



4	<b><u>Vorwort</u></b>	45	<b>3.5. Ernährungsquartett</b>
6	<b><u>1. Einleitung</u></b>	45	3.5.1. Konzeption/ Spielsetting/Ablauf
7	<b><u>2. Einbettung in den Lehrplan</u></b>	45	3.5.2. Vermittlungsinteressen
		46	3.5.3. Kompetenzen
7	<b>2.1. Konkrete Verortung im Lehrstoff</b>	48	<b>3.6. COCO kitchen</b>
9	2.2. Bildungsbereiche	48	3.6.1. Konzeption/ Spielsetting/Ablauf
11	2.3. Didaktische Grundsätze	49	3.6.2. Vermittlungsinteressen
16	2.4. Basiskonzepte	49	3.6.3. Kompetenzen
23	2.5. Unterrichtsprinzipien	50	<b>3.7. Energie-Maschine</b>
40	<b><u>3. COCO lab- Stationen</u></b>	50	3.7.1. Konzeption/ Spielsetting/Ablauf
41	<b>3.1. Einführung</b>	50	3.7.2. Vermittlungsinteressen
		50	3.7.3. Kompetenzen
41	<b>3.2. Datamining- Preisausschreiben</b>	50	<b>3.8. Info-Pointer</b>
41	3.2.1. Konzeption/ Spielsetting/Ablauf	50	3.8.1. Konzeption/ Spielsetting/Ablauf
42	3.2.2. Vermittlungsinteressen	51	3.8.2. Vermittlungsinteressen
42	3.2.3. Kompetenzen	51	3.8.3. Kompetenzen
42	<b>3.3. Warm Up</b>	51	<b>3.9. COCO vlogging</b>
42	3.3.1. Konzeption/ Spielsetting/Ablauf	51	3.9.1. Konzeption/ Spielsetting/Ablauf
42	3.3.2. Vermittlungsinteressen	53	3.9.2. Vermittlungsinteressen
43	3.3.3. Kompetenzen	53	3.9.3. Kompetenzen
43	<b>3.4. Globalisierungsquiz</b>	53	<b>3.10. Schein+Sein</b>
43	3.4.1. Konzeption/ Spielsetting/Ablauf	53	3.10.1. Konzeption/ Spielsetting/Ablauf
44	3.4.2. Vermittlungsinteressen	54	3.10.2. Vermittlungsinteressen
44	3.4.3. Kompetenzen	54	3.10.3. Kompetenzen

54	<b>3.11 Preis+Wert</b>
54	3.11.1. Konzeption/ Spielsetting/Ablauf
56	3.11.2. Vermittlungsinteressen
56	3.11.3. Kompetenzen
56	<b>3.12 Ereignisrad</b>
56	3.12.1. Konzeption/ Spielsetting/Ablauf
58	3.12.2. Vermittlungsinteressen
58	3.12.3. Kompetenzen
58	<b>3.13. Collective Consumers</b>
58	3.13.1. Konzeption/ Spielsetting/Ablauf
58	3.13.2. Vermittlungsinteressen
58	3.13.3. Kompetenzen
59	<b>3.14. Creative Consumers</b>
59	3.14.1. Konzeption/ Spielsetting/Ablauf
59	3.14.2. Vermittlungsinteressen
60	3.14.3. Kompetenzen
60	<b>3.15. Debatte</b>

61	<b><u>4. Schwerpunkte setzen</u></b>
61	<b>4.1. Was meinen wir damit?</b>
61	<b>4.2. Kombinieren</b>
61	4.2.1. Modulsystem
63	4.2.2. Aufeinander aufbauende Inhalte
63	4.2.3. Flexible Gestaltung durch die Lehrkräfte verweben
63	<b>4.3. Weitere Möglichkeiten</b>
67	<b><u>COCO lab- Stationen</u></b>
	<b><u>Kurz- bestimmungen</u></b>

Liebe BesucherInnen und PädagogInnen!

Unsere Dauerausstellung *COCO lab – Conscious Consumer laboratory* im Österreichischen Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum widmet sich aktiv dem Thema „Konsum“. Dass dabei unser *COCO lab*-Parlament ein zentraler Ort ist, hat einen guten Grund: Demokratiebewusstsein und bewusstes Konsumieren haben viel miteinander zu tun!

Jede Konsumation ist, neben vielen anderen Aspekten, auch ein partizipatorischer Gang in die Wahlkabine. Denn wir haben die freie (Produkt-) Wahl. Diese Möglichkeit zur freien Wahl verpflichtet uns zu gesteigerter Reflexion und Bewusstseinsbildung, wenn wir konsumieren.

Es mag paradox klingen, aber wir tragen die Verantwortung zur bewussten Wahl, gerade weil wir die Möglichkeit zur freien Wahl haben.

Der durch die Wahl eines Produktes oder einer Dienstleistung resultierende Kreislauf von Warenproduktion, Konsumation und sozialer Interaktion beinhaltet mannigfaltige Themenbezirke wie Arbeit, Soziales, Konsum und Gesundheit, sowie ökologische Fragen oder diverse Nachhaltigkeitsaspekte. Ein zentraler Ort für die Verhandlung all dieser Themen und ihrer gesellschaftlichen Implikationen ist – im gesellschaftlichen Alltag genauso wie bei uns im *COCO lab* – das Parlament.

Im Parlament des *COCO lab* wird debattiert, es werden kontroverse Fragen gestellt, Meinungen ins Feld geführt, Erkenntnisse und Interessen verhandelt und jeweils zur Abstimmung gebracht.

„Wir machen uns die Welt, wie sie uns gefällt!“, dieses Zitat aus Astrid Lindgrens „Pipi Langstrumpf“ hat in Bezug auf unseren täglichen Konsum große Bedeutung. Wir sollten uns bewusst sein, dass unser Konsumverhalten nicht nur Auswirkung auf uns selbst sondern auch auf die Gesellschaft hat und eine formende Kraft in Ökonomie, Gesundheit und Umwelt ist.

Dieser Aspekt des bewussten Konsumierens als demokratische Lebensweise und Weltformung steht im Fokus des *COCO lab*. Wir konsumieren nicht nur Produkte, wir konsumieren auch Meinung als Information und formen so politische und private Ansichten zu unserem persönlichen Weltverständnis. Eine Spezialität des Konsumgutes Information ist, dass wir diese, im Gegensatz zu Bienenhonig oder Kaugummi, selbst wieder reproduzieren und oft auch wiederkauen.

Darauf trifft die trendige Wortschöpfung „Prosumer“ zu, eine Mischung aus Consumer und Producer. In unserer Funktion als ProsumerInnen treten wir als KonsumentInnen und ProduzentInnen in Personalunion auf und produzieren dabei, meist gratis, das für „Social Media“ so wichtige Konsumgut „Content“.

Hier drängen sich, ein wenig provokant formuliert, Fragen auf: Kann man sich an Gratis-Medien den Magen verderben und ist gratis auch wirklich ganz umsonst? Diese und einige weitere knifflige und durchaus kontroverse Problemstellungen formulieren und debattieren wir gemeinsam mit

unseren BesucherInnen im *COCO lab*. Was bewusster Konsum dabei im Detail bedeuten kann, das gilt es im gemeinsamen sokratischen Dialog immer wieder aufs Neue herauszufinden.

Das *COCO lab*, das *CONscious CONsumers laboratory*, will keine kurzlebigen und eindimensionalen Wahrheiten im simplen Sinn des Wortes vermitteln, sondern stellt debattenorientiert Information zur Verfügung, die gemeinsam in der Gruppe auf ihren Wirklichkeits- und Wertgehalt überprüfen werden soll. Antworten auf gemeinsam formulierte Fragen wollen wir uns in diesem „Laborprozess“ so weit wie möglich durch Debatte und Votum erarbeiten, dabei möchten wir Sensibilität und Bewusstsein für ein Zeit und situationsbedingtes Ablaufdatum von konsumwichtigen Meinungen und Überzeugungen schaffen.

Im *COCO lab* ist uns wichtig unseren BesucherInnen zu vermitteln, dass es die eine Wahrheit nicht gibt und auch nicht geben kann. Meinung ist immer eine Frage der Perspektive. Und genau deshalb sollten wir uns einen Standpunkt leisten und uns eine Meinung bilden, wenn wir als KonsumentInnen und BürgerInnen aktiv in unserer Gesellschaft partizipieren wollen. Dazu gehört auch, sich eigene Meinungen und Entscheidungen immer wieder ins Gedächtnis zu rufen und zu überprüfen. Dafür möchte das *COCO lab* Raum und Diskussionsbasis bieten.

Bei einem so vielfältigen Thema wie „Konsum“, das alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringt, steht das Prinzip des „Lifelong learning“ im Vordergrund. Diesem Prinzip sehen wir uns verpflichtet und es gilt im *COCO lab* für uns alle, egal ob KuratorInnen, VermittlerInnen, PädagogInnen oder SchülerInnen. Wir sollten niemals aufhören neugierig zu sein, zu hinterfragen und daraus neue Meinungen zu bilden. Im *COCO lab* wollen wir einander in diesem Verständnis des lebenslangen Lernens Fragen zum Thema Konsum stellen und gemeinsam untersuchen, wie demokratisches Konsumentenbewusstsein entsteht und warum wir uns dieses unbedingt leisten sollten!

Thomas Marschall  
*COCO lab*  
Kuratierung und Konzeption

# 1. Einleitung

Das COCO *lab* versteht sich als Labor, als ein Ort an den Schülerinnen und Schüler sich spielerisch mit alltägliche Situationen auseinandersetzen können. Der Reiz entsteht dadurch, dass individuell konstruierte Konzepte an „Versuchsanordnungen“ getestet werden können. Konzeptionell folgt das COCO *lab* dem Ansatz, dass die einzelnen Stationen kein eindeutiges Richtig oder Falsch verlangen, und orientiert sich damit an unseren komplexen Lebenswelten. Im Idealfall provoziert die Beschäftigung mit den COCO *lab* Inhalten eine Auseinandersetzung mit Konzepten, die nicht notwendigerweise mit den eigenen Vorstellungen zusammenpassen. Die einzelnen Stationen bieten die Möglichkeit, individuelle Vorstellungen von Konsum sichtbar zu machen. An den Grenzen der einzelnen Konzepte entstehen Reibungsflächen – diese sind zentraler Inhalt der Ausstellung und repräsentieren große gesellschaftliche Herausforderungen unserer Zeit.

Das COCO *lab* beschäftigt sich mit Konsum. Dieser vermeintlich einheitliche Begriff lässt sich rasch in unzählige Unterkategorien auflösen. Die Begriffe kritischer, bewusster oder konstruktiver Konsum zeigen, dass kein einheitliches Verständnis von Konsum vorausgesetzt werden kann. Eine nähere Beschäftigung damit leistet – nicht nur für Jugendliche – einen wertvollen Beitrag unser Konsumverhalten in seiner Breite zu reflektieren.

Die Ausstellung besteht aus einzelnen Stationen, die sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten dem Thema Konsum nähern. Während manche isoliert voneinander behandelt werden können, benötigen andere Inhalte – um das Verständnis darüber zu vertiefen – eine gemeinsame Betrachtung mit anderen Stationen. Das COCO *lab* präsentiert sich als Ausstellung, die vielfältige Inhalte transportieren möchte. Durch dieses große Angebot müssen – beziehungsweise können – nicht alle Inhalte bei einem einzelnen Besuch behandelt werden. Um den Lehrerinnen und Lehrern ein möglichst flexibles Handling der Ausstellung zu ermöglichen, ist das COCO *lab* in Modulen aufgebaut. Diese lassen sich vielfältig kombinieren. Somit können die Tiefe und die Schwerpunkte frei zusammengestellt und variiert werden. Den Rahmen bietet das COCO *lab*, das konkrete Erlebnis ist vielfältig und individuell steuerbar.

Die Ausstellung richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die mit ihrer Klasse zu Besuch kommen. Aus diesem Grund folgen in den vorliegenden Text neben einem kurzen Abriss über *außerschulische Lernorte* die *Einbettung in den Lehrplan* und die Beschreibung der konkreten Stationen. Abschließend werden Vorschläge zu Kombinationsmöglichkeiten der Inhalte herausgearbeitet.

## **2. Einbettung in den Lehrplan**

Im Mittelpunkt des *COCO lab* steht der Mensch. Der Geographie- und Wirtschaftskunde-Lehrplan der AHS-Oberstufe wird durch ein ähnliches Statement eingeleitet und beschreibt den Anspruch der Ausstellung sehr treffend. Bei wirtschaftlicher Bildung handelt es sich um eine zentrale Fähigkeit, die alle Menschen dazu ermächtigt ein selbstbewusstes und selbstbestimmtes Leben innerhalb eines komplexen Umfeldes zu führen. Ein Umstand, der für heranwachsende Jugendliche von immenser Bedeutung ist. Das *COCO lab* bettet wirtschaftliche Bildung in gesellschaftliche Zusammenhänge ein und präsentiert die Inhalte in breiter lebensweltlicher Relevanz. Diese Breite wird unter anderem in der Altersempfehlung der Ausstellung ersichtlich. Das *COCO lab* ist für Jugendliche zwischen 13 und 19 Jahren konzipiert.

### **2.1. Konkrete Verortung im Lehrstoff**

Die Orientierung an dem Zielpublikum der 13 bis 19-jährigen Schülerinnen und Schüler bietet die Chance, die inhaltliche Ausrichtung verstärkt auf fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien, Basiskonzepte des Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterrichts und auf didaktische Grundsätze zu richten. Der konkrete Lehrstoff stellt zwar nicht den Schwerpunkt der Konzeption dar, doch bieten sich vielfältige inhaltliche Anknüpfungspunkte. Einige sollen hier exemplarisch angeführt werden:

#### **3. und 4. Klasse<sup>1</sup>**

Vertiefende Kenntnisse und Einsichten über menschliches Leben und Wirtschaften in Österreich, Europa und auf der Erde. Darstellung in Einzelbildern und Übersichten. Besondere Berücksichtigung von natürlicher und gestalteter Umwelt, Wirtschaft, Arbeitswelt und Berufsfindung. Aufbau der Bereitschaft, sich aktuellen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fragen zuzuwenden. Weiterentwicklung topographischer Kenntnisse und methodischer Zugänge zu deren Erwerb. Behandlung eines Fallbeispiels in Projektform.

#### **3. Klasse: Wirtschaften im privaten Haushalt**

Erkennen der Notwendigkeit, im privaten Haushalt Ausgaben den finanziellen Möglichkeiten entsprechend zu planen. Erfassen von Möglichkeiten für die Wahrung von Verbraucherinteressen in der Marktwirtschaft. Erarbeiten der Vorteile und Herausforderungen einer gemeinsamen europäischen Währung für die Verbraucherinnen und Verbraucher.

#### **4. Klasse: Leben in der „Einen Welt“-Globalisierung**

Zunehmende Verflechtungen und Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft erkennen. Die Bedeutung der „neuen Mächtigen“ wie multinationaler Unternehmen, internationaler

Organisationen und anderer „global players“ erfassen. Die Verantwortung der Menschen für die „Eine Erde“ erkennen. Die Bedeutung weiterer Wege der Berufsfindung, der Aus- und Weiterbildung unter dem Aspekt weltwirtschaftlicher und technologischer Veränderungen erfassen.

## **5. bis 8. Klasse<sup>2</sup>**

### 5. Klasse: Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten

- Wirtschaftliche Ungleichheiten auf der Erde darstellen
- Ursachen wirtschaftlicher Ungleichheiten beurteilen (politisches Handeln, Ressourcen, weltwirtschaftliche Strukturen)
- Die Produktion von Bedürfnissen hinsichtlich Konzepten der Nachhaltigkeit bewerten

### 6. Klasse: Außerwert- und Inwertsetzung von Produktionsgebieten beurteilen

- Abhängigkeiten landwirtschaftlicher Nutzung von Naturraumpotential untersuchen
- Strukturen und Wandel landwirtschaftlicher und industrieller Produktionsbedingungen in Europa vergleichen

### 7. Klasse: Demographische Entwicklung und gesellschaftliche Implikationen beurteilen

- Mögliche soziale und ökonomische Folgen der Bevölkerungsentwicklung beurteilen
- Herausforderungen multikultureller und alternder Bevölkerungen erörtern
- Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituation ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten

### 8. Klasse: Chancen und Gefahren der Globalisierung erörtern

- Den eigenen Standort bzw. die lokale Betroffenheit in Prozessen der Globalisierung in Bezug auf persönliche Chancen und Risiken analysieren
- Globalen Wandel und seine ökonomischen, sozialen und ökologischen Ursachen und Wirkungen – auch hinsichtlich der eigenen Lebenssituation – erörtern
- Auswirkungen ökonomischer Globalisierung diskutieren
- Strategien individuell, betrieblich und gesellschaftlich nachhaltigen Handelns entwickeln

## **2.2. Bildungsbereiche<sup>3</sup>**

Bildung kann nicht mit der Aneignung von partikularem Faktenwissen gleichgestellt werden. Um diesem Umstand gerecht zu werden, sind im Lehrplan fünf Bildungsbereiche formuliert. In Kombination mit den Basiskonzepten bieten die Bildungsbereiche den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihr Wissen auf eine breitere Basis zu stellen.



Dadurch wird der Schritt von der Wirtschaftskunde zur Wirtschaftsbildung begünstigt. Im Lehrplan wird dieser Umstand so formuliert:

„Bildung ist mehr als die Summe des Wissens, das in den einzelnen Unterrichtsgegenständen erworben werden kann. Im Folgenden werden daher weitere Ziele der Allgemeinbildung in fünf Bildungsbereichen näher erläutert. Sie sind als Benennung wichtiger Segmente im Bildungsprozess zu verstehen und bilden – ebenso wie die religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension – eine Grundlage für die fächerverbindende und fächerübergreifende Zusammenarbeit.“<sup>4</sup>

Zusätzlich beinhalten die Bildungsbereiche auch Zielsetzungen für Unterrichtsprinzipien wie Umwelterziehung, politische Bildung oder Wirtschaft und VerbraucherInnenbildung. Die für das COCO *lab* relevanten fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien werden in einem eigenen Kapitel behandelt.

### **Sprache und Kommunikation**

„Ausdrucks-, Denk-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit sind in hohem Maße von der Sprachkompetenz abhängig. In jedem Unterrichtsgegenstand sind die Schülerinnen und Schüler mit und über Sprache – z.B. auch in Form von Bildsprache – zu befähigen, ihre kognitiven, emotionalen, sozialen und kreativen Kapazitäten zu nutzen und zu erweitern. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen ermöglicht die Einsicht, dass Weltansicht und Denkstrukturen in besonderer Weise sprachlich und kulturell geprägt sind.“<sup>5</sup>

In die Konzeption des COCO *lab* sind immer wieder Präsentationen eingebaut. Diese tragen dem Bildungsbereich Rechnung und sorgen dafür, dass die erarbeiteten Inhalte nachhaltig verankert werden können.

### **Mensch und Gesellschaft**

„Wissen über und Verständnis für gesellschaftliche (insbesondere politische, wirtschaftliche, rechtliche, soziale, ökologische, kulturelle) Zusammenhänge ist eine wichtige Voraussetzung für ein bewusstes und eigenverantwortliches Leben und für eine konstruktive Mitarbeit an gesellschaftlichen Aufgaben. [...] Die Vorbereitung auf das private und öffentliche Leben (insbesondere die Arbeits- und Berufswelt) hat sich an wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, sozialem Zusammenhalt, einer für beide Geschlechter gleichen Partizipation in allen gesellschaftlichen Bereichen (dh. sowohl in der Familien- und Erziehungsarbeit

als auch in der Arbeitswelt und beim zivilgesellschaftlichen Engagement) und an ökologischer Nachhaltigkeit zu orientieren. Dabei soll die Entwicklung digitaler Kompetenzen die eigenverantwortliche, reflektierte Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglichen und individuelle Lernprozesse unterstützen.“<sup>6</sup>

Dieser Bildungsbereich deckt eine Vielzahl an Ausstellungsinhalten ab. Das Wissen und Verständnis über gesellschaftliche, und damit auch wirtschaftliche Zusammenhänge, ist ein zentrales Anliegen. Wie bereits weiter oben angeführt handelt es sich dabei um eine Grundvoraussetzung für ein selbstbestimmtes und bewusstes Leben.

### **Natur und Technik**

Auch dieser Bildungsbereich findet sich in unzähligen Inhalten der Ausstellung wieder. Neben grundlegenden Fragen zur industriellen Landwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Menschen wird hier vor allem auch der Bereich Technik abgedeckt. Dabei kommt es im COCO lab nicht zu einer fetischhaften Auseinandersetzung mit Technik. Vielmehr steht in der Ausstellung ein kritischer Umgang mit unserer technisierten Welt im Mittelpunkt.

### **Kreativität und Gestaltung**

„Gedanken und Gefühle verbal und nonverbal zum Ausdruck zu bringen, ist eine wesentliche Lebensform der Menschen. Den Schülerinnen und Schülern ist Gelegenheit zu geben, selbst Gestaltungserfahrungen zu machen und über Sinne führende Zugänge mit kognitiven Erkenntnissen zu verbinden. Dabei eröffnet sich für sie die Chance, individuelle Fähigkeiten zu entdecken und zu nutzen und sich mit den Ausdrucksformen ihrer Mitmenschen auseinander zu setzen. Daraus sollen sich Impulse für das Denken in Alternativen, für die Relativierung eigener Standpunkte, für die Entwicklung eines kritischen Verständnisses und für die Anerkennung von Vielfalt als kultureller Qualität ergeben. Die kreativ-gestaltende Arbeit soll im Spannungsfeld von Selbstverwirklichung und sozialer Verantwortung als individuell bereichernd und gemeinschaftsstiftend erlebt werden.“<sup>7</sup>

Außerschulische Lernorte können im Zusammenhang mit diesem Bildungsbereich ihr gesamtes Potenzial ausschöpfen. So bieten Räume abseits eines Schulbetriebes deutlich mehr Gestaltungsspielraum. Durch die Grafik und die Architektur wird ein kreativ ansprechendes Ambiente geschaffen. In einzelnen Stationen können zuvor erarbeitete Inhalte aufgegriffen und kreativ in einen eigenen Bedeutungshorizont gebracht

werden – ein schwieriger aber lohnenswerter Prozess, der ein Handling von Inhalten voraussetzt. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler Wissen selbstständig anschlussfähig gestalten.

