fischer, A. & B. Zurstrassen (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 155–176.
- Ermann, U. (2006): Geographien des moralischen Konsums: Konstruierte Konsumenten zwischen Schnäppchenjagd und fairem Handeln. In: Berichte zur deutschen Landeskunde 80/2, 197–220.
- Ermann, U. (2013): Geographie der Vermarktung und des Konsums. In: Schmid, H. & K. Gäbler (Hrsg.): Perspektiven sozialwissenschaftlicher Konsumforschung. Stuttgart: Franz Steiner, 173–194.
- Evans, D., D. Welch und J. Swaffield (2017): Constructing and mobilizing ‘the consumer’: Responsibility, consumption and the politics of sustainability. Environment and Planning A 49/6, 1396–1412.
- Famulla, G.-E., A. Fischer, R. Hedtke, B. Weber & B. Zurstrassen (2011): Bessere ökonomische Bildung: problem-

- orientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 12, 48–54.
- Feierabend, S., T. Plankenhorn & T. Rathgeb (2017): *JIM 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf (2.3.2018)
- Fischer, A. & B. Zurstrassen (2014): *Annäherungen an eine sozioökonomische Bildung*. In: Fischer, A. & B. Zurstrassen (Hrsg.): *Sozioökonomische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 7–31.
- Fridrich, C., R. Hübner, R. Hufnagel, M. Jaquemoth, K. Kollmann, M.-B. Piorkowsky, N.F. Schneider, N. Tröger & S. Wahlen (2014): *Bamberger Manifest für ein neues Verbraucherverständnis*. In: *Journal für Verbraucherschutz und Lebensmittelsicherheit* 9/3, 321–326.
- Fridrich, C. (2016): *Basiskonzepte in Geographie und Wirtschaftskunde – ein Vorschlag für die Sekundarstufe I*. In: *Geo Graz* 59, 24–31.
- Fridrich, C. (2017): *Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung. Plädoyer für einen kritischen Zugang und für ein erweitertes Verständnis*. In: Fridrich, C., R. Hübner, K. Kollmann, M. Piorkowsky & N. Tröger (Hrsg.): *Abschied vom eindimensionalen Verbraucher*. Wiesbaden: Springer, 113–160.
- Fridrich, C., R. Hübner, K. Kollmann, M. Piorkowsky & N. Tröger (2017): *Grundüberlegungen zu einer Kritischen Verbraucherforschung*. In: Fridrich, C., R. Hübner, K. Kollmann, M. Piorkowsky, & N. Tröger (Hrsg.): *Abschied vom eindimensionalen Verbraucher*. Wiesbaden: Springer, 1–22.
- Fridrich, C. (2018): *Verankerung und Prinzipien der Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung in Österreich. Leitlinien für ein Erlebniszentrum zum Thema „Konsum und Konsumieren“*. In: Nessel, S.; Tröger, N.; Fridrich, C.; Hübner, R. (Hrsg.): *Multiperspektivische Verbraucherforschung. Ansätze und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 201–229.
- Giddens, A. (1996): *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Graupe, S. (2017): *Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung – Hintergründe und Beispiele*. FGW – Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (e.V.), FGW-Studie Neues ökonomisches Denken 05, Düsseldorf.
- Gryl, I. & A. Budke (2016): *Bildung für nachhaltige Entwicklung – zwischen Utopie und Leerformel? Potentiale für die politische Bildung im Geographieunterricht*. In: Kuckuck, M. & A. Budke (Hrsg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Stuttgart: Franz-Steiner-Verlag, 57–75.
- Harvey, D. (1990): *Between space and time: reflections on the geographical imagination*. In: *Annals of the Association of American Geographers* 80, 418–434.
- Hasse, J. (2014): *Mythen des globalen Lernens*. Interview auf Radio Agora. https://cba.fro.at/%20ondemand?series_id=262457 (23.3.2016).
- Hedtke, R. (2015): *Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition*. In: *GW-Unterricht* 140, 18–38.