### **Gesundheit und Bewegung**

„Über das Bewusstmachen der Verantwortung für den eigenen Körper ist körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind zu unterstützen, einen gesundheitsbewussten und gegenüber der Umwelt und Mitwelt verantwortlichen Lebensstil zu entwickeln. Im Sinne eines ganzheitlichen Gesundheitsbegriffs ist ein Beitrag zur gesundheits- und bewegungsfördernden Lebensgestaltung zu leisten. [...] Durch die Auseinandersetzung mit Gesundheitsthemen wie Ernährung, Sexualität, Suchtprävention, Stress, Gewalterfahrungen, Sexismus und Gendernormen (z.B. Schönheitsideale) ist sowohl das körperliche als auch das psychosoziale Wohlbefinden zu fördern.“<sup>8</sup>

Neben inhaltlichen Aspekten, die den Zusammenhang zwischen Ernährung und Gesundheit behandeln, kann hier vor allem auch die Spielkonzeption angeführt werden. Diese orientiert sich an Aktivität und Bewegung und sorgt damit für einen dynamischen Ausstellungsbesuch.

### **2.3. Didaktische Grundsätze**

Der Lehrplan führt hier eine Vielzahl an Punkten an. Im Folgenden wird davon eine Auswahl präsentiert. Das *COCO lab* verfolgt den Ansatz, dass schulische aber auch außerschulische Lernorte spezifische Stärken aufweisen. Die Schule bietet nicht die Möglichkeiten, alle didaktischen Grundsätze in voller Qualität abzudecken.

Außerschulische Lernorte, wie das *COCO lab*, können Lehrerinnen und Lehrer hier gezielt unterstützen und ergänzen. Dieser Anspruch kann nur kooperativ erreicht werden. Die Vorzüge dieses kooperativen Charakters werden in folgenden Punkten deutlich:

- Die Lehrerinnen und Lehrer haben die Auswahl der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsverfahren zur Erreichung dieser Ziele vorzunehmen
- Die Lehrerinnen und Lehrer haben im Unterricht Lernsituationen zu gestalten und Lernprozesse einzuleiten zu unterstützen,
- vielfältige Zugänge zum Wissen zu eröffnen und auch selbst Informationen anzubieten.
- Die Lehrerinnen und Lehrer haben Gelegenheiten zu schaffen, Können zu entwickeln und anzuwenden, sowie Erfahrungen und Eindrücke zu gewinnen.

Die tatsächliche Ausprägung heterogener Klassenzusammensetzungen muss in der Ausstellungskonzeption bewusst mitgedacht werden. In der Ausstellung finden sich eine Vielzahl an Lernsituationen. Diese können Lernprozesse einleiten und unterstützen. Die bereits kurz erwähnte Flexibilität im Ausstellungsbesuch nimmt hier eine zentrale Rolle ein. Das *COCO lab* bietet vielfältige Lernumgebungen. Diese können unkompliziert an bereits vorhandenes Wissen angepasst werden. Die Lehrerinnen und Lehrer bekommen dadurch die Möglichkeit, den Ausstellungsbesuch an die jeweilige Klassensituation anzupassen. Kaum eine Ausstellung kann so flexibel an unterschiedliche Anforderungen angepasst werden. Wenn die Klasse bereits über ausreichend Arbeitswissen verfügt, kann direkt in einen gehobenen Anforderungsbereich gesprungen werden. Nichtsdestotrotz bietet das *COCO lab* die Möglichkeit, das notwendige Arbeitswissen während eines Ausstellungsbesuchs zu erarbeiten.

Im Sinne einer Kompetenzorientierung verweist der Geographie- und Wirtschaftskunde-Lehrplan darauf, dass ein kompetenter Umgang mit wesentlichen und komplexen Fachinhalten und Fachmethoden der Geographie und Ökonomie angestrebt werden soll. Dieser soll sich an den Motivationen, Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientieren. Neben der Schülerinnen- und Schülerorientierung spielt das Prinzip der Multiperspektivität eine wichtige Rolle um interessengeleitete Wirklichkeiten auf verschiedenen Maßstabsebenen behandeln zu können. Der Prozess des Kompetenzaufbaus umfasst mehrere Stufen. Durch die Synthesekompetenz (= Verständnis über die Interdisziplinarität und Interdependenz von Prozessen und Phänomenen) gelangen die Schülerinnen und Schüler zur Ausbildung einer Kommunikations- und Handlungskompetenz. Der Prozess wird durch die Reflexionskompetenz abgeschlossen. Das *COCO lab* orientiert sich an diesem Ablauf. Viele Stationen folgen dem Ablauf von einer komplexen Informationsbeschaffung zu einer konkreten Handlung, einer Präsentation und einer Beurteilung der getroffenen Entscheidungen.

Im Lehrplan werden zehn didaktische Grundsätze angeführt. Davon sollen neun (Förderunterricht erscheint uns aufgrund der Ausführungen im Lehrplan als vernachlässigbar) im Folgenden kurz umrissen und eingebettet werden:

#### 1. Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler

Dabei handelt es sich um eine Voraussetzung für anschlussfähiges Wissen. Das *COCO lab* stellt vielfältige Situationen zu Verfügung. Diese können so gewählt werden, dass an die unterschiedlichsten Präkonzepte angeknüpft werden kann.

## 2. Interkulturelles Lernen

Die Schülerinnen und Schüler sollen begreifen, dass sie selbst an der konkreten Ausformung des gesellschaftlichen Lebens und der kulturellen Werte mitwirken.<sup>9</sup>

„Der Zusammenhalt in der Klasse wird dadurch gefördert, dass alle Schülerinnen und Schüler als gleichberechtigte Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Diskursgemeinschaft der Klasse ihre besonderen Fähigkeiten und Stärken, zum Beispiel ihre Mehrsprachigkeit, einbringen und dafür Anerkennung erfahren.“<sup>10</sup>

Die Erarbeitung der Inhalte in Kleingruppen schafft die Voraussetzung dafür. Zusätzlich werden besonders kontroverse Inhalte als Debatten-Themen aufgegriffen. Dort werden auch interkulturelle Unterschiede und identitätsstiftende Elemente sichtbar. Inhaltliche Ausführungen dazu folgen in einem gesonderten Kapitel zur Debatte.

## 3. Mehrsprachigkeit

„Sprache hat in einer von Globalisierung und sprachlich-kultureller Vielfalt geprägten Welt große Bedeutung für die persönliche Entwicklung und die Wahrnehmung von Bildungs- und Lebenschancen.“<sup>11</sup>

Das *COCO lab* behandelt auch den fast unübersichtlichen Bereich der Globalisierung. Neben vielen anderen Aspekten, kann Sprache für das Leben in einer globalisierten Welt als zentral gesehen werden. Der Grundsatz der Mehrsprachigkeit findet sich in der Ausstellung hauptsächlich in der Vermittlungsarbeit. Diese thematisiert und bettet sprachliche Vielfalt bewusst in den Besuch ein.

## 4. Diversität und Inklusion

Wir begreifen Vielfalt und Heterogenität als Bereicherung, die Hand in Hand mit großen Herausforderungen gehen. In jedem Klassenzimmer sitzen bis zu 25 unterschiedliche Charaktere – eine immanent wichtige Voraussetzung für Bildungsprozesse. Schließlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein standardisierter Zugang sich für alle im gleichen Maß erschließt. Durch die vielfältige, abwechslungsreiche Gestaltung sowie die individuelle Anpassung der *COCO lab*-Inhalte tragen wir diesem Grundsatz Rechnung.

Diversität und Inklusion bringen die Ausstellung weiter. Durch unterschiedliche Sichtweisen entstehen Kontroversen, die keineswegs isoliert

von gesellschaftlichen Entwicklungen gesehen werden können. Das COCO *lab* bietet den Raum, sich an verschiedenen Sichtweisen zu stoßen um daraus sowohl individuelle als auch kollektive Strategien zu entwickeln.

## 5. Förderung durch Differenzierung und Individualisierung

Aus den unterschiedlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler lassen sich pädagogisch-didaktische Konsequenzen für die Lehrerinnen und Lehrer ableiten:

- Erstellung von differenzierten Lernangeboten, die individuelle Zugänge und auch immer wieder neue Einstiege und Anreize bieten,
- Eingehen auf die individuell notwendige Arbeitszeit, auf unterschiedliche Lerntypen, Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und kulturelles Umfeld,
- Berücksichtigung des unterschiedlichen Betreuungsbedarfs,
- Bewusstmachen der Stärken und Schwächen im persönlichen Begabungsprofil der Schülerinnen und Schüler, wobei bevorzugt an die Stärken anzuknüpfen ist,
- Entwicklung von Rückmeldeverfahren, ob die Schülerinnen und Schüler tatsächlich ihr individuelles Leistungspotenzial optimal entfalten,
- Herstellung eines individuell förderlichen Lernklimas und Vermeidung von Demotivation.<sup>12</sup>

Ein Forderungskatalog, der in einem schulischen Umfeld nur sehr schwer realisierbar ist. Außerschulische Lernangebote bieten die Möglichkeit bekannte Pfade zu verlassen und dadurch neue Impulse zu setzen. In kooperativer Arbeitsweise zwischen dem COCO *lab* und den Lehrerinnen und Lehrern können die Inhalte den entsprechenden Bedürfnissen angepasst werden.

## 6. Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung

Das COCO *lab* verfolgt das Ziel, dass Schülerinnen und Schüler – durch gezielte Impulse – ihre eigenen Wert- und Normvorstellungen anregen und erweitern. Damit dieser Prozess gelingen kann ist es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler als Partner auf Augenhöhe betrachtet werden. Dazu zählt auch, dass alle an sie gestellten Anforderungen klar kommuniziert werden. Das COCO *lab* besticht durch einen inhaltlichen und methodischen Mix, dieser ermöglicht es die im Lehrplan festgeschriebenen Ziele zu erreichen:

„Die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler ist durch differenzierte und individuelle Unterrichtsformen, durch den Einsatz von Medien aller Art und nach Möglichkeit auch durch Schulveranstaltungen zur Ergänzung des Unterrichts zu steigern.“<sup>13</sup>

## 7. Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt

„Im Sinne des exemplarischen Lernens sind möglichst zeit- und lebensnahe Themen zu wählen, durch deren Bearbeitung Einsichten, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Methoden gewonnen werden, die eigenständig auf andere strukturverwandte Probleme und Aufgaben übertragen werden können. Die Materialien und Medien, die im Unterricht eingesetzt werden, haben möglichst aktuell und anschaulich zu sein, um die Schülerinnen und Schüler zu aktiver Mitarbeit anzuregen.“<sup>14</sup>

Die Ausstellung orientiert sich an diesem Grundsatz indem anhand von Beispielen Prinzipien erörtert werden sollen. Dieser Umstand äußert sich in der didaktischen Reduktion der Inhalte. So folgen manche Preise nicht zwingend dem realen Vorbild, sondern orientieren sich an Prinzipien zur Preisgestaltung. Ersichtlich wird dieser Umstand in der Konstruktion der *COCO kitchen*. Bio-Produkte sind hier teurer als herkömmliche ohne auf den tatsächlichen Preis zu verweisen.

Das *COCO lab* greift Handlungsorientierung als zentralen Punkt auf. Neben der Formulierung von Arbeitsaufträgen mit Hilfe von Operatoren zeigt sich dieser Umstand vor allem in der bewussten Reduktion von technischen Nebelgranaten. Analoge Spiele sorgen für ein lebendiges und dynamisches Ausstellungserlebnis – technische Hilfsmittel kommen gezielt und in der Funktion eines Werkzeugs zur Anwendung.

## 8. Reflexive Koedukation und gendersensible Pädagogik

Dieser Grundsatz findet sich vorwiegend in der inhaltlichen Ausführung. Es wurde bewusst darauf geachtet, Lerninhalte zur Verfügung zu stellen, in denen sich Schülerinnen und Schüler gleichermaßen finden. Unterschiedliche sozialisationsbedingte Vorerfahrungen wurden dahingehend berücksichtigt, dass die inhaltliche Gestaltung in der Lage ist, diesen entgegen zu wirken.

## 9. Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen

Auch hier geht das *COCO lab* einen neuen Weg. Bisher spannte sich der museale Bogen zwischen zwei Polen. Auf der einen Seite wurden schlicht keine Materialien (z.B. in Form von Arbeitsblättern) zur Verfügung gestellt, auf der anderen Seite schränken Materialien die Sicherung des Lehrausgangs häufig in eine bestimmte Richtung ein.

Das *COCO lab* vertritt die Auffassung, dass sich ein Ausstellungsbesuch für die Schülerinnen und Schüler von einem schulischen Setting unterscheiden soll. In der Sicherung des Unterrichtsertrages wird dieser

Umstand sichtbar. In einem ersten Schritt werden bewusst keine Arbeitsblätter oder Ähnliches zur Verfügung gestellt. Die Auswahl der prüfungsrelevanten Inhalte kann – in unserem Verständnis – nur die Lehrerinnen oder der Lehrer vornehmen.

## **2.4. Basiskonzepte**<sup>15</sup>

Handlungsorientierte Basiskonzepte bieten die Möglichkeit, konkrete Inhalte auf einer Metaebene zu behandeln. Gerade in der politischen Bildung können sie genutzt werden, um einen analytischen Zugang zu kontroversen Themen zu gewährleisten. Dabei ist das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens zu beachten.<sup>16</sup> Dieses besagt, dass alles, was gesellschaftlich kontrovers diskutiert wird, auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden muss. Auch das *COCO lab* folgt diesem Zugang mit einem wichtigen Zusatz: Kontroverse, schwierige Themen werden in der Ausstellung nicht moralisierend behandelt. Eine Vermittlung, die auf eindeutige Zuweisungen wie *gut* und *schlecht* setzt, neigt dazu, bei den Schülerinnen und Schülern eine Abwehrhaltung hervorzurufen. Ein weiterer wichtiger Punkt liegt darin, dass die Jugendlichen dazu ermächtigt werden sollen, ihre eigenen Schlüsse zu ziehen. Das *COCO lab* bietet einen Raum, in dem analytisches Wissen erarbeitet und auf seine individuelle Brauchbarkeit getestet werden kann. Im Lehrplan wird die Bedeutung der Basiskonzepte wie folgt ausgeführt:

„Dies unterstützt die Intention der Kompetenzorientierung, die reine Reproduktion von Faktenwissen hintanzuhalten und den Fokus auf Konzeptwissen und anwendungsbezogenes Wissen zu richten. Weiters sind das Methodenwissen und die Reflexion über das Wissen relevant.“<sup>17</sup>

Für die Konzeption der Ausstellung spielen Basiskonzepte eine entscheidende Rolle, da sie – wie das *COCO lab* – darauf abzielen:

„[...] eine unübersichtliche komplexe Welt für Schülerinnen und Schüler lesbar und verhandelbar zu machen. Durch die Brille der Basiskonzepte betrachtet, lernen Schülerinnen und Schüler Sachverhalte in geographischer und ökonomischer Perspektive zu (de)-konstruieren, zu strukturieren, zu problematisieren und hieraus reflektierte Handlungen zu entwickeln.“<sup>18</sup>

Das *COCO lab* provoziert bei den Schülerinnen und Schülern eine Auseinandersetzung mit der Metaebene. Oftmals eignen sich einzelne Stationen dafür einen solchen Impuls zu geben, doch bieten sie nicht den Raum dem Impuls weiter zu folgen. Durch die Implementierung der *Debatte* können die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter flexibel auf Inputs von Seiten der Schülerinnen und Schüler reagieren und auch mittels einer Debatte abhandeln.



Im Folgenden werden alle für den Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht vorgesehenen Basiskonzepte angeführt. Für eine bessere Einordnung in den *COCO lab*-Horizont wird die reine Zitation mit einem kurzen Kommentar ergänzt.

### Raumkonstruktion und Raumkonzepte

Zur Analyse natürlicher, sozialer und ökonomischer Phänomene ist auch im Unterricht auf mindestens drei unterschiedliche Raumkonzepte zurückzugreifen. Das klassische absolute Raumkonzept im Rahmen naturwissenschaftlicher Analyse und kartographischer Kommunikation beinhaltet zum einen die Verortung bestimmter Sachverhalte der physisch-materiellen Welt in einem „Raum als Container“ oder sieht „Raum als System von Lagebeziehungen und Reichweiten“ auf unterschiedlichen Maßstabsebenen. Weiters soll der Wahrnehmungsraum als Grundlage raumbezogener Images und Identitäten, sowie als eine Bezugsgröße räumlicher Orientierung und handlungsleitender Entscheidungen Beachtung finden. Darüber hinaus gilt es, im GW-Unterricht das Konzept interessensgeleiteter Raumkonstruktionen als Grundlage von Reflexion, Partizipation und Kommunikation in gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu verstehen, zu diskutieren und anzuwenden.

Das *COCO lab* legt seinen Schwerpunkt in den Bereich der interessensgeleiteten Raumkonstruktionen. Stationen wie die *COCO kitchen* bergen das Potenzial Machtverhältnisse zu thematisieren und in Kombination mit anderen Basiskonzepten umfangreich zu behandeln.

### Regionalisierung und Zonierung

Regionalisierungen bilden, ausgehend von subjektiven Vorgaben, die Strukturierung von Räumen unterschiedlicher Maßstäbe nach unterschiedlichen Überlegungen ab. Zonierungen beschreiben die interessengeleitete Abgrenzung von Raumeinheiten in Politik, Administration und zu wissenschaftlichen Zwecken, etwa im Bereich der Geoökologie oder der Raumplanung. Entsprechend sind Regionalisierungen und Zonierungen in Bezug auf ihre Zielsetzungen zu hinterfragen. Darüber hinaus können Methoden der Zonierung auf Basis von selbst entwickelten Indikatoren und Grenzwerten auch beispielhaft praktisch mittels geeigneter Techniken durchgeführt werden.

Grenzen und Grenzwerte spielen dabei in der Ausstellung eine zentrale Rolle. Das *COCO lab* behandelt in erster Linie individuelle Grenzen von Konsum. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht vorgegeben Grenzwerten folgen, sondern in einer bewussten Auseinandersetzung ihre eigenen Parameter festlegen.

## Diversität und Disparität

Verhältnisse unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure zueinander können Aspekte der Diversität aufweisen, etwa wenn im Rahmen der Arbeitsteilung ähnlich verantwortlichen und/oder qualifizierten Tätigkeiten nachgegangen wird, die aber mit unterschiedlichem Einkommen verbunden sind. Ferner kann es Verhältnisse der Ungleichheit geben, wenn beispielsweise Einkommen und Vermögen unterschiedlicher Individuen, Gruppen oder Regionen stark voneinander abweichen. Die Probleme rund um regionale und soziale Unterschiede werden dabei als zentrale Fragestellungen der Ökonomie begriffen. Fragen der Zugänglichkeit, der Erreichbarkeit sowie der territorialen Verfügbarkeit behandeln ebenfalls Dimensionen der Diversität und Disparität und stellen wesentliche geographische Anliegen dar. Schülerinnen und Schüler sollen Diversität als Ergebnis von sozialen, ökonomischen und politischen Prozessen begreifen. Es erscheint dabei wichtig, dass Lösungen für spezifische Konflikte, die Aspekte der Diversität oder Disparitäten aufweisen, nicht nach verallgemeinerbaren Regeln erzielbar sind. Die Analyse von Fallbeispielen soll deshalb verallgemeinernden und homogenisierenden Wahrnehmungen entgegenwirken und differenzierte Einschätzungen und Urteile befördern.

Neben Fragen zur Ungleichheit zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden wird auch die Chancenverteilung in Österreich thematisiert. Das *Globalisierungsquiz* behandelt wichtige Aspekte von Produktions- und Wertschöpfungsketten.

## Maßstäblichkeit

Maßstäblichkeit kann sowohl als Grunddimension räumlicher, als auch sozialer und ökonomischer Darstellung und Analyse betrachtet werden. In der räumlichen Dimension sind hier grundlegende metrische Dimensionen von der lokalen über die regionale zur globalen Ebene angesprochen. Der gewählte Maßstab beeinflusst dabei die Perspektive, auf unterschiedlichen Maßstabsebenen – etwa in den Dimensionen der Mikro- und Makroökonomie, aber auch in sozialen Kontexten – ergeben sich unterschiedliche Antworten auf ähnliche Problem- und Fragestellungen. Mikro- und makroanalytische Perspektiven sind im Unterricht immer in Bezug zu individuellen Handlungsoptionen der Schülerinnen und Schüler zu setzen.

Dabei handelt es um ein zentrales Element. In unserer globalisierten Welt stehen Individuen globalen Strukturen oftmals ohnmächtig gegenüber. Das *COCO lab* behandelt die Interdependenzen zwischen der Mikro- und der Makroebene und kann die Schülerinnen und Schüler so zu selbstbewussten Handeln ermächtigen.

## Wahrnehmung und Darstellung

Das Basiskonzept Wahrnehmung und Darstellung beschäftigt sich neben der Frage was Menschen als „real“ erkennen, auch damit, wie sie Bilder und Vorstellungen über die Welt entwickeln und darüber kommunizieren. Dies beinhaltet zum einen die Reflexion und Analyse alltagsweltlicher Wahrnehmung einschließlich der Orientierung im physischen Raum. Zum anderen impliziert es die Auseinandersetzung mit der wissenschaftlich strukturierten und technisch unterstützten Wahrnehmung (z.B. mit qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden, Fernerkundung, virtuelle Realitäten etc.) unter Bezugnahme auf spezifische inhaltliche Fokussierungen und blinde Flecken im Unterricht. Eingeschlossen ist in beiden Bereichen die kritische Analyse der jeweils produzierten und publizierten Darstellungen. Schülerinnen und Schüler sollen auch aktiv Methoden der sachadäquaten sowie der interessengeleiteten Kommunikation anwenden. Anhand zur Verfügung stehender Daten kann dies durch Mittel des Textes, der Kartographie und verwandter grafischer Darstellungstechniken realisiert werden.

Die verschiedenen *Debatten* bieten die Möglichkeit, Positionen von möglicherweise fremden Ansichten vertreten zu müssen. Dadurch erreichen wir ein Verständnis darüber, dass viele Realitäten gleichzeitig nebeneinander existieren können.

## Nachhaltigkeit und Lebensqualität

Das Basiskonzept Nachhaltigkeit ist als sehr eng mit dem der Lebensqualität verknüpft zu begreifen. Der im Sprachgebrauch zum Gummiwort mutierte Begriff der Nachhaltigkeit bedeutet im Sinne unseres Fachverständnisses weitaus mehr als nur „andauernd“ oder „langanhaltend wirksam“. Er sollte als eine Art Leitmotiv ökologischer Modernisierung gesehen werden: Für die Anforderungen modernen GW-Unterrichts bedeutet dies, Überlegungen anzustellen, wie das fragile Mensch-Umwelt-System in eine gewünschte Balance gebracht sowie die Aushandlung eines Ausgleichs hinsichtlich der tragenden Säulen der Nachhaltigkeit (Gesellschaft, Wirtschaft, Natur) unterstützt werden kann. Als „Lebensqualität“ wird in Studien zur Lebensqualitätsforschung die Entfaltungsmöglichkeit jedes Menschen und dessen Nachkommen gesehen, wobei die gleichwertige Sicherung der ökologischen, materiellen und sozialen Lebensgrundlagen in den Mittelpunkt gestellt wird. Die Leitgedanken der Nachhaltigkeit und der Solidarität erweisen sich als notwendige Voraussetzung für eine möglichst hohe Lebensqualität einzelner Menschen und der Gesellschaft. Das Ziel der UNESCO, über Bildung für Nachhaltige Entwicklung allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ihnen ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive

Veränderung der Gesellschaft(en) erforderlich sind, sollte für gelingenden GW-Unterricht vorrangig sein.

Das *COCO lab* bearbeitet die Schnittstelle zwischen Interessen einer nachhaltigen Entwicklung und individuellen Bedürfnissen. Diese begegnen den Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Ausprägungen. Neben dem Konsum von Luxusgütern handelt es sich dabei auch um ein zentrales Thema bei der Deckung der lebensnotwendigen Grundlagen.

### Interessen, Konflikte und Macht

Die Analyse unterschiedlicher (Gruppen)-Interessen, die Durchsetzung im Rahmen gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse sowie die Auseinandersetzung mit Konflikten, die dabei ausgetragen werden und in der Folge entstehen, ist eine wichtige geographische und ökonomische Fragestellung. Dies entspricht auch einem essentiellen Anliegen der Politischen Bildung. Das Basiskonzept Interessen, Konflikte und Macht lenkt die Aufmerksamkeit auf soziale, ökonomische und ökologische Abhängigkeiten, Konflikte und Krisen sowie auf die Strategien der Konflikt- und Krisenbewältigung. Dies betrifft die Frage der gesellschaftlichen Inklusion und Exklusion und der Beteiligung an Entscheidungsprozessen ebenso, wie Fragen des Zugangs zu Ressourcen oder Verteilungsfragen. Schülerinnen und Schüler sollen sich über Gewinnerinnen und Gewinner und Verliererinnen und Verlierer von politischen Entscheidungsprozessen klar werden und sich selbst als Akteurinnen und Akteure in Aushandlungsprozessen erleben können. Schließlich soll der Aufklärung über Manipulationen und Entfremdungsprozesse, die Schülerinnen und Schüler selbst betreffen, Raum gegeben werden.

Bewusste Konsumententscheidungen eignen sich hervorragend um Machtverhältnisse zu thematisieren. Wertschöpfungsketten von Kakao oder Smartphones werden im *COCO lab* unter diesem Aspekt beleuchtet.

### Arbeit, Produktion und Konsum

Dieses Basiskonzept umfasst die Perspektive der Akteurinnen und Akteure, die nachvollziehbar macht, dass Menschen, täglich als Konsumierende oder über das Erwerbsleben ökonomisch tätig sind. Es beinhaltet weiters die gesellschaftliche Produktion von Bedürfnissen ebenso wie die Bedürfnisse der Produktion, mit denen sich die Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre auseinandersetzen. Die Beschäftigung mit Marketing, Unternehmensführung, Bilanzierung und Rechnungswesen, rechtlichen Grundlagen des betrieblichen Wirtschaftens sowie unternehmerischem Denken, wie Kosten-Nutzen-Überlegungen oder Opportunitätskosten, gibt Aufschlüsse über Logiken betriebswirtschaftlichen

Denkens und Handelns, die für Schülerinnen und Schüler durchschaubar gemacht werden sollen.

Das Bedürfnis ist unendlich! Die Frage nach dem Wecken und dem Stillen von Bedürfnissen steht in den Stationen *Preis+Wert* sowie beim *Ereignisrad* im Fokus.

### Märkte, Regulierung und Deregulierung

Der Kern dieses Basiskonzepts fordert die Diskussion der Koordinierung von Wirtschaft in einem Spannungsfeld zwischen Markt, Staat und institutionellen Arrangements, zwischen spontaner Koordinierung und Macht bzw. bewusstem Eingreifen. Theorien, die Märkte als isoliert und frei von staatlicher und institutioneller Einbettung darstellen, sind kritisch zu hinterfragen. Märkte sind immer mit Marktmacht verbunden und dem Versuch diverser Akteurinnen und Akteure staatliche Regulierung bzw. Deregulierung zu beeinflussen. Das auf viele Situationen übertragbare, entscheidende konzeptionelle Wissen für Schülerinnen und Schüler liegt im Verständnis des Spannungsfeldes zwischen Markt und (De-)Regulierung.

Dabei handelt es sich um eine volkswirtschaftliche „Glaubensfrage“. Diese greifen wir auf und verhandeln sie in verschiedenen thematischen Rahmen.

### Wachstum und Krise

Warum wächst Wirtschaft? Muss und soll sie wachsen? Ist wirtschaftliche Entwicklung unbedingt mit Wachstum gleichzusetzen? Warum kommt es zu Krisen? Ein Basiskonzept Wachstum und Krise fordert die Bereitschaft, Krisenmomente als ein zentrales Feld der Ökonomie zu sehen, aber auch eine Einschätzung der politisch-ideologischen Konfliktlinien, die dieses Feld durchziehen. Krisenanalyse ist die Vorbedingung aktueller Wirtschaftspolitik, und aus unterschiedlichen Theorien werden unterschiedliche und sehr oft gegensätzliche Politikvorschläge argumentiert. Der GW-Unterricht trägt in diesem Zusammenhang zu einem demokratischen Empowerment der Schülerinnen und Schüler bei. Ein grundsätzliches Verständnis rivalisierender Politikoptionen ermöglicht die Teilnahme an der gesellschaftlichen Debatte mit dem Ziel einer konstruktiven Weiterentwicklung des Ist-Zustandes.

In der Konzeption der Ausstellung war es uns wichtig, die Schülerinnen und Schüler nicht durch die Auseinandersetzung mit übermächtigen Strukturen zu demotivieren. Vielmehr steht das Verständnis über die aktive Mitgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse im Zentrum unseres Interesses.

## Mensch-Umwelt-Beziehungen

Eine der großen Herausforderung des Anthropozäns bzw. der Zukunft liegt darin, dass die Geschwindigkeit der Abläufe im Mensch-Umwelt-System ansteigt und die Ausmaße der Folgewirkungen mittlerweile globale Dimension erreicht haben. Mensch-Umwelt-Beziehungen sind dabei als jene Beziehungen und Effekte zu verstehen, die bei Menschen in ihrem alltäglichen Handeln eine zentrale Rolle spielen. Dies inkludiert sowohl Beziehungen zur physischen Umwelt wie auch zur sozialen und ökonomischen Umwelt. Im Unterricht ist die Entwicklung eines eigenen Handlungsrepertoires zu ermöglichen, wobei die vorhersehbaren Folgen dieser Handlungen unter Bezugnahme auf Konzepte der Nachhaltigkeit zu reflektieren sind.

Im COCO *lab* können Auswirkungen von solchen Beziehungen spielerisch getestet, angepasst und wieder getestet werden. Dadurch können die Besucherinnen und Besucher zu einer Urteilsfähigkeit gelangen.

## Geoökosysteme

Geoökosysteme sind als selbstregulierende, in einem dynamischen Gleichgewicht funktionierende Wirkungsgefüge zwischen Biosystem, Geosystem und belebten Faktoren zu verstehen. Wesentliche Aspekte, die im Rahmen der Bearbeitung dieses Basiskonzepts vermittelt werden sollen, sind die Vulnerabilität dieser Systeme, etwa durch Eingriffe des wirtschaftenden Menschen, aber auch deren Widerstandsfähigkeit (Resilienz) und Anpassungsfähigkeit (Adaption). Schülerinnen und Schüler sollen naturräumliche Gegebenheiten und deren anthropogene Überformung deshalb unter der Perspektive von Chance und Risiko abwägen und einschätzen lernen.

In der Ausstellung stehen weniger naturräumliche Gegebenheiten als die anthropogene Gestaltung im Vordergrund. Chancen, Resilienz und Adaption sozialer Systeme werden im COCO *lab* behandelt.

## Kontingenz

Individuelle und gesellschaftliche Probleme sind räumlich, (sozio-) ökonomisch und historisch eingebettet. Mögliche Strategien und Lösungsansätze verändern sich mit einer menschlichen Gesellschaft, in welcher der stetige Wandel die einzige Konstante ist. Verbunden mit der Unmöglichkeit kontrollierter Experimente lassen sich daher keine allgemein und zeitlos gültigen Gesetze aufstellen – absolute Wahrheitsansprüche bei der (Er)-Klärung von Sachverhalten und Prozessen sind nicht haltbar. Durch die Berücksichtigung des Basiskonzepts der Kontingenz sollen Schülerinnen und Schüler lernen, monokausalen Erklärungs-

ansätzen – in welchen Zusammenhängen sie auch immer auftreten mögen – zu misstrauen. Dies erfordert die Thematisierung der Mehrdeutigkeiten unterrichtsrelevanter Phänomene aus den Bereichen Gesellschaft, Politik, Ökonomie und Ökologie, aber auch den Blick auf vielfältige Lösungsansätze. Mehrperspektivität als Grundprinzip der Betrachtung im GW-Unterricht kann ein tauglicher Einstieg sein, um das Kontingenzprinzip wirksam werden zu lassen.

Kontingenz bildet die konzeptionelle Basis des *COCO lab*. Die Herausforderung bestand darin, monokausale Erklärungsansätze zu vermeiden und gleichzeitig die Schülerinnen und Schüler nicht durch ständiges Relativieren zu verunsichern. Wir vermitteln keine allgemeingültige Wahrheit, aber die Möglichkeit, diesen Umstand bewusst zu erkennen.

## **2.5. Unterrichtsprinzipien**

In diesem Kapitel werden drei Unterrichtsprinzipien vorgestellt. Neben dem Erlass zur *Politischen Bildung* und dem zur *Umweltbildung* spielt für das *COCO lab* vor allem das Unterrichtsprinzip der *Wirtschaftserziehung und VerbaucherInnenbildung* eine wesentliche Rolle. Bei der Präsentation der Unterrichtsprinzipien handelt es sich um keine kommentierte Version.

### **Grundsatzterlass Politische Bildung**

Unterrichtsprinzip Politische Bildung Grundsatzterlass 2015

Politische Bildung in österreichischen Schulen beruht auf drei Säulen. Sie ist

- als selbstständiger Unterrichtsgegenstand oder als Kombinations- bzw. Flächenfach in den Lehrplänen verankert, wird
- im Rahmen der Schulpartnerschaft und der gesetzlichen Vertretung der SchülerInnen wirksam und ist
- als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip auf allen Schulstufen ein bedeutender Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte.

Der Grundsatzterlass „Politische Bildung in den Schulen“ beschreibt Inhalte und Umsetzung der Unterrichtsformate einer zeitgemäßen Politikdidaktik.

Alle Lehrenden ebenso wie Schulaufsicht und Schulverwaltung sind aufgefordert, eine wirkungsvolle Umsetzung der Politischen Bildung durch Weiterleitung dieses Basisdokuments und mit geeigneten Begleitmaßnahmen zu unterstützen.

## **Unterrichtsprinzip Politische Bildung in den Schulen Grundsatzterlass 2015**

### 1. Grundlagen

1978 wurde „Politische Bildung“ als Unterrichtsprinzip für alle Schulformen, Schulstufen und Gegenstände verankert. Dieser umfassende Auftrag und die Zielsetzungen der schulischen Politischen Bildung sind ein zentrales Element, damit die österreichischen Schulen ihre Aufgaben nach § 2 des Schulorganisationsgesetzes erfüllen können.

Politische Bildung ist eine Voraussetzung sowohl für die individuelle Entfaltung wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen. Sie ist ein aktiver Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft und zur Verwirklichung der Demokratie; sie setzt sich mit der Fragestellung auseinander, wodurch Herrschaft und Autorität von der Gesellschaft als rechtmäßig anerkannt werden. Die freie Bestellung, Kontrolle und Abrufbarkeit der Regierenden durch die Regierten legitimiert Herrschaft und Autorität in einer Demokratie. Politische Bildung ist diesem Demokratieverständnis verpflichtet. Je stärker dieses Demokratieverständnis auf allen Ebenen verankert ist, umso erfolgreicher können demokratische Regierungssysteme arbeiten und kann sich die Gesellschaft im Sinne des Demokratie-Gedankens organisieren.

Seit der Erstverlautbarung des Grundsatzterlasses haben sich Schule, Gesellschaft und Politik weiterentwickelt. Auch die politische Kommunikation, die mediale Berichterstattung und die Wege der Informationsbeschaffung haben einen starken Wandel durchlaufen. Nicht zuletzt wurde 2007 das aktive Wahlalter auf 16 Jahre gesenkt. Diesen Veränderungen muss durch neue Vermittlungsmethoden und aktuelle politische Bezüge Rechnung getragen werden.

Grundlage für das Unterrichtsprinzip sind neben den in § 2 des SchOG genannten Aufgaben der österreichischen Schule auch internationale Empfehlungen und Richtlinien, die den hohen Stellenwert der Politischen Bildung und das Recht junger Menschen darauf betonen. Insbesondere sind hier die Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung [Rundschreiben 15/2012, BMUKK 33.466/0119-1/6a/2012]<sup>1</sup> sowie die UN-Konvention über die Rechte des Kindes zu nennen. Auch die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen<sup>2</sup> stellen einen klaren Bezug zur Politischen Bildung her.

### 2. Ziele

Politische Bildung

– leistet einen wesentlichen Beitrag zu Bestand und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten;



- befähigt dazu, gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiterentwicklungspotentiale zu erkennen und die dahinter stehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen sowie im Hinblick auf eigene Auffassungen zu bewerten und allenfalls zu verändern;
- zeigt demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten auf allen gesellschaftlichen und politischen Ebenen auf und befähigt dazu, als Einzelperson, als Mitglied einer sozialen Gruppe und als Teil der Gesellschaft daran teilzuhaben;
- fördert Interesse an gesellschaftlichen Fragestellungen und die Bereitschaft, am politischen Leben teilzunehmen, um die eigenen Interessen, die Anliegen anderer und die Belange des Gemeinwohls zu vertreten;
- greift wesentliche politische Fragestellungen auf, wie z.B. die Legitimation von politischer Macht und deren Kontrolle, eine gerechte Ressourcenverteilung, den verantwortungsvollen und ressourcenschonenden Umgang mit Natur und Umwelt, die Gleichheit der politischen Rechte u.v.m.;
- ermöglicht das Erkennen, Verstehen und Bewerten verschiedener politischer Konzepte und Alternativen und führt zu einer kritischen und reflektierten Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen und den Überzeugungen von politisch Andersdenkenden;
- basiert auf demokratischen Prinzipien und auf Grundwerten wie Frieden, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität; die Überwindung von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sowie von Sexismus und Homophobie ist in diesem Zusammenhang besonders anzustreben;
- thematisiert die Rolle Österreichs in Europa und der Welt und vermittelt ein Verständnis für existentielle sowie globale Zusammenhänge und Probleme der Menschheit;
- vermittelt, dass eine gerechte Friedensordnung und faire Verteilung von Ressourcen für das Überleben der Menschheit notwendig ist und dass dies weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und auch als persönliche Verpflichtung aufgefasst werden muss.

### 3. Umsetzung

Politische Bildung soll bei den Lernenden fachspezifische Kompetenzen der Politischen Bildung (Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz) anbahnen (s. Krammer et al.: *Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung*, Wien 2008). Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler damit über ein Repertoire an Herangehensweisen und an zentralen politischen Konzepten (u.a. Demokratie, Recht, Gender) verfügen, die in verschiedenen Situationen zur Anwendung kommen können. Auf Basis dieser Grundlagen soll das Interesse am politischen Geschehen und auch die Bereitschaft, sich aktiv daran zu beteiligen, durch konkrete Erfahrungen gefördert werden. Kompetenzorientierte Politische Bildung befähigt damit dazu, sich eine eigene Meinung bilden und

artikulieren zu können – aber auch zur Selbstreflexion sowie zu Respekt und Anerkennung kontroverser Ansichten. Schülerinnen und Schüler erwerben ein kritisches Urteilsvermögen gegenüber der Meinung anderer und der medialen Darstellung von Inhalten und lernen einen (verantwortungs-)bewussten Umgang insbesondere auch mit neuen Medien.

Qualitätsvolle und gut zugängliche Politische Bildung orientiert sich dabei an

- den Lebensbezügen, Interessen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schülern;
- aktuellen politischen Fragestellungen und Anlässen;
- den diversen medialen Formen politischer Kommunikation;
- wissenschaftlichen Grundlagen, insbesondere an Entwicklungen der Schulpädagogik und der Politikdidaktik.

Politische Bildung soll ab dem Eintritt in das Bildungswesen eine Rolle spielen und als Unterrichtsprinzip von Beginn der Schulpflicht an einen zentralen Platz in allen Unterrichtsgegenständen und Handlungsfeldern am Schulstandort – insbesondere im Rahmen der Schuldemokratie – haben. Schule soll ein Ort sein, an dem demokratisches Handeln gelebt wird. So können Kinder und Jugendliche möglichst früh erfahren, dass sie nicht nur ein Recht auf Beteiligung haben, sondern auch, dass jeder und jede Einzelne durch aktives Engagement Veränderung bewirken kann. Das setzt nachhaltiges schulpartnerschaftliches Zusammenwirken (im Rahmen der gesetzlichen Aufträge an die Organe der Schulgemeinschaft: Klassenforum, Schulforum, Schulgemeinschaftsausschuss, Schülerversammlung) sowie die Mitgestaltung der Schule und des Unterrichts durch Kinder und Jugendliche voraus. Für eine erfolgreiche Umsetzung Politischer Bildung ist die demokratische Gestaltung des Schulalltags eine wesentliche Voraussetzung.

Eine besondere Rolle kommt bei der Umsetzung Politischer Bildung der Begegnung mit Personen und Institutionen des Politischen (Politik, Interessensvertretungen, NGOs, Bürgerinitiativen, Medien, etc.) zu. Die Einbeziehung externer Akteurinnen und Akteure bzw. Anbieterinnen und Anbieter Politischer Bildung hat einen wichtigen Mehrwert, da Schule kein abgeschlossener, sondern immer in ein konkretes gesellschaftliches Umfeld eingebetteter Bereich ist.

Meinungsfreiheit und eine demokratische Diskussionskultur im Unterricht bedeuten für Pädagoginnen und Pädagogen eine besondere Verantwortung. Dies erfordert neben einer didaktischen Aufbereitung und dem Abbilden von Kontroversen aus Politik und Gesellschaft im Unterricht auch das Zulassen und Fördern von Gegenpositionen und deren Begründung (Kontroversitätsgebot) sowie mitunter die Offenlegung persönlicher Meinungen. Keinesfalls dürfen Lehrkräfte Politische Bildung zum Anlass einer

Werbung für ihre persönlichen politischen Auffassungen oder Einstellungen machen (Überwältigungsverbot), wenngleich es zulässig erscheint, als Lehrperson situationsbedingt ein eigenes politisches Urteil abzugeben. Lehrende haben darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler ein selbstständiges Urteil gewinnen (Analysefähigkeit), eine kritisch-abwägende Distanz aufrechterhalten können und abweichende Stellungnahmen oder Meinungen keinesfalls diskreditiert werden. Politische Bildung ist kein begrenzter Prozess, da auch ihr Betrachtungsgegenstand – die Politik und die Gesellschaft als Ganzes – stets in Veränderung ist. Eine wesentliche Aufgabe bei der Umsetzung von Politischer Bildung kommt deshalb der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen zu.

### **Grundsatz erlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung**

Wir alle sind abhängig von den natürlichen Lebensgrundlagen und den Ressourcen, die das Ökosystem Erde bietet. Verschwendung und Ausbeutung, Verlust der Biodiversität und Klimaveränderungen verlangen umfassendes Umdenken und Handeln, um eine nachhaltige Entwicklung für uns und künftige Generationen gewährleisten zu können. Viele erfolgreiche Initiativen zeigen, dass eine nachhaltige Verbesserung der Lebensgrundlagen möglich ist. Das Bundesverfassungsgesetz 2013 über die Nachhaltigkeit, den Tierschutz, den umfassenden Umweltschutz, die Sicherstellung der Wasser- und Lebensmittelversorgung und die Forschung<sup>1</sup> ist zugleich Auftrag und Bestärkung.

### **Herausforderungen für die Umweltbildung an Österreichs Schulen**

Umweltbildung leistet einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft. Dies erfordert

- Umweltbildung als einen integralen Bestandteil der Unterrichts- und Schulentwicklung zu sehen,
- Unterricht als Lern- und Erkenntnisgelegenheit zu nutzen, um die Auswirkungen der steigenden globalen Komplexität und die Veränderungen der lokalen und globalen Umweltsituation wahrzunehmen sowie sich auf dieser Grundlage mit Zukunftsrisiken und Unsicherheiten auseinanderzusetzen,
- Chancen für eine nachhaltige Veränderung aufzuzeigen und Möglichkeiten der Umsetzung wahrzunehmen,
- Projekte gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu initiieren –
- bzw. Projektideen zu unterstützen, damit diese ihr Wissen und Können in konkreten Handlungsschritten anwenden und reflektieren können.

### **Ziele von Umweltbildung**

Umweltbildung zeigt auf, wie die komplexe Verflechtung vielfältiger gesellschaftlicher Einflüsse zum gegenwärtigen Zustand unserer Umwelt geführt hat und kann das Bewusstsein, das Verantwortungsgefühl und die

Kompetenz der Schülerinnen und Schüler für die Gestaltung ihrer Zukunft stärken. Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit erhalten,

- die Natur mit ihrer Vielfalt als Ort persönlicher Erfahrung zu erleben (d.h. ihre Verbundenheit mit der Welt kognitiv und emotional wertzuschätzen),
- die Umwelt forschend und interdisziplinär zu untersuchen und die Ergebnisse kritisch-konstruktiv zu reflektieren,
- technologische Veränderungen nachzuvollziehen und diese als Chance für neue, langfristig orientierte Entwicklungen zu sehen,
- ihre demokratische Verantwortung als mündige Bürgerinnen und Bürger zu erkennen, eigene Standpunkte und einen persönlichen Wertekatalog zu entwickeln sowie sich aktiv und konstruktiv an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen zu beteiligen,
- ihren persönlichen Lebensstil zu reflektieren und die Relevanz individuellen Handelns für die Auswirkungen auf die Umwelt zu überdenken,
- gemeinsam nachhaltige Zukunftsszenarien zu entwickeln und nach Möglichkeit auch beispielhaft ermutigende, konkrete Handlungsschritte im unmittelbaren Lebensalltag zu setzen.