- Heidbrink, L. (2015): *Die moralische Verantwortung der Verbraucher als Bürger*. In: Bala, C. & K. Müller (Hrsg.): *Abschied vom Otto Normalverbraucher. Moderne Verbraucherforschung: Leitbilder, Information, Demokratie*. Essen: Klartext, 187–206.
- Hellmich, S. N. (2014): *Was ist Sozioökonomie? – Eine Annäherung*. In: Fischer, A. & B. Zurstrassen (Hrsg.): *Sozioökonomische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 32–62.
- Hübner, R. (2010): *Die Magie der Dinge. Materielle Güter, Identität und metaphysische Lücke*. In: Parodi, O., G. Banse & A. Schaffer (Hrsg.): *Wechselspiele: Kultur und Nachhaltigkeit*. Berlin: edition sigma, 119–150.
- Hübner, R. (2013): *Geplante Obsoleszenz. Working Papers »Verbraucherpolitik–Verbraucherforschung«*. Wien: Arbeiterkammer. https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/Geplante_Obsoleszenz_neu.pdf (29.6.2017).
- Jickling, B. & A. E. J. Wals (2008): *Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development*. In: *Journal of Curriculum Studies* 40, 1–21.
- Keppler, A. (2013): *Reichweiten alltäglicher Gespräche. Über den kommunikativen Gebrauch alter und neuer Medien*. In: Bellebaum, A. & R. Hettlage (Hrsg.): *Unser Alltag ist voll von Gesellschaft (=Sozialwissenschaftliche Beiträge)*. Wiesbaden: Springer VS, 85–104.
- Köllen, J. (2015): *Zu viel Smartphone macht unglücklich*. Spiegel online, veröffentlicht am 14.10.2015. <http://www.spiegel.de/gesundheit/diagnose/digitaler-burnout-zu-viel-smartphone-macht-ungluecklich-a-1056361.html> (28.6.2017).
- Kowasch, M. (2017): *Resource Exploitation and Consumption in the Frame of Education for Sustainable Development in German Geography Textbooks*. In: *RI-GEO* 7/1, 48–79.
- Krol, G.-J. (2015): *Der originäre Beitrag der ökonomischen Bildung zur Verbraucherbildung*. In: *Unterricht Wirtschaft + Politik* 4, 47–51.
- Lambert, D. & J. Morgan (2010). *Teaching geography, 11–18 – A conceptual approach*. London/New York: Open University Press.
- Lecoq, J. (2000): *Der poetische Körper. Eine Lehre vom Theaterschaffen*. Berlin: Alexander.
- Lübke, V., J. Otten & E. Zach (2015): *Folgen der Globalisierung am Beispiel Handy*. 2. Aufl. Berlin: Germanwatch und SODI.
- Luhmann, N. (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mankiw, N. G. & M. P. Taylor (2016): *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre*. 6. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Mansvelt, J. (2005): *Geographies of Consumption*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.
- Mehren, M., R. Mehren, U. Ohl & C. Resenberger (2015): *Die doppelte Komplexität geographischer Themen*. In: *Ga&S*, 216/37, 4–11.

- Ohl, U. (2013): Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. In: *Praxis Geographie* 3, 4–8.
- Ohl, U., C. Resenberger & T. Schmitt (2016): Zur politischen Dimension der Frage nach „gutem Handeln im Geographieunterricht“. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Stuttgart: Franz Steiner, 89–96.
- Rauscher, E. (2008): Gut leben lernen statt viel haben wollen. *Handbuch der Verbraucherbildung*. Wien: BMUKK.
- Reich, K. (2003): Szenisches Spiel. In: ebd. (Hrsg.): *Methodenpool*. <http://methodenpool.uni-koeln.de/uebersicht.html> (22.8.2017).