Umweltbildung fördert damit den Erwerb von Kompetenzen, um die natürlichen Lebensgrundlagen und Ressourcen in ihrer Begrenztheit zu verstehen und Umwelt und Gesellschaft vorausschauend, solidarisch und verantwortungsvoll mitzugestalten.

### **Kompetenzen**

Die kompetenzorientierte Ausrichtung der Lehrpläne zielt auf eine Vernetzung von Wissen und Können, die über die Reproduktion von gelernten Lehrplaninhalten hinausgeht und Lernanlässe schafft, die Schülerinnen und Schülern kognitive, emotionale und handlungsorientierte Entwicklungen ermöglichen.

Diese Kompetenzorientierung soll sich in den Jahresplanungen ebenso niederschlagen wie in der Planung einzelner Unterrichtsstunden.

#### Kompetenzen zu „Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben“:

Die Schülerinnen und Schüler

- können ökologische, ökonomische und soziale Fakten und systemische Zusammenhänge erkennen, interpretieren und präsentieren,
- können Veränderungen in der Umwelt hinsichtlich möglicher ökologischer, ökonomischer und sozialer Auswirkungen einschätzen,
- wissen um die Notwendigkeit, in Beruf und Wirtschaft ressourcen- und umweltschonende Verfahren, Produkte und Dienstleistungen zu entwickeln und anzuwenden,
- können sich mit gegensätzlichen Standpunkten und Interessen auseinandersetzen und unterschiedliche Perspektiven abschätzen und beurteilen.

### Kompetenzen zu „Haltungen entwickeln“:

Die Schülerinnen und Schüler

- gehen achtsam mit sich, ihren Mitmenschen und der Umwelt in ihren jeweiligen Lern-, Arbeits- und Lebensräumen um und entwickeln eine empathische Haltung für alle Lebewesen,
- sind bereit, an der Erhaltung der Biodiversität (Artenvielfalt, Boden, Landschaft) und an der nachhaltigen Entwicklung der Lebensgrundlagen mitzuwirken.

### Kompetenzen zu „bewerten, entscheiden, umsetzen“:

Die Schülerinnen und Schüler

- die Auswirkungen ihres Handelns auf schulischer, lokaler, regionaler und globaler Ebene abschätzen und verantwortliche Entscheidungen über Konsum, Verbrauch und Nutzung treffen,
- ihre Meinung in der Öffentlichkeit vertreten und sind bereit, sich an Initiativen zur nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen.

### **Prinzipien**

Aktivitäten der Umweltbildung an den Schulen sollen

- für die Anliegen und Erfordernisse des Natur-, Tier- und Umweltschutzes sensibilisieren und im Besonderen die persönliche Verantwortung sowie die Möglichkeit, ihr im Alltag gerecht werden zu können, bewusst machen,
- die komplexen Zusammenhänge und Wirkungsmechanismen unserer Umwelt sowie die Verflechtung ökologischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Einflüsse, Bedürfnisse und Interessen untersuchen,
- interdisziplinär und kooperativ vorgehen und dabei sowohl naturwissenschaftliche als auch sozialwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Sichtweisen berücksichtigen,
- mit Emotionen, die durch die Beschäftigung mit Umweltthemen auftauchen, bewusst und konstruktiv umgehen,
- ermöglichen, Interessenskonflikte und Dilemmata zu diskutieren und die Prüfung unterschiedlicher Sichtweisen fördern,
- die den Aktivitäten und Entscheidungen zugrunde liegenden Werthaltungen reflektieren,
- kognitive und praktische Aktivitäten miteinander verbinden,
- von der alltäglichen Umwelt der Schülerinnen und Schüler in Familie, Schule und Freizeit ausgehen und auf respektvollen Umgang miteinander achten,
- die Selbsttätigkeit und Kooperation der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Kreativität fördern,
- konkrete Anlässe aufgreifen und das lokale Umfeld für Aktivitäten nützen.

Diese pädagogischen Prinzipien decken sich mit den Ansprüchen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, wie sie von der UNESCO formuliert wurden.

## **Integration in die Alltagskultur**

Durch das Einbeziehen umweltbezogener Anliegen in die Unterrichts- und Schulentwicklung wird Umweltbildung im Alltag der Schule lebendig.

Gelebte Demokratie in der Schule, das Festlegen und Einüben von Routinen nach vereinbarten Regeln<sup>4</sup>, das Mitwirken an Schulnetzwerken, das Anstreben von Umweltauszeichnungen sowie die Nutzung von Schulqualitätsmanagementsystemen (SQA, QIBB) unterstützen die Anliegen der Umweltbildung.

## **Inhalte und thematische Zugänge**

Inhalte der Umweltbildung beziehen sich auf alle Aspekte der Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt. Die angeführten Themenbereiche sind als anregende Auswahl ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu verstehen: Klassische Themen, die das Verständnis für Ökosysteme fördern (Wasser, Boden, Luft, Klima, Energie, Wald, ...) sollen durch Themen ergänzt werden, die verstärkt gesellschaftsbezogene und wirtschaftliche Fragestellungen mit einbeziehen (Konsum und Lebensstil, nachhaltige Ressourcennutzung und Gerechtigkeit, ökologischer Fußabdruck, erneuerbare Energien, Umwelt und Gesundheit, Mobilität, Tierschutz, Nahrungsmittelproduktion, Gentechnik und Biotechnologie etc.). Aktuelle Themen im Tages- und Weltgeschehen sollen dabei einen besonderen Stellenwert einnehmen, da hier leichter ein Bezug zur Umwelt hergestellt werden kann.

## **Methodisch-didaktische Grundsätze**

Das Lernen in der Umweltbildung soll in gleicher Weise kognitiv aktivieren, emotional ansprechen und zum selbsttätigen Handeln herausfordern. Anzustreben sind Lernsettings, die geeignet sind, das Interesse der Schülerinnen und Schüler am jeweils umweltrelevanten Thema zu wecken, einen Bezug zum Lernenden herstellen und deren Wissen und Erfahrungen in den Lernprozess mit einzubeziehen.

Bei der Bereitstellung und der Bearbeitung von Informationen sind die vielfältigen Möglichkeiten neuer Medien zu berücksichtigen.

Daher braucht es eine große methodische Vielfalt, um die Breite dieser (kognitiven, emotionalen, handlungsorientierten) Zugänge zur Umwelt zu eröffnen.

Dies bedeutet:

neben systematischen Wissensangeboten

– die Bearbeitung offener, kontroversieller Fragen;

neben der Orientierung am Einzelfach bzw. einzelnen Fachbereichen

– die fächerverbindende Bearbeitung komplexer, lebensnaher Situationen;

neben dem auf Wissenswiedergabe gerichteten Lehren

- die Ermöglichung erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens,
- die Generierung lokalen Wissens durch die Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer,
- die gestaltende Einflussnahme auf das Umfeld,
- die Förderung einer prüfenden, reflektierenden Haltung gegenüber Wissensangeboten.

### **Wesentliche Elemente von Lehr- und Lernprozessen**

- Naturbegegnung und Naturvermittlung (im Wald, auf der Wiese, am Bach, in der Stadt etc.), Aufsuchen außerschulischer Lernorte im Rahmen von Lehrausgängen und Exkursionen,
- Nutzen von Thementagen (z.B. Tag der Artenvielfalt, Welttierschutztag, Umwelhtag, Weltwassertag etc.), Wettbewerben und ähnlichen Aktionen,
- Lernen in Projekten (siehe Grundsatzterlass zum Projektunterricht<sup>5</sup>),
- Gestaltung, Nutzung und Pflege von Schulaußen und -innenräumen,
- Nutzen realer Lernanlässe wie z.B. aktive Teilnahme am Gemeindeleben und Übernahme von Aufgaben für das Gemeinwohl im Umfeld der Schule („service learning“),
- Kooperationen mit Eltern und mit außerschulischen Partnern (Vereinen, Behörden, Betrieben, Expertinnen und Experten etc.),
- Forschendes und entdeckendes Lernen bis hin zu vorwissenschaftlichen Arbeiten bzw. Diplomarbeiten, Forschungs-Bildungs-Kooperationen und Beteiligung an wissenschaftlichen Projekten,
- Durchführung von Rollenspielen sowie Plan- und Simulationsspielen.

### **Zusammenwirken mit anderen Unterrichtsprinzipien**

Bei der Behandlung von Umweltthemen im Unterricht werden gleichzeitig auch Ziele anderer Unterrichtsprinzipien sowie überfachlicher Themen wie soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung umgesetzt. Inhaltliche, didaktische und methodische Wechselwirkungen ergeben sich besonders zu folgenden Unterrichtsprinzipien:

#### Politische, Europapolitische und Entwicklungspolitische Bildung

Umwelt im Kontext der nachhaltigen Entwicklung steht zunehmend im Spannungsfeld unterschiedlicher Wertvorstellungen, Bedürfnisse und Interessen. Auf der Basis objektiver Informationen sollen unterschiedliche Sichtweisen im demokratischen Diskurs bearbeitet werden. Dabei sollen die jeder wirtschaftlichen Entwicklung gesetzten Grenzen in Bezug auf die soziale Gerechtigkeit und den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen bewusst gemacht und auch nationale, europäische sowie globale entwicklungspolitische Anliegen zur Sprache gebracht werden. Umweltbildung dient damit der Förderung demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen und schafft Voraussetzungen für eine konstruktive

Bearbeitung von gesellschaftlichen Konflikten. In diesem Zusammenhang wird auf das in der Bundesverfassung verankerte demokratische Prinzip (Art.1 B-VG) sowie auf das Bundesverfassungsgesetz über die Nachhaltigkeit, den Tierschutz, den umfassenden Umweltschutz, die Sicherstellung der Wasser- und Lebensmittelversorgung und die Forschung vom 11. Juli 2013 hingewiesen.

### Gesundheitserziehung

Die Zusammenhänge zwischen Gesundheit, Umwelt und nachhaltiger Entwicklung ergeben sich unter anderem in den Bereichen Ernährung und Bewegung, sowie Lärm und Emissionen. Schülerinnen und Schüler sollen dabei angeregt werden, einen gesundheitsfördernden und nachhaltigen Lebensstil zu entwickeln und so Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen. Hierzu gehören auch Erholung, Freizeitverhalten, Sport und Tourismus in Verbindung mit Natur und Umwelt.

### Leseerziehung und Medienerziehung

Die Auseinandersetzung mit Umweltthemen setzt sinnerfassendes Lesen und die Fähigkeit, sich kritisch mit Inhalten zu befassen, voraus. Ebenso bedeutsam sind

- die reflektierte Auseinandersetzung mit Medien,
- ihr bewusster und maßvoller Gebrauch
- und das soziale Miteinander in der realen und virtuellen Welt.

### Wirtschaftserziehung und Verbraucherinnen- und Verbraucher-Bildung

Wirtschaftserziehung und Verbraucherinnen- und Verbraucher-Bildung sollen Schülerinnen und Schüler befähigen, nicht-nachhaltige Wirtschaftsweisen kritisch zu hinterfragen, die lokalen, regionalen und globalen Auswirkungen des eigenen Konsumverhaltens zu reflektieren und ihnen damit bewusst und eigenverantwortlich Kauf- und Konsumentscheidungen zu ermöglichen. Damit sind auch Grundfragen des Ressourcenverbrauchs, der biologischen Landwirtschaft, des fairen Handels, der ökologischen Beschaffung, der Regionalität und Saisonalität sowie des Tierschutzes angesprochen.

### Verkehrserziehung

Der Schulweg als Erlebnis- und Lernraum sowie Themen wie Sicherheit im Verkehr ermöglichen eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Formen von Mobilität und ihren Auswirkungen z.B. auf Emissionen, Feinstaub, Raumordnung, Versiegelung.

### **Grundsätzliches, Legitimation und Orientierung**

Umweltbildung trägt dazu bei, Menschen zu befähigen, Verantwortung für sich selbst, für gegenwärtige und zukünftige Generationen zu übernehmen und sich aktiv an der Gestaltung einer lebenswerten Zukunft zu beteiligen. Dazu braucht es Wissen, Fähigkeiten und die Bereitschaft



jedes einzelnen Menschen sich zu engagieren. Um verantwortungsvoll zu handeln, sind ökologische, soziale und wirtschaftliche Aspekte bei Entscheidungen gleichermaßen und ausgewogen zu berücksichtigen.

Österreich hat sich im Jahre 1984 durch ein Verfassungsgesetz zum „umfassenden Umweltschutz“ verpflichtet und 2013 das Bundesverfassungsgesetz über die Nachhaltigkeit, den Tierschutz, den umfassenden Umweltschutz, die Sicherstellung der Wasser- und Lebensmittelversorgung und die Forschung beschlossen.

Seit 1979 ist Umweltbildung auch als Unterrichtsprinzip im österreichischen Schulwesen verankert. Unterrichtsprinzipien tragen zur Verwirklichung jener Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule bei, die vor allem ein fächerübergreifendes Zusammenwirken mehrerer Unterrichtsgegenstände erfordern.

Orientierung geben auch der Nationale Bildungsbericht 2012, die Strategien zur nachhaltigen Entwicklung der Europäischen Union und ein Beschluss der UNO. Der Nationale Bildungsbericht 2012 weist darauf hin, dass die vielfältige Verankerung der überfachlichen Kompetenzen – wie die der Umweltbildung – ein wichtiger Faktor für die Qualität des österreichischen Schulsystems ist.

Die Strategien zur nachhaltigen Entwicklung der Europäischen Union finden im österreichischen Bildungssystem in den Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (soziale Kompetenz, Bürgerkompetenz, mathematische Kompetenz und naturwissenschaftlich-technische Kompetenz) ihren Niederschlag.

Die Aufforderung der UNO, in den jeweiligen nationalen Bildungssystemen die Werte und Prinzipien der nachhaltigen Entwicklung zu verankern, hat Eingang in die österreichische Bildungsstrategie für nachhaltige Entwicklung gefunden.

Die vierte Weltkonferenz zur Umweltbildung in Ahmedabad, Indien, im November 2007 gab eine Reihe von richtungsweisenden Empfehlungen für die praktische Umsetzung von Umweltbildung im 21. Jahrhundert.

### **Anwendung des Erlasses**

Der Grundsaterlass gilt für alle Schulstufen aller Schularten. Er gilt auch für die im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung eingesetzten Erzieherinnen und Erzieher bzw. Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen.

Inhalte und Zielsetzungen des Grundsaterlasses sind in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschulen, der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik sowie der Bildungsanstalten für

Sozialpädagogik umzusetzen. Sie sind als Empfehlung auch an alle anderen Einrichtungen gerichtet, in denen Lehrerinnen und Lehrer aus- oder fortgebildet werden.

Die Landesschulräte/der Stadtschulrat für Wien, die Rektorate der Pädagogischen Hochschulen und die Direktionen der Zentrallehranstalten werden um geeignete Bekanntgabe und um Umsetzung in ihrem Wirkungsbereich ersucht.

Für die bisher zur Unterstützung der Umweltbildung geleistete Arbeit wird allen Beteiligten Dank ausgesprochen und zugleich Mut gemacht, sich in allen Bildungseinrichtungen mit den die Umwelt betreffenden Ereignissen des Alltags weiterhin aktiv und kritisch auseinanderzusetzen.

## **Grundsatz erlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucherinnen und Verbraucher-Bildung**

### **Präambel**

Die Ausstattung junger Menschen mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können, die Heranbildung selbständiger Urteilsfähigkeit und die Befähigung zur Teilhabe am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt gehören zu den Grundaufgaben der österreichischen Schule (vgl. § 2 des Schulorganisationsgesetzes). In Erfüllung dieses Auftrages muss Schule Menschen unter anderem dazu befähigen, ihre Rollen als Wirtschaftsbürgerinnen und Wirtschaftsbürger, als Erwerbstätige und als Verbraucherinnen und Verbraucher kompetent und moralisch verantwortlich wahrzunehmen. Die dafür erforderlichen vielschichtigen Kompetenzen sollen aber nicht nur über die Inhalte bestimmter Fächer angesteuert werden, sondern das Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucherinnen und Verbraucher-Bildung macht ökonomische Bildung vielmehr auch zu einem fächerübergreifenden, komplexen und vielschichtigen Anliegen.

Ökonomische Bildung unterstützt die Wahrnehmung der persönlichen Interessen in den verschiedenen Rollen, in denen Menschen am Wirtschaftsleben teilnehmen. Ein wichtiges Segment ist die Verbraucherinnen und Verbraucher-Bildung. Die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union bekennen sich zur Förderung der Interessen der Verbraucherinnen und Verbraucher und ihres Rechtes auf Information, Erziehung und Bildung (Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union, Art. 169).

Wirtschaftliche Kompetenzen dienen aber nicht nur der Bewältigung der Rollen als Konsumierende, Geldanlegende, Kredit- oder Versicherungsnehmerinnen und -nehmer, sie tragen auch zur Beschäftigungsfähigkeit bei und können Basis für die Aufnahme einer selbständigen Tätigkeit sein.

Ökonomische Bildung ist wirtschaftsbürgerliche Bildung und spricht die (künftigen) Wählerinnen und Wähler und Steuerzahlerinnen und Steuerzahler an. Sie ermöglicht Orientierung in einer von Wirtschaft geprägten Kultur und ist Grundlage der Teilhabe an demokratischen Willensbildungsprozessen auf nationaler und internationaler Ebene.

Ökonomische Bildung ist politische und moralische Bildung. Denn wirtschaftliches Handeln hat gesellschaftliche und ökologische Folge- und Nebenwirkungen. Die Agenda 21, das Leitpapier der Vereinten Nationen zur nachhaltigen Entwicklung im 21. Jahrhundert, hat deshalb unter anderem die „Förderung von Verbrauchs- und Produktionsmustern, die zu einer Verringerung von Umweltbelastungen und zur Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse führen“ und „die Klärung der Frage, wie sich nachhaltige Verbrauchsgewohnheiten entwickeln lassen“ zum Ziel.

Ökonomische Bildung betrifft letztlich den ganzen Menschen, sie ist Arbeit an der eigenen Identität. Denn Wirtschaft und Konsum sind in unserer Gesellschaft sehr zentrale Handlungs- und Kommunikationsfelder; sie bestimmen das Selbst- und Fremdverständnis der Einzelnen oder des Einzelnen entscheidend mit.

Das Ziel des Unterrichtsprinzips Wirtschafts- und Verbraucherinnen und Verbraucher-Bildung erschöpft sich also nicht im Aufbau einer individuell nützlichen wirtschaftlichen Kompetenz; es geht auch darum, die Lernenden zu befähigen, als Verbraucherinnen und Verbraucher und Wirtschaftsbürgerinnen und -bürger wirtschaftliches Handeln kritisch zu reflektieren und eine nachhaltig lebenswerte Welt mitzugestalten. Gelingende Wirtschafts- und Verbraucherinnen und Verbraucher-Bildung sensibilisiert junge Menschen für ihre Rechte, im Sinne einer „Consumer Citizenship“ aber immer auch für ihre Verantwortung. In diesem Sinne ist das Leitbild der selbstbestimmten Verbraucherin bzw. des selbstbestimmten Verbrauchers weiterzuentwickeln – „vom klugen Konsumenten vorgefertigter Marktgüter im Privathaushalt zum weitsichtigen Mitgestalter einer nachhaltig lebenswerten Welt im Nah- und Fernbereich“ (Piorkowsky, 2008, S. 9).

Eine Reihe von Entwicklungen lässt die konsequente und breitflächige Umsetzung des Unterrichtsprinzips zunehmend wichtiger erscheinen: das Angebot an Produkten und Dienstleistungen ist größer denn je, der Grad der Beeinflussung junger Menschen durch Peer Groups und Medien gleichzeitig sehr hoch; Märkte werden zunehmend liberalisiert und dereguliert; nahezu alle Bereiche menschlichen Lebens werden mittlerweile kommerzialisiert; empirische Studien liefern Hinweise auf Defizite in der ökonomischen Grundbildung der Bevölkerung; die Orientierung in einer durch Globalisierung und enorm beschleunigten technischen Wandel gekennzeichneten Wirtschaft fällt immer schwerer; die Einsicht in die

Bedeutung nachhaltigen Wirtschaftens wächst, ohne dass dies auf individueller und politischer Ebene hinreichende Konsequenzen hätte.

### 1. Richtziel

Wirtschafts- und Verbraucherinnen und Verbraucher-Bildung befähigt zur Lebensbewältigung in ökonomisch geprägten Alltagssituationen. Sie fördert den Erwerb von Kompetenzen, die zu einer aktiven und reflektierten Teilnahme am Wirtschaftsleben als Konsumierenden, als Erwerbstätige, als Steuerzahlende und Transferempfangende und als wahlberechtigte Wirtschaftsbürgerinnen und -bürger und Selbständige befähigen.

Richtziel ist der in einer ökonomisch durchwirkten Lebenswelt orientierungsfähige und in wirtschaftlich geprägten Lebens- und Alltagssituationen handlungskompetente Mensch, der zu einem selbständigen Urteil fähig und bereit ist, sich auch moralischen Kategorien verpflichtet fühlt.

### 2. Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen in hinreichendem Ausmaß über altersgemäße Grund- und Schlüsselkompetenzen zur Orientierung im und zur Teilhabe am Wirtschaftsleben und insbesondere auch über dafür notwendige, altersgemäße und ihrer Lebenswelt entsprechende soziale Fähigkeiten;
- kennen Grundzüge der Haushaltsgründung und -führung in eigener Verantwortung und unter Berücksichtigung der persönlichen Lebenssituation;
- sind zur Reflexion ihrer persönlichen Bedürfnisse, ökonomischen Möglichkeiten und Werthaltungen in der Lage;
- reflektieren und relativieren den Einfluss von Medien und Werbung auf das eigene Denken und Handeln;
- können als Konsumierende möglichst selbstbestimmte Entscheidungen treffen;
- bedenken die Folgen des eigenen Konsum- und Wirtschaftsverhaltens und können ihrem Entwicklungsalter entsprechend verantwortlich, politisch bewusst und nachhaltig handeln;
- kennen die grundlegenden Rechte, Pflichten und Möglichkeiten als Konsumierende beim Abschluss von Verträgen;
- können, ausgestattet mit ausreichenden mathematischen Grundkompetenzen, das persönliche Finanzmanagement gestalten, den eigenen wirtschaftlichen Verhältnissen angepasste Entscheidungen treffen und Daseinsvorsorge betreiben;
- kennen Ausmaß und Auswirkungen der Verwendung und Vernetzung digitaler Daten und gehen mit ihren persönlichen Daten verantwortungsbewusst um;
- verfügen über wirtschaftliche Basiskompetenzen, die sie zur Aufnahme einer Beschäftigung befähigen;

- können grundlegende wirtschaftstheoretische und wirtschaftspolitische Kenntnisse nutzen, um sich in der nationalen, internationalen und globalen Wirtschaft zu orientieren;
- sind ihrer Altersstufe entsprechend fähig und bereit, nationale, internationale und globale ökonomische Phänomene und Zusammenhänge wirtschafts- und unternehmensethisch zu bewerten;

### 3. Inhalte und thematische Zugänge

Wirtschafts- und Verbraucherinnen und Verbraucher-Bildung umfasst verschiedene Lebens- und Handlungsfelder, z.B. Finanzmanagement, Ernährung, Haushalt, Gesundheit und Regeneration, Energie und Technik, Freizeit, Sport oder Mobilität, die wiederum jeweils auf unterschiedlichen Ebenen – z.B. ökonomisch, rechtlich, psychologisch, sozial, warentkundlich, ökologisch, politisch, ethisch – bearbeitet werden können. Beispiele für konkrete Inhaltsfelder der Wirtschafts- und Verbraucherinnen und Verbraucher-Bildung im Unterricht sind entsprechend vielgestaltig. Einige Beispiele für solche Inhaltsfelder finden sich im Anhang.

### 4. Methodik und Didaktik

Das breite Themenspektrum des Unterrichtsprinzips kann sowohl fachbezogen als auch fächerübergreifend behandelt werden:

- Anknüpfungspunkte im Lehrplan ergeben sich neben den sogenannten Trägerfächern (Geographie und Wirtschaftskunde, Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre) in vielen anderen Unterrichtsgegenständen wie z.B. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Biologie, Deutsch, Mathematik, Physik, Bildnerische Erziehung, Philosophie, Religion, Haushalts- und Ernährungslehre oder Chemie.
- Ausgangspunkt für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips sind die Lebenswelt und der Alltag der Schülerinnen und Schüler. Beobachtung und Reflexion des eigenen Verhaltens sowie Bewusstseinsbildung sind von herausragender Bedeutung.
- Das Aufgreifen aktueller Themen, beispielsweise in Form von Medienbeiträgen oder auch die Thematisierung von Vorgängen an der Schule selbst, schaffen Bezug zum Leben.
- Schülerinnen und Schüler können und sollen zu eigener Recherche-tätigkeit im WWW, in Bibliotheken oder durch Befragungen unterschiedlicher Personengruppen angehalten werden.
- Projektunterricht, die Variation der Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) sowie Zeit für Austausch und Meinungsbildung machen die Themen lebendig und ermöglichen kontroverse Diskussionen.
- Die Einbindung von Fachleuten aus der Praxis (Wirtschaft, Verbraucherschutzinstitutionen, NGOs, einschlägige Museen, Interessensvertretungen, etc.) kann sinnvoll sein. Dabei soll nicht Beeinflussung, sondern das Erkennen und Abwägen unterschiedlicher Interessen und Zugänge im Vordergrund stehen.

– Die Eltern prägen in bestimmten frühen Lebensphasen das Konsum- und Wirtschaftsverhalten ihrer Kinder stark, ihre Einbeziehung in Projekte und andere Aktivitäten erscheint daher sinnvoll.

#### 5. Zusammenwirken mit anderen Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen

Themen der Wirtschafts- und Verbraucherinnen und Verbraucher-Bildung haben thematische Überschneidungen zu Bildungsanliegen und sind, wie die folgenden Beispiele zeigen, im Zusammenwirken mit anderen Unterrichtsprinzipien besonders wirkungsvoll zu bearbeiten.

#### Politische Bildung und Europapolitische Bildung

Verbraucherinnen- und Verbraucherrechte sind Bürgerinnen- und Bürgerrechte und werden politisch verhandelt und erreicht. Die eigenen Rechte und Pflichten als Konsumierende zu kennen und sich dafür einzusetzen, ist Folge und Ausdruck Politischer Bildung; ebenso ist die Auseinandersetzung mit Themen wie „Schutz der eigenen Daten“ und „Recht auf Privatheit“ Gegenstand Politischer Bildung. Demokratisches, politisches Handeln bedeutet auch sich als Verbraucherin und Verbraucher für gesunde und klar gekennzeichnete Lebensmittel einzusetzen.

Die Europäische Union hat als Wirtschaftsunion begonnen und wandelt sich immer weiter zu einer politischen Union. Themen des Verbraucherinnen- und Verbraucherschutzes, Geld und Währung oder die Verflechtungen zwischen Politik und Wirtschaft sind Beispielthemen, bei denen die beiden Aspekte eng miteinander verknüpft sind.

#### Entwicklungspolitische Bildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Umweltbildung

Verbraucherinnen- und Verbraucherhandeln und ökonomisches Handeln können in der globalisierten Welt nicht lokal betrachtet werden, sondern benötigen einen kosmopolitischen Blick. Junge Menschen sollen Bewusstsein dafür entwickeln, dass Fragen der Wirtschaft und des Konsums auch Fragen nach globaler Gerechtigkeit, nach Solidarität und Fragen der nachhaltigen Beeinflussung der Umwelt sind, aber auch wirtschaftliche Chancen bieten bzw. nach sich ziehen.

Nachhaltige Konsummodelle und eine Auswahl von nachhaltigen Produkten zu kennen, innovative Ideen umzusetzen – dies alles unterstützt die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung. Die Bearbeitung von Dilemmata, die sich aus diesen Spannungsverhältnissen ergeben, hilft den Schülerinnen und Schülern, mehrdimensionale Sichtweisen zu entwickeln und sich eigener Werte bewusst zu werden bzw. diese zu entwickeln.

### Gesundheitserziehung

Die Auswahl von Produkten und Dienstleistungen kann die Gesundheit fördern oder aber auch gefährden. Besonders die Bereiche Ernährung sowie Gebrauch von Kosmetika oder Medikamenten zeigen im Hinblick auf Inhaltsstoffe, Herkunft und das Hinterfragen von Produktkennzeichnungen und Gütezeichen die Überschneidungen zur Gesundheitsbildung auf. Die richtige Deutung von Gefahren- und Sicherheitskennzeichen kann lebens- und gesundheitsentscheidend sein. Auch die Zusammenhänge zwischen Angeboten, den eigenen Konsumgewohnheiten und der Gesundheit können in beiden Unterrichtsprinzipien thematisiert werden.

### Medienerziehung

Junge Menschen konsumieren Medien und produzieren zunehmend auch selbst Inhalte, die sie über soziale Medien kommunizieren. Umso wichtiger ist es, dass sie sich der Bedeutung des Datenschutzes und der Wahrung der Privatsphäre als Wert bewusst werden. Medienerziehung kann auch durch die Analyse von Marketing- und Werbemaßnahmen und die Diskussion über den Einfluss von Moden und Trends Bewusstsein für das eigene Konsum- und Wirtschaftshandeln schaffen.

### Verkehrserziehung

Überschneidungen finden sich bei Themen wie Umweltfreundlichkeit und Kostenwahrheit im Verkehr oder auch Gesamtkostenabschätzung von Verkehr und Mobilität. Beispielsweise können auch öffentliche Verkehrsmittel thematisiert werden, was zur Schaffung von Bewusstsein bei der Wahl des Verkehrsmittels beiträgt.

### Entrepreneurship-Education

Entrepreneurship umfasst im weiteren Sinn alle Bildungsmaßnahmen zur Weckung unternehmerischer Einstellungen und Fertigkeiten. Eine der Basiskompetenzen ist die Einschätzung der Chancen und Risiken selbständiger wirtschaftlicher Tätigkeit. Wirtschafts- und Verbraucherrinnen und Verbraucher-Bildung unterstützt dies durch den Erwerb von Sach-, Urteils- und Handelskompetenz die – neben anderen – Voraussetzungen für die Aufnahme einer selbständigen Tätigkeit darstellen. Sie unterstützen z.B. das Bewerten und Umsetzen von Geschäftsideen.

Im Rahmen von Entrepreneurship-Education ist es durchaus empfohlen, dass Schülerinnen und Schüler wenigstens eine altersgemäße reale unternehmerische Erfahrung in allen Schulformen von Primarstufe bis Sekundarstufe II haben sollten, wie zum Beispiel an einer Schülerfirma teilzunehmen. Allerdings ist dabei auf die Rahmenbedingungen des Schullalltags Bedacht zu nehmen.

## 6. Anwendung des Erlasses

Der Grundsatzterlass gilt für alle Schulstufen aller Schularten. Er gilt auch für die im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung eingesetzten Erzieherinnen und Erzieher bzw. Freizeitpädagoginnen und -pädagogen. Inhalte und Zielsetzungen des Grundsatzterlasses sind in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschulen, der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik sowie der Bildungsanstalten für Sozialpädagogik umzusetzen. Die Inhalte und Zielsetzungen sind als Empfehlung auch an alle anderen Einrichtungen gerichtet, in denen Lehrerinnen und Lehrer aus- oder fortgebildet werden.

## **3. Die COCO lab-Stationen**

Auf den folgenden Seiten werden die einzelnen Stationen der Ausstellung näher beschrieben. Im Aufbau folgt die Beschreibung jeder Station einer klaren Struktur.

Unter Punkt eins werden konzeptionelle Überlegungen, das Spielsetting und der konkrete Ablauf beschrieben.

Punkt zwei behandelt die verfolgten Vermittlungsinteressen. Diese bestehen aus technischem, praktischem, kritisch-emanzipatorischem und konstruktivistischem Vermittlungsinteresse. Technisch ist ein Vermittlungsinteresse dann, wenn es die Funktionsweise eines Ablaufs erklärt. Das praktische Vermittlungsinteresse rückt die behandelten Inhalte in die Realität der Ausstellungsbesucherinnen und Ausstellungsbesucher. Das kritisch-emanzipatorische Vermittlungsinteresse beinhaltet eine Vielzahl von Punkten. Wir rücken die Frage nach Gewinnern und Verlierern und damit zusammenhängend nach Machtverhältnissen in das Zentrum unseres Interesses. Die Betrachtung eines Problems aus verschiedenen Blickwinkeln soll diesen Anspruch methodisch unterstützen. Das konstruktivistische Vermittlungsinteresse für die Multiperspektivität weiter, indem bestehende Prozesse neu zusammengesetzt werden. Das Ziel ist es dadurch neue Zugänge zu gewohnten und festgeschriebenen Abläufen zu finden. Jeder Mensch konstruiert sich seine eigene Wirklichkeit.

Punkt drei führt Kompetenzen an, die durch die Jugendlichen erlangt werden können. Diese orientieren sich an den Anforderungsbereichen kompetenzorientierter Aufgabenstellungen. Hier werden drei Anforderungsbereiche genannt. Anforderungsbereich 1 steht für eine Reproduktionsleistung, Anforderungsbereich 2 für eine Analyseleistung und in Anforderungsbereich 3 sollen die Schülerinnen und Schüler eine Beurteilung vornehmen. Damit einher gehen sogenannte Operatoren. Diese Verben ersetzen bei den Aufgabenstellungen im Schulbetrieb die W-Fragen und führen zu deutlich differenzierteren Antworten der Schülerinnen



und Schüler. Im Folgenden werden einige Operatoren den Anforderungsbereichen zugeordnet:

AB 1: nennen, herausarbeiten, beschreiben, darstellen, ermitteln

AB 2: analysieren/interpretieren, erklären/erläutern, vergleichen, erstellen, begründen

AB 3: beurteilen, überprüfen, bewerten, erörtern, gestalten

Die Stationen folgen den oben beschriebenen Grundsätzen in dem Sinn, dass einzelne Elemente der Stationen den verschiedenen Anforderungsbereichen zugeordnet werden können. Zwar besitzen diese grundsätzlich aufbauenden Charakter, doch verlangen nicht alle COCO *lab*-Stationen eine solch starre Vorgehensweise. Die Anforderungsbereiche präsentieren sich im COCO *lab* also durchaus vielseitig.

### **3.1. Einführung**

Mithilfe eines Displays wird hier die vielseitige Ausprägungen von Konsum behandelt. Die Vermittlerinnen und Vermittler behandeln hier Fragen wie:

Wo sind wir hier und warum sind wir hier?

Was ist Konsum?

Was sind Konsumgüter?

Wo und wann konsumieren wir?

Was bedeutet bewusster Konsum?

Welche Rechte, Pflichten und Chancen ergeben sich für uns?

Was bedeutet die Aussage, dass wir sowohl Konsumentin und Konsument als auch Konsumware sind?

Diese Fragen werden mit Bildern verwoben, die in direktem Zusammenhang mit Konsum stehen. (Aluminium-Abbau, Fleischkonsum, Werbung, Social Media, ...)

Alle hier angeteaserten Inhalte können in der Ausstellung detaillierter behandelt werden. Für ein ideales Ausstellungserlebnis wird eine „Hands-On“-Mentalität vorausgesetzt.

### **3.2. Dataming-Preisausschreiben**

#### **3.2.1. Konzeption/Spielsetting/Ablauf**

Im Rahmen eines Preisausschreibens bekommen alle Schülerinnen und Schüler ein Formular. In diesem werden sehr persönliche Fragen gestellt. Nachdem die Schülerinnen und Schüler ihre Formulare abgegeben haben gehen sie, gemeinsam mit der Vermittlerin oder dem Vermittler, in den eigentlichen Ausstellungsbereich.

Dieses sehr kurze, fast nebenbei abgehandelte, Element soll ein Bewusstsein über persönliche Daten herstellen. Vorerst wird nicht weiter darauf eingegangen, doch wird das Preisausschreiben am Ende des Ausstellungsbesuchs wieder aufgegriffen und problematisiert. Hier stehen vor allem zielgruppenoptimierte und personalisierte Werbung im Zentrum. Durch den Besuch der Ausstellung soll in diesem Zusammenhang ein differenzierteres Bild in den Köpfen der Jugendlichen entstehen.

### **3.2.2. Vermittlungsinteressen**

Das COCO lab verfolgt hier ein technisches, praktisches, kritisch-emanzipatorisches und konstruktivistisches Vermittlungsinteresse. Also die gesamte, auch in der Ausstellung abgedeckte Palette. Über Fragen nach der Funktionsweise von Werbung und nach der Bedeutung für die Jugendlichen arbeiten sich die Schülerinnen und Schüler zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema Daten/Konsum vor. Aus konstruktivistischer Sicht kommt die Erkenntnis, dass die Grenzen zwischen Konsumwaren und Konsumenten nicht mehr so scharf gezogen werden kann. Diese Grenze kann individuell sehr unterschiedliche Ausprägungen annehmen.

### **3.2.3. Kompetenzen**

- Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung persönlicher Daten beschreiben.
- Die Schülerinnen und Schüler können die Vor- und Nachteile dieser Datenweitergabe vergleichen.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie mit der Weitergabe persönlicher Daten ihr eigenes Leben gestalten.

## **3.3. Warm Up**

### **3.3.1. Konzeption/Spielsetting/Ablauf**

Vergleichbar mit dem Preisausschreiben korrespondiert auch das *Warm Up* mit einer Station am Ende der Ausstellung, dem *Wrap Up*. Mithilfe des TED-Systems werden einige kurze Fragen gestellt. Alle diese behandeln das Thema Konsum. Am Ende der Ausstellung werden die gleichen Fragen noch einmal gestellt. An den Ergebnissen können die Informationen, Erfahrungen und Erkenntnisse des Ausstellungsbesuchs beurteilt werden. Neben einem deutlichen Unterschied in den Ergebnissen sind auch ähnliche Antworten vorstellbar. Gerade auch dieses Ergebnis kann ein sehr wertvoller Diskussionsanstoß für die Nachbereitung des Ausstellungsbesuchs darstellen.

Die Fragen orientieren sich an diesem Schema:

*Wenn ich mir neue Sneakers kaufe,  
ist mir vor allem wichtig, dass sie ...*

*... möglichst billig sind*  
*... eine besonders tolle Qualität haben*  
*... gut für meine Füße sind*

Hier werden die Grundthemen Gesundheit, Soziales, Ökonomisches, Ökologisches und Politisches der Ausstellung in einen persönlichen Zusammenhang gestellt.

### **3.3.2. Vermittlungsinteressen**

Im Zentrum steht hier vor allem ein praktisches Vermittlungsinteresse. Die zentrale Aufgabe ist es also, dass die Schülerinnen und Schüler einen Zusammenhang mit ihrer Realität herstellen können. Diesen Umstand müssen auch die Vermittlerinnen und Vermittler berücksichtigen. Durch gezielte Fragen soll immer wieder der persönliche Bezug hergestellt werden.

### **3.3.3. Kompetenzen**

- Die Schülerinnen und Schüler können den individuellen Stellenwert von Konsum ermitteln.
- Die Schülerinnen und Schüler können ihre getroffenen Entscheidungen begründen.
- Die Schülerinnen und Schüler können sowohl zu ihren ersten als auch zweiten Entscheidungen kritisch Stellung nehmen.

## **3.4. Globalisierungsquiz**

### **3.4.1. Konzeption/Spielsetting/Ablauf**

Bei dem Globalisierungsquiz handelt es sich um eine Station die dem Spielprinzip von „1, 2 oder 3“ folgt. Es handelt sich also um ein klassisches Abfragen von Faktenwissen und die Bereitstellung von notwendigem Arbeitswissen. Dieses ist für das Verständnis vertiefender Stationen wichtig. Damit schaffen wir die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler ihre fachlichen Grundlagen innerhalb der Ausstellung aufbauen können. Gleichzeitig erhöht es die Flexibilität des *COCO lab*, da diese Inhalte bereits in der Schule behandelt werden können. Somit kann das Globalisierungsquiz – abhängig vom Vorwissen – behandelt oder weggelassen werden.

Die Spielidee ist simpel, erzeugt jedoch durch ihren kompetitiven Charakter eine spannende Dynamik.

Anhand der Themen Aluminium, Smartphone, Jeans, Kakao, Kunststoff und Wasser werden große gesellschaftliche Herausforderungen behandelt. Neben Fragen zum Umgang mit natürlich vorkommenden Ressourcen beziehungsweise deren Weiterverarbeitung, stehen auch soziale und gesellschaftliche Auswirkungen im Zentrum dieser Station.

Zusätzlich werden anhand der Jeans oder des Kakaos Konzepte zu Güter- und Wertschöpfungsketten behandelt. Durch die Reihung der Fragen werden die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Aspekte aufmerksam gemacht. Ergänzend wird die scheinbar sichere Struktur des Spiels dadurch unterbrochen, dass manche Fragen auch mehrere Antwortmöglichkeiten zulassen.

Dieses Prinzip ist dem Umstand geschuldet, dass das gewählte Spielprinzip grundsätzlich wenig Raum für Diskussionen lässt. Aufgrund der Reihung und der verschiedenen Antwortmöglichkeiten provozieren wir eine weiterführende Bearbeitung der Inhalte in Form einer Debatte.

Dafür können einzelne – von den Schülerinnen und Schüler als besonders interessant empfundene Inhalte – durch die Vermittlerinnen und Vermittler aufgenommen und in einer *COCO lab-Debatte* behandelt werden.

Wie der Name bereits verrät, behandelt das Globalisierungsquiz globale Verteilung von Arbeit und somit auch globale Machtverhältnisse. Die Auswirkungen von der ungleichen Verteilung der Lohnkosten und des Know-Hows stehen in einem engen Zusammenhang mit den Transportkosten von Gütern. Unterschiede zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden können mit konkreten Mechanismen verknüpft werden. Durch den Umgang mit derartigen Konzepten können die Schülerinnen und Schüler eine gewisse Sachkompetenz erlangen.

### **3.4.2. Vermittlungsinteressen**

Das Spielprinzip bedient in erster Linie ein technisches Vermittlungsinteresse. Für die nachhaltige Anschlussfähigkeit der Inhalte ist es jedoch wichtig, diese methodisch in einem kritisch-emanzipatorischen Verständnis zu behandeln. Die bereits erwähnte *COCO lab-Debatte* ermöglicht diesen Schritt. Dadurch werden Themen behandelt, die für die Schülerinnen und Schüler wichtig sind. Zusätzlich müssen diese aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Durch eine individuelle Verortung in diesem Themengebiet kann auch ein praktisches Vermittlungsinteresse angeführt werden.

Im Zusammenspiel dieser Faktoren können die Schülerinnen und Schüler sich selbst in einem globalen Produktionsprozess verorten diesen nach ihren persönlichen Vorstellungen beurteilen und soziale, ökonomische und ökologische Auswirkungen analysieren.

### **3.4.3. Kompetenzen**

- Die Schülerinnen und Schüler können soziale, ökonomische und ökologische Auswirkungen unserer globalisierten Welt nennen.
- Die Schülerinnen und Schüler können Produktionsstandorte miteinander vergleichen und deren spezifischen Stärken und Schwächen analysieren.

- Die Schülerinnen und Schüler können sich selbst im Globalisierungsprozess verorten und ihr Handeln kritisch beurteilen.

## **3.5. Das Ernährungsquartett**

### **3.5.1. Konzeption/Spielsetting/Ablauf**

Das *Ernährungsquartett* besteht aus 32 Karten und kann sowohl als klassisches Quartett als auch als „Top Trumps“ gespielt werden. Für die Spielvariante als klassisches Quartett befindet sich in einer der oberen Ecken ein Symbol welches die Gruppenzugehörigkeit signalisiert. Insgesamt besteht das Spiel aus acht Kartengruppen zu vier Produkten:

- Superfood
- Obst & Gemüse
- Süßes
- Tierische und vegane Produkte
- Getränke
- Milchprodukte und vegane Alternativen
- Fette und Öle
- Getreide und Kartoffeln

Für die „Top Trumps“-Version werden auf jeder Karte Werte in fünf Kategorien angegeben:

- Energy-Boost
- Vitamin- & Mineralien-Power
- Brain Food
- Portionen
- Nachhaltigkeit

Das Spiel funktioniert als solches nur dann, wenn die Werte realistisch und nachvollziehbar erscheinen. Um eine Vergleichbarkeit zwischen den Kategorien herstellen zu können, wurden objektive Parameter in ein Punktesystem umgerechnet. Die Basis dafür bietet der Bundeslebensmittelschlüssel. Dieser wird nicht mit empfohlenen Portionsgrößen laut Ernährungspyramide, sondern mit realistischen Annahmen kombiniert. Die Portionsgröße eines Rindersteaks verändert sich beispielsweise dahingehend, dass sie von ca. 150g/Portion für das *Ernährungsquartett* auf ca. 200g/Portion angehoben wurde. Die folgende Tabelle lässt die Basis des Spiels gut erkennen.