- Reich, K. (2012): *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reinfried, S. (2010): Lernen als Vorstellungsänderung: Aspekte der Vorstellungsforschung mit Bezügen zur Geographiedidaktik. In: Reinfried, S. (Hrsg.): *Schülervorstellungen und geographisches Lernen. Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion*. Berlin: Logos-Verlag, 1–31.
- Reuschenbach, M. & J. Schockemöhle (2011): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Leitbilder für den Geographieunterricht. In: *Geographie heute* 32, 2–10.
- Rhode-Jüchtern, T. (2004): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 18), Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung.
- Rhode-Jüchtern, T. (2013): Gestaltung von Lernumgebungen im Geographieunterricht. In: Kanwischer, D. (Hrsg.): *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Stuttgart: Borntraeger, 105–116.
- Retzmann, T. (2011): *Methodentraining für den Ökonomieunterricht II.*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Rieckmann, M. (2016): Kompetenzentwicklungsprozesse in der Bildung für nachhaltige Entwicklung erfassen: Überblick über ein heterogenes Forschungsfeld. In: Barth, M. & Rieckmann, M. (Hrsg.): *Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends*. In: *Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission für nachhaltige Entwicklung der DGfE*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 89–109.
- Rosa, H. (2013): *Beschleunigung und Entfremdung: Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmid, F. (2015): *Flüchtlinge und teure Smartphones: Hetze ohne Fakten*. Der Standard, veröffentlicht am 9.8.2015. <http://derstandard.at/2000020396192/Fluechtlinge-und-teure-Smartphones-Hetze-ohne-Fakten> (29.6.2017).
- Singer-Brodowski, M. (2016): *Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee*. In: *ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39/1, 13–17.
- Standish, A. (2009): *Global Perspectives in the Geography Curriculum: Reviewing the Moral Case for Geography*. London, Routledge.
- Sund, P. & J.G. Lysgaard (2013): Reclaim “Education” in Environmental and Sustainability Education Research. *Sustainability* 5, 1598–1616.
- Tröger, N., H. Wieser & R. Hübner (2017): *Smartphones are replaced more frequently than T-shirts. Patterns of consumer use and reasons for replacing durable goods*. Vienna: Chamber of Labour.
- Ulrich, P. (2001): *Wirtschaftsbürgerkunde als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken*. In: *sowi-online*. http://www.sowi-online.de/journal/2001_2/ulrich_wirtschaftsbuergerkunde_orientierung_politisch_oekonomischen_denken.html (28.6.2017).
- Ulrich, P. & T. Maak (1996): *Ethik in Wirtschaft und Gesellschaft. Eine systematische Einführung für Lehrkräfte*. In: Ulrich, P. (Hrsg.): *Ethik in Wirtschaft und Gesellschaft. 24 Lehreinheiten zu Grundfragen des Wirtschaftens, Lebens und Arbeitens mit Kopiervorlagen, Materialien und Unterrichtsdispositionen*. Aarau: Sauerländer, 9–25.
- Vare, P. & W. Scott (2007). *Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development*. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 1/2, 191–198.
- Viellhaber, C. (1999): *Vermittlung und Interesse – zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht*. In: ebd. (Hrsg.): *Fachdidaktik kreuz und quer (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Bd. 15)*, Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung.
- Waidner, J. (2016): *Handy-Boom. Apps unterstützen Bauern und Gesundheitshelfer*. <https://www.3sat.de/page/?source=/nano/technik/190341/index.html> (29.6.2017).
- Wals, A. E. J. (2010): *Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning: stepping stones for developing sustainability competence*. In: *International Journal of Sustainable Development* 5/2, 380–390.
- Werlen, B. (1995): *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 1. Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Werlen, B. (1996): *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 2. Globalisierung, Region und Regionalisierung*. Stuttgart: Franz Steiner.
- UNESCO (o.J.): *Global Action Programme (GAP)*. <https://en.unesco.org/gap> (10.6.2018).
- UNESCO (2014): *UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“*. https://www.bmbf.de/files/2015_Roadmap_deutsch.pdf (16.6.2017).