### **3.5.2. Vermittlungsinteressen**

Das Ernährungsquartett dient der Schaffung von Arbeitswissen. Dadurch konzentriert sich die Vermittlungsinteressen hier stark auf ein technisches beziehungsweise ein praktisches. Dabei schafft das *COCO lab* ein Stück Flexibilität, da die Behandlung solcher Inhalte sehr stark vom Vorwissen

der Schülerinnen und Schüler abhängig ist. Über den kompetitiven Charakter des Spiels schaffen die Hardfacts den Weg zu den Jugendlichen.

### **3.5.3. Kompetenzen**

- Die Schülerinnen und Schüler können Lebensmittel mit Inhaltsstoffen verbinden.
- Die Schülerinnen und Schüler können ein Vorstellung von gesunder Ernährung entwickeln.
- Die Schülerinnen und Schüler können ihre individuellen Ernährungsgewohnheiten reflektieren.

Kategorie/Bezeichnung	Portionen pro Woche	Empfehlung lt. Ernährungspyramide
<b>1. Superfood</b>		
Chia	7	Samen/Nüsse/hochw. Pflanzenöle: täglich 1-2 EL
Leinsamen	7	Samen/Nüsse/hochw. Pflanzenöle: täglich 1-2 EL
Quinoa	28	Getreide + Erdäpfel: 4 Portionen pro Tag
Granatapfel	14	Obst: 2 Portionen pro Tag
<b>2. Obst &amp; Gemüse</b>		
saisonaler Vogerlsalat	21	Gemüse: 3 Portionen pro Tag
saisonale Paprika	21	Gemüse: 3 Portionen pro Tag
Tomaten	21	Gemüse: 3 Portionen pro Tag
saisonale Bio-Beeren	14	Obst: 2 Portionen pro Tag
<b>3. Süßes</b>		
Milkschokolade	7	Süßes: max. kleine Menge täglich
Apfelchips aus Österreich	7	Süßes: max. kleine Menge täglich
weißer Zucker	7	Süßes: max. kleine Menge täglich
Agavendicksaft	7	Süßes: max. kleine Menge täglich
<b>4. Tierische und vegane Produkte</b>		
Bio-Rindersteak	3	Fleisch: max. 3 Portionen
Cheeseburger	1	Süßes & Salziges: so selten wie möglich
vegane Bratwürstel	3	Fleisch: max. 3 Portionen
geräucherter Bachsaibling	2	Fisch: 1-2 Portionen pro Woche
<b>5. Getränke</b>		
Wasser aus der Leitung	42	Wasser: 6 Gläser pro Tag
Energy-Drink aus der Dose	1	Süßes & Salziges: so selten wie möglich
Fair Trade Grüner Tee, ungesüßt	21	2-4 koffeinhaltige Getränke/Tag ok
100% Apfelsaft gespritzt 1:2	21	nicht so oft wie Wasser (daher 3 Gläser pro Tag angenommen)
<b>6. Milchprodukte und vegane Alternativen</b>		
Vollmilch von der Kuh	14	2 Portionen „weiße“ Milchprodukte/Tag
Mandeldrink	14	Beurteilung wie Kuhmilch
Tofu	7	Beurteilung wie Käse
Bio-Emmentaler	7	1 Portion „gelbe“ Milchprodukte/Tag
<b>7. Fette und Öle</b>		
Avocado	4	1/4 Avocado als 1 Portion gute Pflanzenfette anzusehen, übliche Verzehrsmenge ist aber halbe Avocado – daher auf 4 Portionen gerundet
Walnüsse	7	Samen/Nüsse/hochw. Pflanzenöle: täglich 1-2 EL
Rapsöl	7	Samen/Nüsse/hochw. Pflanzenöle: täglich 1-2 EL
Palmöl	1	andere Fette selten konsumieren
<b>8. Getreide und Kartoffeln</b>		
Salzkartoffeln aus regionalem Anbau	28	Getreide + Erdäpfel: 4 Portionen/Tag
Vollkornspaghetti	28	Getreide + Erdäpfel: 4 Portionen/Tag
Süßkartoffeln	28	Getreide + Erdäpfel: 4 Portionen/Tag
Pommes mit Ketchup	1	Süßes & Salziges: so selten wie möglich

## **3.6. COCO kitchen**

### **3.6.1. Konzeption/Spielsetting/Ablauf**

In der Konzeption der *COCO kitchen* haben wir uns dazu entschieden, die gewohnte *COCO lab*-Gruppengröße von ca. fünf Schülerinnen und Schülern hier abzuändern. Die Entscheidung ist zugunsten einer nachvollziehbaren Mahlzeiteauswahl gefallen. Durch die Mahlzeiten (Frühstück, Mittagessen und Abendessen) bilden sich hier drei Gruppen zu jeweils zwischen sieben und acht Schülerinnen und Schüler. Jede dieser Gruppen bekommt eine Person (Lotte, Yasemin, Erwin, Harald, Mirjam, stehen zur Auswahl) und die damit verbundenen Personenbeschreibung zugelost. Anschließend werden durch die Vermittlerinnen und Vermittler die Mahlzeiten in Form von *Einkaufszetteln* zugeteilt. Damit einher geht die Handlungsanweisung für die Schülerinnen und Schüler. Diese müssen also konkrete Produkte mit der aus der Personenbeschreibung herausgelesenen Priorisierung in einem Geschäft kaufen. Der Supermarkt hat jedoch keine konkreten Produkte gelistet, sondern Kategorien die sich durch die Prinzipien bio, regional, fairtrade und herkömmlich unterscheiden. Ein stark limitierender Faktor liegt in dem zur Verfügung gestellten Budget. Dadurch ist es für die Schülerinnen und Schüler nicht möglich, alle Produkte in Bio-Qualität zu kaufen. Im Anschluss werden die Produkte mit zu den Tischen genommen und dort „angerichtet“. Jede Gruppe stellt die Auswahl ihrer Produkte vor. Dabei soll auf die durch die Personenbeschreibung vorgegebene Priorisierung Bezug genommen werden. Das heißt, die Kaufentscheidung muss begründet werden. Das Spiel lässt auch eine Erweiterung in dem Sinn zu, dass die Personenbeschreibungen – in einem zweiten Spielablauf – weggelassen werden können. In dieser Situation müssen sich die Kleingruppen selbstständig auf eine Priorisierung einigen und diese in weiterer Folge auch rechtfertigen.

Das Spiel lässt sehr viele Spezialisierungsoptionen offen und erfordert von den Vermittlerinnen und Vermittler große Flexibilität. Die Schwerpunkte sollen also nicht durch diese getroffen werden – vielmehr sollen die von den Schülerinnen und Schülern betonten Aspekte aufgegriffen werden. Neben einer sozialen Dimension können inhaltlich auch die ökologischen Auswirkungen von übermäßigem Fleischkonsum oder die Transportwege von Lebensmitteln behandelt werden. Die soziale Dimension wird in erster Linie durch das zur Verfügung stehende Budget bestimmt. Doch bietet das Spiel auch einen subtileren Zugang dazu. So finden die Schülerinnen und Schüler auf einem *Einkaufszettel* das Produkt Petersilie. Jedoch fehlt dieses im Supermarkt. Die Personenbeschreibung von Lotte umfasst jedoch einen Punkt, der ihre Vorliebe für Kräutergarten herausstreicht. Es ist also durchaus erwünscht, dass die Schülerinnen und Schüler diesen Punkt herausgreifen und argumentativ verarbeiten. Die Bedeutung der Kennzeichnung von Lebensmitteln bildet einen



weiteren Schwerpunkt. Ohne den Zertifizierungsschlingel zu bedienen fallen hier die Entscheidungen entlang der Prinzipien bio, regional fairtrade oder herkömmlich.

Die gesamte Station weist einen relativ hohen Konstruktionscharakter auf. In der Vermittlung kann es ein wichtiges Ziel sein, dass dieser herausgearbeitet und thematisiert wird. Wird dieser von den Schülerinnen und Schülern erkannt, so sollte diese Chance nicht vergeben werden! Da man dadurch die Möglichkeit hat ein auch für die Werbung wesentliches Prinzip zu betonen. Die Idee, dass wir in einer konstruierten Konsumgesellschaft leben, welche die Partizipierenden in Zielgruppen unterteilt, steht dahinter und ermöglicht einen großen Erkenntniszuwachs.

### **3.6.2. Vermittlungsinteressen**

Das Spielprinzip folgt und verwebt unterschiedlichste Vermittlungsinteressen. Der Einstieg über die Personenbeschreibungen folgt sowohl einem praktischen als auch einem konstruktivistischen Interesse. Zwar existiert für die Priorisierungen ein Muster, doch kann diese argumentativ durchbrochen werden. Somit können die Schülerinnen und Schüler aus einer Personenbeschreibung vielfältige Reihungen ableiten. Die *Einkaufszettel* verschreiben sich einem technischen Vermittlungsinteresse in dem Sinn, dass es sich dabei um notwendige Zutaten für die jeweiligen Gerichte handelt. Im Prozess des Einkaufens muss ein kritisch-emanzipatorisches Interesse im Zentrum stehen. Um die Übung nicht zu einer Rechenaufgabe verkommen zu lassen ist hier die Aktivität der Vermittlerinnen und Vermittler gefragt. Die Konsumententscheidung darf den Schülerinnen und Schülern nicht zu einfach gemacht werden. Dazu bietet es sich an, dass die Vermittlerinnen und Vermittler konträre Positionen zu den Schülerinnen und Schülern einnehmen. Schließlich bietet die Präsentation der Produkte und damit einhergehenden Entscheidungen die Möglichkeit der Reflexion und Diskussion in einem kritisch-emanzipatorischen Verständnis.

### **3.6.3. Kompetenzen**

- Die Schülerinnen und Schüler können Texte sinnerfasst lesen und Schlüsse daraus ableiten.
- Die Schülerinnen und Schüler können konkrete Produkte in Kategorien wiederfinden und erlangen dadurch eine Sachkompetenz.
- Die Schülerinnen und Schüler können die getroffenen Entscheidungen argumentativ untermauern und erkennen, dass hier verschiedene, persönliche Positionen eine Rolle spielen.
- Die Schülerinnen und Schüler verstehen die Inhalte hinter den Konzepten bio, regional, fairtrade und herkömmlich.

## **3.7. Energie-Maschine**

### **3.7.1. Konzeption/Spielsetting/Ablauf**

Zentrales Thema dieser Station ist der stetig wachsende globale Energieverbrauch. Die Schülerinnen und Schüler teilen sich hier in zwei Gruppen auf. Die Energieproduzenten und die Energiekonsumenten. Die Produktion geschieht durch körperliche Aktivität und nur wenn diese stetig vorangetrieben wird, kann die zweite Gruppen ihren energieintensiven Tätigkeiten nachgehen. Dadurch wird die Frage nach der Notwendigkeit des Energieverbrauchs gestellt. Zusätzlich bietet die Station die Energiegewinnung mit dem Energieverbrauch in Relation zu setzen. Beide Größen werden angezeigt und durch den typischen Energieverbrauch bestimmter Waren ergänzt. Diese Ergänzung erfolgt mittels einer Wandgrafik, die den Energieaufwand unterschiedlicher Alltagsabläufe darstellt. So wird z.B. der Energieaufwand einer Google-Abfrage gezeigt.

### **3.7.2. Vermittlungsinteressen**

Neben dem technischen Vermittlungsinteresse der Wandgrafik, steht für die Energie Maschine sowohl ein praktisches als auch kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse im Zentrum. Durch die enge Verknüpfung dieser beiden Aspekte will das *COCO lab* die kritische Auseinandersetzung in einem persönlichen Setting fördern. Das heißt, dass der individuelle Energieverbrauch nicht losgelöst von der Energieproduktion betrachtet werden kann.

### **3.7.3. Kompetenzen**

- Die Schülerinnen und Schüler können alltägliche Aktionen im Kontext von Energieverbrauch sehen.
- Die Schülerinnen und Schüler können den Energieaufwand unterschiedlicher Tätigkeiten miteinander vergleichen.
- Die Schülerinnen und Schüler können ihren persönlichen Energieverbrauch kritisch hinterfragen.

## **3.8. Info-Pointer**

### **3.8.1. Konzeption/Spielsetting/Ablauf**

Bei den Info-Pointern handelt es sich um drei voneinander getrennte Stationen. Diese könne sowohl getrennt als auch gemeinsam bearbeitet werden. Das Spielprinzip lässt sich methodische mit einer Kombination aus *Schnitzeljagd* und *Spurensuche* erklären. Dafür stellt das *COCO lab* drei verschiedenen Settings zur Verfügung: Stromfresser, Problemstoffe und Spyware. Ausgerüstet mit den Info-Pointern sollen die Schülerinnen und Schüler auf die Suche nach Hinweisen zu diesen Überbegriffen gehen. Dafür steht der gesamte Ausstellungsraum zur Verfügung. Sind die Schülerinnen und Schüler der Meinung, dass sie einen Hinweis

beziehungsweise ein konkretes Element der Überbegriffe gefunden haben, so können sie mithilfe der Info-Pointer eine kurze inhaltliche Erläuterung abrufen. Zusätzlich beinhaltet jeder der Audiotexte einen praktischen Hinweis für einen nachhaltigeren Umgang damit. Für die Kundenkarte lautet dieser beispielsweise: „Somit ist ersichtlich, dass nicht nur die Kundschaft von den Rabattaktionen profitiert und man sich durchaus die Frage stellen sollte, wieviel Informationen man über sich selbst und das eigene Kaufverhalten preisgeben möchte.“

Nach einer etwa zehnminütigen Entdeckungsrally sollen – geleitet durch die Vermittlerin oder den Vermittler – einzelne, besonders überraschende Erkenntnisse mit dem Plenum geteilt werden.

### **3.8.2. Vermittlungsinteressen**

In dieser arbeitswissengenerierenden Station stehen ganz klar ein technisches und praktisches Vermittlungsinteresse im Zentrum. Dieses soll in ein kritisch-emanzipatorisches überführt werden. Durch den technischen Aspekt sollen grundlegende Funktionsweisen von Spyware vermittelt werden. Auch im Bereich der Problemstoffe nimmt dieses Vermittlungsinteresse eine erklärende Rolle ein. So wird im Zusammenhang mit Aluminiumgeschirr beim Camping auch auf die damit verbundenen Vorteile hingewiesen. Schließlich bedienen auch die Energiefresser dieses Interesse indem beispielsweise das Prinzip eines Kühlschranks erwähnt wird.

Durch die Auswahl der konkreten Produkte zielt das *COCO lab* ganz klar auf ein praktisches Vermittlungsinteresse. Durch die Vermittlung sozioökonomischer Auswirkungen von Produktionsbedingungen soll eine kritisch-emanzipatorische Auseinandersetzung mit den einzelnen Produkten provoziert werden. Am Beispiel von in Kinderkleidung enthaltenen Phthalaten wird ausgeführt: „[...] Viel größer sind die Gefahren allerdings für diejenigen Personen, die in asiatischen Färbereien, Webereien und Nähereien direkt mit der Herstellung der Kleidung zu tun haben.“

### **3.8.3. Kompetenzen**

- Die Schülerinnen und Schüler können konkrete Produkte mit bestimmten Eigenschaften verbinden.
- Die Schülerinnen und Schüler können den Einsatz von Zusatzstoffen analytisch betrachten.
- Die Schülerinnen und Schüler können neue Inhalte in ein individuelles Handlungsmuster übertragen.

## **3.9. Vlogging**

### **3.9.1. Konzeption/Spielsetting/Ablauf**

Das *COCO Vlogging* basiert auf dem Trend der Online-Influencer. Dabei handelt es sich um Personen, meist Jugendliche, die authentische Videos

von sich in unterschiedliche Situationen machen und dabei bestimmte Produkte verwenden. Es handelt sich dabei also um eine Form von Werbung, die erstens nicht ohne weiteres als solche erkennbar ist und zweitens durch ihre locker und unkomplizierte Präsentation einen wesentlichen Beitrag zu Identitätskonstruktionen von Jugendlichen leisten. Das Verständnis von Individualität besteht darin, dass Konsum als Mittel der Distinktion verwendet wird. Neben den klassischen Luxusgütern betrifft dieser Umstand in zunehmenden Maß auch Produkte des täglichen Gebrauchs. Neben Kosmetika und Lifestyle-Produkte sind hier auch Lebensmittel zu nennen. In der Konzeption folgt das *COCO lab* dem realen Vorbild dahingehend, dass es sich um persönliche Botschaften handeln soll, die den Anschein erwecken, dass es sich dabei um einen gut gemeinten Rat einer Freundin oder eines Freundes handle.

Die Schülerinnen und Schüler befinden sich in einer Studiosituation. Dort bekommen sie die Aufgabe bzw. die Möglichkeit, sich selbst als Influencer zu versuchen und gemeinsam ein Werbevideo aufzunehmen. Dafür wird eine Produktpalette zur Verfügung gestellt. Um die mögliche Näherungsversuche für die Schülerinnen und Schüler möglichst schwellenlos zu gestalten befindet sich auf der Rückseite der Produkte ein kurzer Spruch, ein kleines Statement. Damit bietet die Station den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit sich zu orientieren und nimmt den Druck, dass sie in kurzer Zeit kreativ sein müssen. Um coole Authentizität zu vermitteln, ist als Setting eine Party-Situation vorgesehen. Die Produkte füllen die Bühne sinnvoll. Folgende Elemente stehen zur Wahl:

- Party Deko
- Chips/Snacks
- Soft Drinks
- Deo
- Handy
- Fitness-Schlankeits-Beauty-Shake
- Food-Service

Zusätzlich zu den Schauspielerinnen und Schauspieler bedienen die Schülerinnen und Schüler auch die Kamera oder betätigen sich als Regisseurin und Regisseur.

Die Station besticht dadurch, dass die Jugendlichen sich dafür sehr offen zeigen müssen. Als Folge davon ist sie für die Vermittlung so konzipiert, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihrem eigenen Universum befinden. Das heißt auch, dass die Vermittlerinnen und Vermittler sich dabei weitgehend im Hintergrund halten sollen. Erwachsene wirken in solchen Situationen häufig als Hemmschuh. Der fertige Clip wird direkt im Anschluss betrachtet und besprochen.

### **3.9.2. Vermittlungsinteressen**

Neben einem technischen Vermittlungsinteresse stehen hier ein kritisch-emanzipatorisches sowie ein konstruktivistisches Vermittlungsinteresse im Vordergrund. Während durch das Handling der technischen Ausstattung weniger extrovertierte Schülerinnen und Schüler an den Inhalten partizipieren können sollen, bieten die kurzen Werbesprüche die Möglichkeit virtuelle Realitäten zu konterkarieren und dadurch zu dekonstruieren. Die Zugänge dazu sind so vielfältig wie die Schülerin und Schüler selbst. Von Seiten der Vermittlerinnen und Vermittler ist in diesem Zusammenhang notwendig, dass die Jugendlichen genug Spielraum bekommen um sich die Inhalte eigenständig zu erarbeiten.

### **3.9.3. Kompetenzen**

- Die Schülerinnen und Schüler können die Tätigkeit von Influencern als Werbung erkennen.
- Die Schülerinnen und Schüler finden ihren eigenen Weg von der Rekonstruktion über die Dekonstruktion zur Konstruktion von Wirklichkeiten.
- Die Schülerinnen und Schüler können ihre eigene Position als handelnde Akteure kritisch reflektieren.

## **3.10. Schein+Sein**

### **3.10.1. Konzeption/Spielsetting/Ablauf**

*Schein+Sein* behandelt die Thematik von Produktdesign und Verpackungsgestaltung im Sinne einer Profitmaximierung. Dabei handelt es sich um eine kleine Anzahl von Schaubildern, durch die dafür ein Bewusstsein geschaffen werden soll. Der gemeinsame Nenner aller hier präsentierter Bilder ist also die Vergleichbarkeit. In österreichischen Supermärkten muss ein Grundpreis zu den Produkten angegeben werden. Dieser hat die Aufgabe, eine Vergleichbarkeit zu garantieren bzw. herzustellen. Als klassisches Beispiel kann hier das Müsli angeführt werden. Häufig findet man in den Supermärkten Packungen, die sich in Form und Größe kaum unterscheiden. Als entscheidenden Faktor lässt sich die jeweilige Füllhöhe identifizieren, da nur diese Aussagen über die tatsächlich enthaltene Menge trifft. Zusätzlich wird am Beispiel von Ketchup das Prinzip verhandelt, dass Packungsgrößen nicht immer gleich bleiben. Bei einer Verkleinerung der Packung bei gleichzeitigem Beibehalten des Preises kann in diesem Zusammenhang von einer verschleierte Preiserhöhung gesprochen werden.

Am Beispiel von Kaffeekapseln und Kaffeebohnen tritt ein besonders deutlicher Preisunterschied zu Tage. Selbstverständlich handelt es sich dabei um eine nicht ganz gerechtfertigte Verkürzung, da sich die Produktionsabläufe zwischen reinen Bohnen und Kapseln auch im Preis sehr deutlich unterscheiden. Im Sinne einer kritischen Beschäftigung

soll diese Konstruktion von den Schülerinnen und Schülern erkannt und angesprochen werden. Das inhaltliche Sicherheitsnetz bilden hier wieder die Vermittlerinnen und Vermittler, die dieses Problem ansprechen sollen. Hier bietet sich eine Verbindung mit anderen COCO lab-Stationen, wie dem *Globalisierungsquiz*, den Info-Pointer *Problemstoffen* oder der *COCO lab-Debatte* an.

### **3.10.2. Vermittlungsinteressen**

*Schein+Sein* verfolgt sowohl ein technisches als auch ein praktisches Vermittlungsinteresse. Anhand des Produktdesigns werden Prinzipien der Preisverschleierungen sichtbar gemacht. Mithilfe des Grundpreises und der damit verbundenen Vergleichbarkeit erfolgt die Überführung in einen für Jugendliche praktischen Horizont.

### **3.10.3. Kompetenzen**

- Die Schülerinnen und Schüler können Produktdesign und Preisgestaltung miteinander verbinden.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen einen Zusammenhang zwischen Preis und Menge.
- Die Schülerinnen und Schüler können konkrete Preisgestaltungen kritisch hinterfragen und sind zu selbstständigen Vergleichen ermächtigt.

## **3.11. Preis+Wert**

### **3.11.1. Konzeption/Spielsetting/Ablauf**

Wie der Name verrät, richtet sich dieses Spiel sehr stark auf ein Verständnis der Kategorien Preis und Wert. In einem rein ökonomischen Sinn handelt es sich dabei häufig um Synonyme. Dabei macht es im Zusammenhang einer realitätsnahen Behandlung wirtschaftspolitischer Themen durchaus Sinn, diese Begriffe von ihrer Bedeutung unterschiedlich aufzufassen. Beim Preis handelt es sich im (neo-)klassischen Verständnis ganz klar um eine Größe, die aus dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage erwächst. Der Wert dagegen kann unabhängig davon betrachtet werden. So können knappe Güter, die einen hohen Preis besitzen, für bestimmte Gruppen in einer Gesellschaft wertlos sein. In Debatten um öffentliche Güter tritt der Unterschied häufig und deutlich zu Tage. Am Beispiel der Ressource Wasser sieht man, dass die Umwandlung eines öffentlichen in ein privates Gut wesentlich von Interessen und Machtverhältnissen geprägt sind. Die Frage begleitet uns über mehrere Stationen des COCO lab und kann so immer wieder von einer neuen Seite betrachtet werden. So greift das Globalisierungsquiz die Frage auf, wonach sich der Wert für Wasser ergibt. Die Antwortmöglichkeit „durch die begrenzte Verfügbarkeit“ kann in diesem Verständnis also nicht als richtige Antwort zählen. Diese Aussage trifft also auf den Preis zu, passt aber nicht auf die Kategorie des Werts.

Konzeptionell wurde das *Preis+Wert-Spiel* nahe am *Ereignisrad* positioniert. Beide Spiele beinhalten die Frage welchen Preis einem ein bestimmtes Produkt/Gut wert ist, doch mit leicht, aber entscheidend, veränderten Bedingungen. Die Grundlage des *Preis+Wert-Spiels* liefern Personenbeschreibungen. Damit wird die individuelle Komponente explizit betont. Zusätzlich verläuft der Spielablauf hier stärker pfadabhängig. Für jede Person existiert tatsächlich eine „richtige“ Version. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es diese zu finden.

Das Spiel benötigt fünf Gruppen zu je ca. fünf Schülerinnen und Schüler. Jede Gruppe bekommt eine kompakte Personenbeschreibung zugeteilt. Diese besteht durch sehr konkrete Angaben. In einem nächsten Schritt bekommt jede Gruppe drei Varianten eines Produktes vorgelegt. Die Aufgabe des Teams ist es nun, die passendste Variante auszuwählen und die Wahl zu begründen. Insgesamt stehen sieben Personen zur Verfügung. Fünf sind einem eindeutigen Produkt mit einer erkennbaren Präferenz zugeordnet, zwei Personen dienen als Joker. D.h. die klassische Spielvariante sieht vor, dass jene fünf Personen auf die Gruppen aufgeteilt werden, die über eine konkrete Zuweisung verfügen. Dadurch können Werbe- und Algorithmus Konzepte behandelt werden, die Konsumenten den Eindruck vermitteln, dass Produkte auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten sind. Tatsächlich sind diese davon weit entfernt. Vielmehr werden Eigenschaften und Verhaltensweisen in Cluster zusammengefasst und daraus Zielgruppen definiert. Aufgabe der Werbung ist es also sehr häufig, dass bei möglichst großen Gruppen von Menschen Bedürfnisse geweckt werden. Somit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass dieses in einen Bedarf umgelegt wird und damit steigt der unternehmerische Umsatz.

Die zwei Joker-Personen sind keinem Produkt eindeutig zugewiesen. So kann in einem gemeinschaftlichen Prozess darüber reflektiert werden, für welches Produkt und welche Variante sich diese entscheiden würden. Die Varianten bestehen durch eine große Menge an Informationen und Begriffen, die so konzipiert sind, dass sich daraus Verständnisfragen entwickeln. Derartige Unklarheiten können mithilfe von zur Verfügung gestellten Tablets in eigenständiger aber geleiteter Recherche geklärt werden. Die Internetseite [www.konsumentenfragen.at](http://www.konsumentenfragen.at) bietet dafür eine gute Grundlage.

In einem dialogischen Prozess werden die getroffenen Entscheidungen mit dem Plenum geteilt. Die Begründung der Wahl steht hier im Zentrum. Positionen der anderen Gruppen können eingeholt werden und zu kontroversen Diskussionen führen.

Durch das zugeschnittene und pfadabhängige Setting des *Preis+Wert-Spiels* setzt sich dieses erheblich vom *Ereignisrad* ab. Gleichzeitig müssen beide Inhalte in relativer Nähe zueinander positioniert werden,

da die Kategorien Bedarf und Bedürfnis niemals unabhängig von Preis und Wert existieren können.

### **3.11.2. Vermittlungsinteressen**

Die auf konkrete Varianten zugeschnittenen Personenbeschreibungen unterstellen ein technisches Vermittlungsinteresse. Dabei handelt es sich um eine didaktische Konstruktion, die im Laufe des Spiels aufgelöst werden muss. Diese Auflösung und der damit verbundene Wechsel im Vermittlungsinteresse kann mithilfe der zwei Joker-Personen oder auch durch die Arbeit der Vermittlerinnen und Vermittler vollzogen werden. Neben einer für die Schülerinnen und Schüler interessanten praktischen Relevanz können die Inhalte zumindest kritisch-emanzipatorisch behandelt werden. Aus dem Vergleich zwischen Umfang und Preis der Varianten einerseits und der persönlichen Präferenzen andererseits können Fragen entworfen werden, die sich mit der Zusammenstellung von Produktpaketen befassen. Warum passen Produktpakete selten exakt auf persönliche Präferenzen und welche Interessen stehen hinter einer solchen Praxis?

### **3.11.3. Kompetenzen**

- Die Schülerinnen und Schüler können Strategien zur Ordnung von großen Angebotsmengen entwickeln und anwenden.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen einen Zusammenhang zwischen Individualität und Konsum.
- Die Schülerinnen und Schüler können zur Klärung unbekannter Variablen selbstständig auf Serviceangebote zurückgreifen.

## **3.12. Ereignisrad**

### **3.12.1. Konzeption/Spielsetting/Ablauf**

Das Ereignisrad beschäftigt sich mit einem volkswirtschaftlichen Verständnis der Konzepte Bedürfnis und Bedarf. Das heißt, das Bedürfnis wird als Wunsch gesehen. Um einen Bedarf im volkswirtschaftlichen Sinn handelt es sich dann, wenn eine Person Geld ausgibt um ein Bedürfnis zu stillen. In diesem Zusammenhang nehmen bewusste Konsumententscheidungen eine wichtige Rolle ein. Neben dem Kauf von Lebensmitteln, die in der *COCO kitchen* behandelt werden, stehen hier vor allem Luxusgüter und Versicherungen im Zentrum. Luxusgüter erfüllen im zunehmenden Maß eine Identitäts- und Distinktionsfunktion. Die Schülerinnen und Schüler sind von dieser Entwicklung keinesfalls ausgenommen. Auch bei Versicherungen handelt es sich um ein in den Menschen tief verankertes Bedürfnis nach Sicherheit. Hierbei handelt es sich um ein Gut für das wir bereit sind regelmäßig Geld auszugeben und gleichzeitig hoffen, dass wir es niemals benötigen werden. Neben der KFZ-, der Haushalts- und der Lebensversicherung werden Luxusgüter wie Smartphone aber auch Dienstleistungen wie Fitnesscenter und Friseurbesuche oder



Entertainment-Pakete behandelt. Auch der Bereich der Onlinebestellung kann hier bearbeitet werden.

Das Spiel wird in fünf Kleingruppen zu jeweils ca. fünf Schülerinnen und Schülern gespielt. Wie bereits erwähnt stehen acht Missionen (KFZ-Versicherung, Haushaltsversicherung, Lebensversicherung, Smartphone, Fitnesscenter, Friseurbesuch, Entertainment-Pakete und Onlinebestellung) zur Verfügung. Die Auswahl dieser kann entweder gänzlich dem Zufall überlassen werden oder es werden Schwerpunkte gesetzt indem beispielweise Versicherungen stärker präsent sind. Durch die konzeptionelle Gestaltung in Missionen (im Gegensatz zu Personenbeschreibungen) positionieren wir das Spiel näher an der Kategorie Bedarf. Zusätzlich geben wir auch dem Bedürfnis Platz indem die Missionen nur dadurch sinnvoll behandelt werden können, dass für die Entscheidung in der Gruppe auf bereits vorhandene Präkonzepte zugegriffen werden muss. Dadurch werden die Inhalte für die Schülerinnen und Schüler anschlussfähig präsentiert und die Möglichkeit geschaffen, individuelle Konzepte zu erweitern. Aktiv gespielt werden jedenfalls fünf Missionen. Diese werden zufällig an die Gruppen vergeben. Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler einen kurzen Überblick verschafft haben, stehen ihnen Themenkarten zur Verfügung. Diese beinhalten für jede Mission drei Varianten mit einer umfangreichen Beschreibung. Gruppenintern müssen sich die Schülerinnen und Schüler auf eine Variante einigen. Die Aufgabe der Vermittlerinnen und Vermittler besteht darin, dass diese den Gruppen mittels eines *Ereignisrades* zuweisen. Das *Ereignisrad* wird gedreht, bei jedem Dreh bekommt jede Gruppe ein für sie individuelles Ereignis zugeteilt. Diese ist mit einer konkreten Handlungsanweisung verknüpft. Durch die Brille des Ereignisses soll die gewählte Variante reflektiert werden. Um einen selbsterarbeiteten Erkenntnisgewinn zu ermöglichen werden den Schülerinnen und Schülern in dieser Situation Tablets zur Verfügung gestellt. Mit diesen haben sie die Möglichkeit sowohl unklare Begriffe zu klären, als auch konkrete Anweisungen zu erfüllen. Alle für die Bearbeitung der Aufgaben notwendigen Informationen werden auf der Internetseite [www.konsumentenfragen.at](http://www.konsumentenfragen.at) bereitgestellt und können unter Anleitung recherchiert werden. Eine abschließende Beurteilung der Schülerinnen und Schüler ob der „Richtigkeit“ ihrer Wahl kann dahingehend behandelt werden, dass es sich bei Konsumententscheidungen häufig um unsichere – weil Ereignisse oftmals nicht planbar sind – handelt. Eine Aussage darüber ob die Wahl „richtig“ oder „falsch“ war, kann hier also nicht getroffen werden.

Schließlich sollen die partikular erarbeiteten Inhalte mittels einer Präsentation für die Mitschülerinnen und Mitschüler zugänglich gemacht werden.

### **3.12.2. Vermittlungsinteressen**

Die Missionen folgen sehr stark einem praktischen Vermittlungsinteresse. Gerade durch die Verknüpfung mit in der Gruppe vorhandenen Präkonzepten wird dieses noch verstärkt. Die Varianten verfolgen einerseits ein technisches Vermittlungsinteresse, erweitern dieses aber durch persönliche Präferenzen. Dadurch soll die Entscheidung aus einem kritisch-emanzipatorischen Prozess fallen. Schließlich steht durch den (natürlich nicht vollständig) zufälligen Charakter des Rades ein konstruktivistisches Vermittlungsinteresse im Vordergrund.

### **3.12.3. Kompetenzen**

- Die Schülerinnen und Schüler können eine Entscheidung aus klaren Vorgaben ableiten.
- Die Schülerinnen und Schüler können aus einer Vielzahl von Informationen die für ihre Situation entscheidenden Aspekte identifizieren.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass konkrete Entscheidungen von einer Vielzahl von Variablen abhängig sind, von denen nicht immer alle bekannt sind.

## **3.13. Collective Consumers**

### **3.13.1. Konzeption/Spielsetting/Ablauf**

Diese Station behandelt den individuellen und kollektiven Handlungsspielraum aus Konsumenten- und Produzentensicht. Dabei wird Multiperspektivität großgeschrieben. Neben sozialen, ökologischen und ökonomischen wird auch technischen Perspektiven Raum gegeben. Die Slide-Show behandelt partizipative und innovative Zugänge im Zusammenhang mit Herausforderungen, die mit einer Konsumgesellschaft einhergehen.

### **3.13.2. Vermittlungsinteressen**

Neben einem praktischen verschreibt sich die Station der *Collective Consumers* vornehmlich einem kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresse. Zweiteres wird hier als Bedingung für die Umsetzung gesehen und vermittelt.

### **3.13.3. Kompetenzen**

- Die Schülerinnen und Schüler erkennen negative Auswirkungen einer Konsumgesellschaft.
- Die Schülerinnen und Schüler können individuelle Problemlösungen formulieren.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass zur Lösung großer gesellschaftlicher Herausforderungen alle tätig werden können.

## **3.14. Creative Consumers**

### **3.14.1. Konzeption/Spielsetting/Ablauf**

Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern sollen Überlegungen zu neuen Produktions- und Konsumationsmodellen angestellt werden. Das Setting orientiert sich an Management-Seminaren mit dem dazu passenden „Teamspirit“. Innerhalb von etwa 20 Minuten soll eine Eco-Fair-Business-Idee entwickelt werden. Im Ausstellungsbetrieb ist eine enge Verbindung zwischen den Stationen *Collective und Creative Consumers* vorgesehen.

Zentrale Anker können Recyclingprojekte oder Reparaturnetzwerke sein. Damit im engen Zusammenhang stehen auch Upcyclingprojekte. Eine weitere Stoßrichtung kann in verschiedenen Sharing-Ideen liegen.

Die Vermittlerinnen und Vermittler nehmen hier eine besonders wichtige Rolle ein. Durch das sehr offen gestaltete Setting müssen diese im Bedarfsfall immer wieder mit konkreten Vorschlägen und Ideen zur Verfügung stehen. Diese dürfen jedoch keineswegs als fertige Konzepte präsentiert werden, sondern verstehen sich vielmehr als Impuls für die Jugendlichen. Nachdem kreative Lösungskonzepte erarbeitet wurden, werden diese dem Plenum präsentiert.

Ein wichtiger Punkt liegt hier im Begriff der Innovation. Mit diesem ist eine scheinbar homogene Bedeutung verbunden. Bei näherer Betrachtung lässt sich diese sowohl in einem technischen als auch sozialen Verständnis betrachten. Je nachdem welches Innovationsverständnis einer Idee zugrunde liegt, kann dieses maßgeblichen Einfluss auf die konkrete Gestaltung nehmen. Zusätzlich lässt der Begriff eine Unterscheidung zwischen Prozess- und Produktinnovationen zu. Während ersterer für die Optimierung bestehender Abläufe steht, meint Produktinnovation eine tatsächliche Neuerung.

### **3.14.2. Vermittlungsinteressen**

Neben einem praktischen, verfolgt die Station der *Creative Consumer* vor allem ein kritisch-emanzipatorisches sowie ein konstruktivistisches Vermittlungsinteresse. Praktisch ist es vor allem dadurch, dass niemand aus der Verantwortung genommen wird kreative Lösungen zu erarbeiten. Durch die inhaltliche Ausrichtung auf Nachhaltigkeit und Innovation wird ein kritisch-emanzipatorische Interesse verfolgt. Dabei können Überlegungen angestellt werden, wie Nachhaltigkeit, Innovationen und Business-Modelle zusammenpassen. Die eigenständige Konzeptentwicklung durch die jugendlichen Ausstellungsbesucherinnen und Besucher verfolgt das *COCO lab* hier zusätzlich ein konstruktivistisches Vermittlungsinteresse.

### **3.14.3. Kompetenzen**

- Die Schülerinnen und Schüler können gesellschaftliche Herausforderungen benennen.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie an der Lösung dieser Herausforderungen mitwirken können.
- Die Schülerinnen und Schüler können eigene Ideen entwickeln und diese entsprechend präsentieren.

### **3.15. Debatte**

Die *COCO lab-Debatte* versteht sich als Ventil für Fragen, die während des Ausstellungsbesuchs provoziert wurden, aber nicht in ihrer notwendigen Breite behandelt werden konnten.

Die Methode der Debatte bietet das Potenzial den Konstruktionscharakter von Argumentationsketten deutlich herauszuarbeiten. Durch das Einnehmen unterschiedlicher Positionen üben sich die Schülerinnen und Schüler zusätzlich in Multiperspektivität. Für die *COCO lab-Debatte* gelten folgende Spielregeln:

Jede Rednerin und jeder Redner hat 90 Sekunden Redezeit. Die erste Rednerin, der erste Redner einer Partei (der „Regierung“) stellt ihre Position dar. Daraufhin darf die Opposition mit ihrer ersten Rednerin oder ihrem ersten Redner die soeben gehörten Argumente aufgreifen, entkräften und den eigenen Zugang vorstellen. Diese Abfolge wiederholt sich bis zur letzten Wortmeldung der „Regierung“, diese sollte die aus ihrer Sicht wichtigsten Argumente wiederholen und bekräftigen.

Für die *COCO lab-Debatte* benötigen wir zwei Gruppen. Gruppe A vertritt eine „Pro“ und Gruppe B eine „Contra“-Position. Jede Gruppe kann die Reihenfolge der Rednerinnen und Redner selbst bestimmen. Insgesamt benötigen wir drei Rednerinnen oder Redner pro Gruppe. Nach einer gemeinsamen Vorbereitungsphase von ca. fünf Minuten treffen die beiden Gruppe in der *COCO lab-Debatte* aufeinander.

Alle Schülerinnen und Schüler, die sich nicht aktiv an der Debatte beteiligen können oder wollen, übernehmen die Aufgabe der Jury und sollen die vorgebrachten Argumente abschließend auf ihre Überzeugungskraft beurteilen.

Aus diesem Setting lässt sich ableiten, dass die *COCO lab-Debatte* eine spezielle Fragestellung benötigt. Beispiele dafür können sein:

Sollen Konzerne auf Kosten der Qualität einfache Reparaturen ermöglichen?

Sollte man *fairtrade* statt *regional* kaufen?

Sollen digitale Homeassistenten gratis und gesetzlich verpflichtend sein?

Soll die Qualität von Trinkwasser durch Konzerne gewährleistet werden?

Soll Fleischkonsum bestraft werden um das Klima zu verbessern?

## **4. Schwerpunkte setzen**

### **4.1. Was meinen wir damit?**

Das *COCO lab* bietet eine Vielzahl von Stationen mit unterschiedlichen Schwerpunkten rund um das weite Feld des Konsums. Die Ausstellung ist so konzipiert, dass nicht alle Stationen bei einem Termin behandelt werden können und müssen. Aufgrund des vielseitigen Themas und der relativ großen Altersspanne sollen im Ausstellungsbesuch Schwerpunkte gesetzt werden.

Für einen Besuch im *COCO lab* sind zwei Stunden vorgesehen. Nach einer Begrüßung durch die Vermittlerin oder den Vermittler werden die Schülerinnen und Schüler im *Warm Up* niederschwellig in die Thematik eingeführt. Im Anschluss stehen verschiedene Pfade durch die Ausstellung zur Verfügung. Die Wahl welcher von diesen beschritten wird erfolgt im *Warm Up* und wird maßgeblich durch die Wortmeldungen und Interessen der Jugendlichen mitbestimmt. Das *Wrap Up* ist die Bezeichnung für einen gemeinsamen Abschluss und die Verabschiedung.

Das heißt, ein *COCO lab* Besuch ist in drei Hauptteile gegliedert. Den Rahmen bilden das *Warm Up* bzw. *Wrap Up*. Der Hauptteil ist in seiner konkreten Ausrichtung flexibel und richtet sich nach den Interessen der Schülerinnen und Schüler. Zusätzlich eignet sich diese Struktur auch dazu um die Ausstellungsinhalte an den Lehrplan beziehungsweise an die konkreten in der Schule erarbeiteten Inhalte anzuschließen, vorzubereiten oder zu verfestigen.

### **4.2. Kombinieren**

#### **4.2.1. Modulsystem**

Der Hauptteil der Ausstellung umfasst zwölf Stationen. Diese lassen sich in Cluster zusammenführen. Dabei werden verschiedene Dimensionen des Konsums behandelt. Drei zentrale Cluster prägen den Besuch im *COCO lab*.

##### **1. Einkaufen**

Dabei handelt es sich um ein sehr breites Themenfeld. Durch Kombination einzelner Stationen lassen sich im *COCO lab* verschiedene Maßstabsebenen behandeln. Globale Wertschöpfungsketten finden hier ebenso ihren Platz wie regionale oder saisonale Angebote. Dabei beschränkt sich

die Ausstellung nicht auf einen rein deskriptiven Zugang. Soziale, ökonomische, politische und ökologische Aspekte werden in den Stationen stark interdependent behandelt. Das soll einen multiperspektivischen Zugang erleichtern.

Im Sinne einer Kompetenzorientierung werden die Schülerinnen und Schüler immer wieder dazu ermutigt, Stellung zu den Themen zu beziehen beziehungsweise ihren Standpunkt zu erläutern.

Ein weiterer Schwerpunkt kann durch die Behandlung unterschiedlicher Güter gesetzt werden. Neben den für das Überleben unerlässlicher Güter wie Lebensmittel werden im *COCO lab* auch Luxusgüter behandelt. Hier steht vor allem das Verhältnis von Grundbedürfnissen und Luxusgütern im Fokus. Die Frage nach dem Wert, aber auch dem Preis der einzelnen Güter, kann hier sehr schön herausgearbeitet werden. Gleichzeitig wird dadurch ein Übergang zu einem weiteren Cluster geschaffen.

## 2. Werbung

Auch dieser Cluster bietet sehr vielseitige Kombinationsmöglichkeiten. Über das Produktdesign konkreter Waren und den damit verbundenen Mechanismen der Preisgestaltung wird der Zusammenhang zwischen Menge und Preis bearbeitet. Doch reduziert das *COCO lab* Konsumentscheidungen nicht nur auf objektive Kategorien wie den Preis. Individuelle Wertzuschreibungen spielen für Konsumententscheidungen eine wichtige Rolle. Dieser Umstand wird im Cluster *Werbung* herausgearbeitet und verweist auf den nicht zu unterschätzenden Einfluss von Werbung. Das *COCO lab* belässt es jedoch nicht bei dem reinen Verweis. Vielmehr wird eine bestimmte Form der Werbung direkt aufgegriffen. Die Station *Vlogging* beschäftigt sich mit dem Phänomen der Influencer und erlaubt sowohl eine Re- und/oder Dekonstruktion als auch eine neuartige Konstruktion in Form eines Influencer-Videos.

## 3. Gestalten

Das *COCO lab* behandelt ein Thema, das keine einfachen Antworten zur Verfügung stellt. Gleichzeitig ist es nicht das Ziel der Ausstellung, die Schülerinnen und Schüler durch ständiges Relativieren handlungsunfähig zurückzulassen. Eine Ausstellungsbotschaft ist es, dass es sich bei Konsumententscheidungen um komplexe Prozesse handelt, diese jedoch durchaus vielfältige Möglichkeiten der Partizipation bieten.

Durch das *Ereignisrad* kann bei den Schülerinnen und Schülern ein Problembewusstsein geschaffen werden. So müssen die Jugendlichen Entscheidungen treffen und diese – nachdem ein Ereignis eingetreten ist – auf ihre Tauglichkeit beurteilen. Auch das *Globalisierungsquiz* oder das *Ernährungsquartett* können als Impulsgeber dienen. So schafft die Ausstellung ein Bewusstsein für mögliche gesellschaftliche Probleme.

In einem weiteren Schritt können im Rahmen der *Collective Consumer* konkrete Problemlöser behandelt werden um schließlich selbst (*Creative Consumer*) an innovativen Problemlösungen zu arbeiten.

Dieses Grundgerüst kann sehr vielseitig verändert werden. So kann das *Ereignisrad* in den Cluster *Werbung* geschoben werden um gemeinsam mit der Station *Preis+Wert* die Unterschiede zwischen Bedürfnis und Bedarf zu behandeln. Eine Behandlung des *Ereignisrades* mit der *COCO kitchen* erlaubt es wiederum verschiedene Güter zu behandeln. Während die *COCO kitchen* Lebensmittel – also Grundbedürfnisse – behandelt, werden im *Ereignisrad* Luxusgüter behandelt. Die Info-Pointer erhöhen die Flexibilität noch weiter. Durch die Behandlung der *Spyware* über die Info-Pointer im Kontext der *COCO kitchen* kann ein Bewusstsein für die Funktionsweise von Kundenkarten geschaffen werden. Die *Stromfresser* bieten sich in Kombination mit Luxusgütern oder Problemlösungen an. Die *Problemstoffe* stellen sowohl für Konsumenten als auch Produzenten eine entscheidende Größe dar und werden im *COCO lab* gemeinsam mit dem *Globalisierungsquiz*, sowie den *Collective Consumers* und *Creative Consumers* behandelt.

#### **4.2.2. Aufeinander aufbauende Inhalte**

Jeder dieser Cluster lässt sich individuell gestalten. Selbstverständlich wurde in der Konzeption darauf geachtet, dass die Stationen eine sinnvolle Anordnung erlauben. Bestimmte Arbeitsbereiche im *COCO lab* setzten ein gewisses Maß an Arbeitswissen voraus. Dieses können sich die Schülerinnen und Schüler bei anderen, vorausgegangenen Stationen selbst erarbeiten. Das heißt, dass aufeinander aufbauende Inhalte durch die Vermittlerin oder den Vermittler schlüssig angeordnet werden.

#### **4.2.3. Flexible Gestaltung durch die Lehrkräfte**

Die oben beschriebenen Cluster und beispielhaften Vertiefungen dienen der Erläuterung des Kombinationsprinzips. Im Rahmen der Vorbereitung auf den Besuch im *COCO lab* können die Schülerinnen und Schüler ihren Besuch je nach Interesse selbst mitgestalten. Gleichzeitig bietet dieses System auch für Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, den Besuch im *COCO lab* mit schulischen Inhalten zu verweben.

### **4.3. Weitere Möglichkeiten**

#### **Preis+Wert und Ereignisrad**

Die Kombination bietet die Möglichkeit, volkswirtschaftliche Konzepte von Bedürfnis und Bedarf zu behandeln. Durch die Personenbeschreibung im *Preis+Wert*-Spiel rückt der individuelle Charakter von Konsumententscheidungen stark in den Vordergrund, während das *Ereignisrad* den Fokus auf den Bedarf richtet indem es konkrete Folgen von diesen Entscheidungen behandelt.

### Preis+Wert und Ereignisrad und Info-Pointer Spyware

Diese Dreier-Kombination ermöglicht es beispielsweise den Fokus weiter auf die Funktionsweise von Kundenkarten zu lenken. Diese sammeln Konsumententscheidungen und verbinden sie mit anderen Kategorien wie Alter und Wohnort. Daraus werden Zielgruppen definiert, die mit personalisierter Werbung versorgt werden können.

### COCO kitchen und Ereignisrad

Beide Stationen beschäftigen sich mit dem Konsum von Gütern. Während die *COCO kitchen* sich mit der Hierarchisierung von Lebensmitteln beschäftigt, behandelt das *Ereignisrad* Luxusgüter und Versicherungen in einem gesellschaftlichen Kontext. Aus den unterschiedlichen Vorgehensweisen lassen sich allgemeine Schlüsse zu Grundbedürfnissen und Luxusgütern ableiten.

### COCO kitchen und Ereignisrad und Info-Pointer Problemstoffe

Durch die *Problemstoffe* werden die behandelten Inhalte neu kontextualisiert und die Aufmerksamkeit verstärkt auf Inhaltsstoffe gelenkt.

### COCO kitchen und Ereignisrad und Info-Pointer Problemstoffe und Ernährungsquartett

So kann wieder ein neuer Aspekt behandelt werden, welcher sich mit dem Begriff *Problemstoffe* auseinandersetzt. Das heißt, dass unter den Jugendlichen ein Bewusstsein für die kritische Auseinandersetzung mit künstlich zugesetzten Inhaltsstoffen in Lebensmitteln geschaffen werden soll.

### Preis+Wert und Vlogging

Die individuelle Komponente von Konsumententscheidungen übt einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung von Werbung aus. Das äußert sich beispielsweise in der „authentischen“ Gestaltung von Video Blogs, die durch sogenannte Influencer betrieben werden. Die Kombination dieser beiden Stationen erlaubt einen spielerischen Umgang damit.

### Globalisierungsquiz und COCO kitchen

Während das *Globalisierungsquiz* Wertschöpfungs- und Produktionsketten mit sozialen, ökologischen und ökonomischen Auswirkungen behandelt, bringt die *COCO kitchen* diese weit entfernten Inhalte in die Realität der Schülerinnen und Schüler. In der Wahl zwischen herkömmlichen, bio, regionalen oder fairtrade Produkten können die Informationen reflektiert werden und eine Auswirkung auf das Kaufverhalten zeigen.

### COCO kitchen und Ernährungsquartett und Info-Pointer Problemstoffe

Die Kombination dieser drei Stationen führt zu einer stärkeren Konzentration auf gesundheitliche Aspekte von Ernährung.



### Globalisierungsquiz und Info-Pointer Problemstoffe

Wieder steht die globale Produktionskette im Zentrum, doch hier mit einem stärkeren Fokus auf soziale Auswirkungen in den Produktionsgebieten.

### Globalisierungsquiz und COCO lab-Debatte

Das Globalisierungsquiz wirft viele Fragen auf und provoziert eine tiefere Auseinandersetzung mit manchen Themen. Daher bietet sich eine Kombination mit der COCO lab-Debatte an. Die Vielschichtigkeit der Palmölproduktion oder der Elektronikindustrie lassen sich in diesem Format einfacher aus mehreren Perspektiven betrachten.

### Collective Consumers und Creative Consumers

Durch die Kombination der beiden Stationen werden zuerst bereits existierende kreative Lösungsansätze für gesellschaftliche Herausforderungen behandelt um es anschließend den Jugendlichen zu ermöglichen, sich mit für sie relevanten Herausforderungen auseinanderzusetzen.

### Globalisierungsquiz und Collective Consumers und Creative Consumers

Die Erweiterung um das Globalisierungsquiz zeigt, dass Produktionsbedingungen an arbeitsintensiven Standorten häufig mit großen sozialen Problemen einhergehen. Die Schülerinnen und Schüler können diesen Umstand aufgreifen und für ihre Problemlösung aktiv behandeln.

### Globalisierungsquiz und Info-Pointer Energiefresser und Collective Consumers und Creative Consumers

Die Info-Pointer *Energiefresser* lenken diesen Cluster noch konkreter in eine Richtung Energieverbrauch und -gewinnung. Durch die vielseitigen Kombinationsmöglichkeiten kann beeinflusst werden, wie die Schülerinnen und Schüler gelenkt werden. Hier gilt die Formel, je mehr Stationen sich in einem Cluster befinden, desto stärker können sich die Jugendlichen an bereits vorbereiteten Inhalten anlehnen. Kombiniert man dagegen wenige und freie Stationen, so bedarf es von Seiten der Schülerinnen und Schüler ein hohes Maß an Selbständigkeit.

- |   |   |    |   |
|---|---|----|---|
| 1 | Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde, Lehrstoff, 4f, online unter: <a href="https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?61ebyf">https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?61ebyf</a> , (29.03.2018). | 9  | Vgl. Bundesgesetzblatt, Didaktische Grundsätze, S. 6.   |
| 2 | Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 219, Geographie und Wirtschaftskunde, Bildungs- und Lehraufgaben, Lehrstoff, S. 64–67.  | 10 | Ebda, S. 6.   |
| 3 | Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 219, Geographie und Wirtschaftskunde, Bildungsbereiche, S. 4–6.   | 11 | Bundesgesetzblatt, Didaktische Grundsätze, S. 7.  |
| 4 | Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Nr. 219, Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, S. 4–6.  | 12 | Ebda, S. 8.   |
| 5 | Bundesgesetzblatt, Bildungsbereich Sprache und Kommunikation, S. 4.   | 13 | Bundesgesetzblatt, Didaktische Grundsätze, S. 9.  |
| 6 | Ebda, S. 5.   | 14 | Ebda, S. 9.   |
| 7 | Bundesgesetzblatt, Bildungsbereiche, S. 5f.   | 15 | Vgl. Bundesgesetzblatt, Basiskonzept im Gw-Unterricht, S 60–63.   |
| 8 | Ebda, S. 6.   | 16 | Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, Beutelsbacher Konsens, online unter: <a href="http://www.bpb.de/diebp/51310/beutelsbacher-konsens">www.bpb.de/diebp/51310/beutelsbacher-konsens</a> , (31.03.2018). |
|   |   | 17 | Bundesgesetzblatt, Basiskonzepte im GW-Unterricht, S. 60.   |
|   |   | 18 | Ebda, S. 61.  |

## Einführung



Über ein Display werden die vielen Aspekte von Konsum angesprochen. Die Vermittlerinnen und Vermittler behandeln dabei Fragen wie:

- Wo sind wir hier und warum sind wir hier?
- Was ist Konsum?
- Was sind Konsumgüter?
- Wo und wann konsumieren wir?
- Was bedeutet bewusster Konsum?
- Welche Rechte, Pflichten und Chancen ergeben sich für uns?
- Was bedeutet die Aussage, dass wir sowohl Konsumentin und Konsument als auch Konsumware sind?

## Preisausschreiben



Im Rahmen eines Preisausschreibens bekommen alle Schülerinnen und Schüler ein Formular. In diesem werden sehr persönliche Fragen gestellt. Nachdem die Schülerinnen und Schüler ihre Formulare abgegeben haben wird das Preisausschreiben am Ende des Ausstellungsbesuchs wieder aufgegriffen und thematisiert.

## Warm Up



Vergleichbar mit dem Preisausschreiben korrespondiert auch das Warm Up mit einer Station am Ende der Ausstellung, dem Wrap Up. Mithilfe eines TED-Systems werden kurze Fragen gestellt und anschließend darüber abgestimmt.

Die Fragen behandeln diverse Aspekte des Themas Konsum. Am Ende der Ausstellung werden die selben Fragen noch einmal gestellt. An den durchaus divergierenden Vorher-Nachher-Ergebnissen können so die Informationen, Erfahrungen und Erkenntnisse des Ausstellungsbesuchs verglichen und besprochen werden.

## Globalisierungsquiz



Beim Globalisierungsquiz handelt es sich um eine Station, die dem Spielprinzip „1, 2 oder 3“ folgt. Die Spielidee ist simpel, erzeugt jedoch durch ihren kompetitiven Charakter eine spannende Dynamik. Anhand der Themen Aluminium, Smartphone, Jeans, Kakao, Kunststoff und Wasser werden große gesellschaftliche Herausforderungen behandelt. Neben Fragen zum Umgang mit natürlich vorkommenden Ressourcen stehen auch soziale und gesellschaftliche Auswirkungen im Zentrum dieser Station.



## Das Ernährungsquartett



Das Ernährungsquartett besteht aus 32 Karten und kann als klassisches Quartett oder als „Top Trumps“ gespielt werden. Das Ernährungsquartett dient der Schaffung von Arbeitswissen. Über den kompetitiven Charakter des Spiels schaffen die Hardfacts den Weg zu den Schülerinnen und Schülern. So können die Jugendlichen spielerisch Lebensmittel mit Inhaltsstoffen verbinden, dabei ein differenzierteres Bild von adäquater Ernährung entwickeln und last but not least ihre individuellen Ernährungsgewohnheiten reflektieren.

## COCO kitchen



Den Schülerinnen und Schülern werden Mahlzeiten in Form von Einkaufszetteln zugeteilt. Dazu die Charakterbeschreibung einer Person z.B. von „Yasemin“ oder „Erwin“. Im nächsten Schritt gilt es konkrete Produktpräferenzen aus der Personenbeschreibung herauslesen und mit dieser Priorisierung in einem Geschäft Lebensmittel zu kaufen. Die Waren sind unterteilt in die Kategorien bio, regional, fairtrade und herkömmlich. Ein stark limitierender Faktor liegt in dem zur Verfügung gestellten Budget. Dadurch ist es für die Schülerinnen und Schüler nicht möglich, alle Produkte beispielsweise in bio zu kaufen obwohl ihr vorgegebener Charakter diese Wahl präferiert. Im Anschluss werden die gewählten Produkte mit zu den Tischen genommen und dort „angerichtet“. Jede Gruppe stellt die Auswahl ihrer Produkte vor. Die Kaufentscheidung soll dabei nachvollziehbar begründet zur Debatte gestellt werden.



## Energie-Maschine



Thema dieser Station ist der stetig wachsende globale Energieverbrauch. Die Schülerinnen und Schüler teilen sich in zwei Gruppen auf, die Energieproduzenten und die Energiekonsumenten. Die Produktion geschieht durch körperliche Aktivität und nur wenn diese stetig vorangetrieben wird, kann die zweite Gruppe ihren energieintensiven Tätigkeiten nachgehen. Dadurch wird die Frage nach der Notwendigkeit des Energieverbrauchs gestellt. Zusätzlich bietet die Station die Möglichkeit, Energiegewinnung und den Energieverbrauch in Relation zu setzen. Beide Größen werden angezeigt und durch den typischen Energieverbrauch bestimmter Waren und Dienstleistungen ergänzt und in ihrer Verhältnismäßigkeit hinterfragt.

## Info-Pointer



Das Spielprinzip „Info-Pointer“ lässt sich methodisch mit einer Kombination aus Schnitzeljagd und Spurensuche erklären. Dafür stellt das COCO lab drei verschiedenen Settings zur Verfügung: Stromfresser, Problemstoffe und Spyware. Ausgerüstet mit den Stiften sollen die Schülerinnen und Schüler auf die Suche nach Hinweisen zu diesen Überbegriffen gehen. Dafür steht der gesamte Ausstellungsraum zur Verfügung. Nach einer ca. zehnmütigen Entdeckungsrallye sollen einzelne, besonders eindrückliche Erkenntnisse mit dem Plenum geteilt und debattiert werden.



## COCO vlogging



Das *COCO vlogging* basiert auf dem Trend der Online-Influencer. Dabei handelt es sich um Personen, meist Jugendliche, die authentische Videos von sich machen und dabei bestimmte Produkte verwenden. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich in einer Studiosituation. Dort bekommen sie die Möglichkeit sich selbst als Vlogger zu versuchen und gemeinsam ein Werbevideo aufzunehmen. Durch ihre Tätigkeit „behind the scenes“ können die Jugendlichen so die Generierung von Vlogging Werbeinhalten angewandt und humorvoll-kritisch hinterfragen.



## Schein+Sein



*Schein+Sein* behandelt die Thematik von Produktdesign und Verpackungsgestaltung im Dienst von Profitmaximierung. Der gemeinsame Nenner aller hier präsentierten Bilder ist die Vergleichbarkeit. In österreichischen Supermärkten muss ein Grundpreis zu den Produkten angegeben werden. Dieser hat die Aufgabe Vergleichbarkeit zu garantieren bzw. herzustellen. Bei einer Verkleinerung der Füllmenge bei gleichzeitigem Beibehalten von Packungsgrößen und Preisen kann in diesem Zusammenhang von einer verschleierte Preiserhöhung gesprochen werden. In *Schein+Sein* wollen wir deshalb täuschend ähnliche Packungsgrößen mit stark unterschiedlichen Füllmengen vergleichen und so Schülerinnen und Schüler zu einer kritischen Hinterfragung von marktüblichen Preisverschleierungsstrategien ermutigen.

## Preis+Wert



Wie der Name verrät, richtet sich dieses Spiel sehr stark auf ein Verständnis der Kategorien Preis und Wert. Beim Preis handelt es sich im (neo-)klassischen Verständnis ganz klar um eine Größe, die aus dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage erwächst. Der Wert dagegen kann unabhängig davon betrachtet werden. So können knappe Güter, die einen hohen Preis besitzen, für bestimmte Gruppen einer Gesellschaft wertlos sein. In Debatten um öffentliche Güter tritt der Unterschied zwischen Preis und Wert häufig und deutlich zu Tage. Am Beispiel der Ressource Wasser sieht man, dass die Umwandlung eines öffentlichen in ein privates Gut mit erhöhtem Preis – weil durch den Markt bewertet – wesentlich von Interessen und Machtverhältnissen geprägt sind. Deswegen wird auch im COCO Lab-Parlament über das streckenweise durchaus kontroverse Verhältnis von Preis und Wert debattiert.

## Ereignisrad



Das *Ereignisrad* beschäftigt sich mit einem volkswirtschaftlichen Verständnis der Konzepte von Bedürfnis und Bedarf. Das heißt, das Bedürfnis wird als Wunsch gesehen. Um einen Bedarf im volkswirtschaftlichen Sinn handelt es sich dann, wenn eine Person Geld ausgibt um ein Bedürfnis zu stillen. In diesem Zusammenhang nehmen bewusste Konsumententscheidungen eine wichtige Rolle ein. Neben dem Kauf von Lebensmitteln, die in der *COCO kitchen* behandelt werden, stehen hier vor allem Luxusgüter und Versicherungen im Zentrum. Luxusgüter erfüllen im zunehmenden Maß eine Identitäts- und Distinktionsfunktion. Die Schülerinnen und Schüler sind von dieser Entwicklung keinesfalls ausgenommen. Auch bei Versicherungen handelt es sich um ein in den Menschen tief verankertes Bedürfnis nach Sicherheit.



## Collective Consumers



Diese Best practice-Show stellt mittels Symbolbildern diverse innovative Projekte vor, die entwickelt wurden um gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Herausforderungen in Angriff zu nehmen. Unsere Aufmerksamkeit kreist bei den vorgestellten Best practice-Modellen um den Begriff der Innovation. Deshalb werden wir uns bei der *Collective Consumers-Show* verstärkt den sozialen Aspekten eines erweiterten Innovationsbegriffes widmen. Dabei legen wir einen Schwerpunkt auf Genossenschaftsmodelle, da diese in vielen grundlegenden Konsumbereichen wie Wohnen, Landwirtschaft, Finanzen, Waren, Verbrauch, Produktion und Gebrauch oder bei Hausbau und im Bildungssektor einen historisch gewachsenen, gesellschaftlich gut verankerten Ansatz darstellen.

## Creative Consumers



Im folgenden *Creative Consumers-Hackathon* gehen wir noch einen Schritt weiter und üben uns in ökonomischer Innovation und darin, den Begriff der technischen wie den der sozialen Innovation gemeinsam zu denken, indem wir diesen erweiterten Innovationsbegriff zur Basis für einen Ideenwettbewerb machen auf dessen Höhepunkt die *COCO lab* Innovationsteams ihre gemeinsam skizzierten Innovations-Projekte vorstellen und begründen.



## Debatte



Die *COCO Debatte* versteht sich als Raum für Fragen, die während des Ausstellungsbesuchs provoziert werden. Die Methode der Debatte bietet das Potenzial den Konstruktionscharakter von Argumentationsketten deutlich herauszuarbeiten. Durch das Einnehmen unterschiedlicher Positionen üben sich die Schülerinnen und Schüler zusätzlich in Multi-perspektivität und Empathie.



## Wrap Up



Am Ende der Ausstellung werden mit Hilfe des TED-Systems die selben Fragen wie bei dem anfänglichen Warm Up noch einmal gestellt und wieder zur Abstimmung gebracht. Anhand der unterschiedlichen Abstimmungsergebnisse können die Informationen, Erfahrungen und Erkenntnisse des Ausstellungsbesuchs noch einmal gemeinsam hinterfragt und diskutiert werden.

## **COCO lab Ausstellungsansichten**

## Weiterführende Links

<http://www.konsumentenfragen.at/konsumentenfragen/Verbraucherbildung/>

<https://vki.at/>

<http://www.schuldenberatung.at/>

<https://bildungshub.wien/>

**In Zusammenarbeit mit  
und gefördert durch**



**Mit Unterstützung von**



# Impressum

## **Österreichisches Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum**

Vogelsanggasse 36, 1050 Wien  
Österreich  
T +43 1 545 25 51  
F +43 1 545 25 51-55

www.wirtschaftsmuseum.at  
wirtschaftsmuseum@oegwm.ac.at

Konzept und Kuratierung  
**Thomas Marschall**

Ko-Kuratierung und Produktionsleitung  
**Virgil Guggenberger**

Ko-Konzeption  
**Maria Reiffenstein, Beate Blaschek, Tamara Gabriel**

Vermittlungskonzept und Didaktik  
**Stefan Schoiswohl**

Architektur  
**the next ENTERprise architects**

Lichtberatung  
**Christian Ploderer**

Ausstellungsgrafik  
**Dorothea Brunialti**

Organisation & IT  
**Harald Lindenhofer, Andreas Lehner,  
Gerhard Sinnhuber, Moritz Siller**

Presse- und Öffentlichkeitsarbeit  
**Petra Eckhart**

Mit Beiträgen von  
**Daniel Fabry, Dominikus Guggenberger,  
Chris Janka, Mariella Lahodny-Bothe,  
David Moises, Michael Silbergasser, Lukas Singer,  
Anna Mendelssohn, Franz Kremslehner**

Bauten  
**Deko Trend**

COCO *lab* dankt  
**Maria Reiffenstein, Beate Blaschek, Tamara Gabriel,  
Barbara Schmon, Christian Eltner, Josef Hackl,  
Felix Heckl, Elisabeth Menasse-Wiesbauer,  
Christian Ganzer, Werner Vogel**

