



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Prinzipiengeleitete Erstellung und Evaluation von Lehr-
Lern-Arrangements für die Sekundarstufe I im Kontext
der sozioökonomischen Bildung im Fach Geographie
und Wirtschaftskunde“

verfasst von / submitted by

Mag. Wolfgang Kreutzer

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

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

A 190 333 456

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

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Geographie und
Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Christian Fridrich

Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Masterarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am 22.2.2019

Mag. Wolfgang Kreutzer

Anna, Jakob und Franziska gewidmet

„Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Das ist kein bloßes Wortspiel. Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden - wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“ Peter Bieri 2005

“This is what I mean by the 'mechanics' of economic development – the construction of a mechanical, artificial world, populated by the interacting robots that economics typically studies, that is capable of exhibiting behavior the gross features of which resemble those of the actual world that I have just described.” Robert E. Lucas 1988

„Das soziologische Denken verfügt über eine eigene Macht, die Macht, Verfestigtes aufzulösen. Es bringt die scheinbar fixierte und erstarrte Welt wieder in Bewegung; es weist darauf hin, dass die Welt anders sein könnte als sie ist. [...] Soziologisches Denken hilft zudem, andere Lebensweisen zu verstehen, die unserer direkten Erfahrung entzogen sind. [...] Die Einsicht in die innere Logik und Bedeutung anderer Lebensweisen kann uns die Fragwürdigkeit der angeblich fest gezogenen Grenzen zwischen ‚ihnen‘ und ‚uns‘ deutlich machen. Wir können vor allem bezweifeln, dass diese Grenzen natürlich und gottgegeben sind. Dadurch kann sich die Verständigung mit diesen ‚anderen‘ erleichtern und eher zu Vereinbarungen mit ihnen führen. Toleranz könnte an die Stelle von Furcht und Ablehnung treten.“ Zygmunt Baumann 2015

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Sozioökonomische Bildung	8
2.1 Begriffsklärung: Sozioökonomie	8
2.2 Begriffsklärung: sozioökonomische Bildung vs. ökonomistische Bildung.....	13
3. Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen in Österreich	17
3.1 Historische Entwicklung des Fachs Geographie und Wirtschaftskunde	17
3.2 Kompetenzen und ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I und II.....	23
4. Mindestanforderungen an wirtschaftskundlich orientierte Lehr-Lernarrangements in der Sekundarstufe I aus Sicht der Sozioökonomie	28
4.1 Mündigkeit und daraus abzuleitende Kompetenzen.....	28
4.2 Prinzipien sozioökonomischer Bildung.....	30
4.2.1 Subjektorientierung und Individualisierung	35
4.2.2 Handlungsfähigkeit und Handlungsorientierung.....	37
4.2.3 Wissenschaftsorientierung und Kritik	38
4.2.4 Problemorientierung und Konfliktorientierung	40
4.2.5 Mehrperspektivität und Multiparadigmazität	42
5. Sechs Lehr- und Lernsequenzen zu sozioökonomischen Inhalten in der Sekundarstufe I	46
5.1 Intensive und extensive Wirtschaftsformen im primären Sektor (5. Schulstufe)	50
5.2 Industrieller Rohstoffabbau und Kleinbergbau (5. Schulstufe).....	81
5.3 Handel: Supermarkt, Verkaufsstrategien, Konsumentensicht (6. Schulstufe).....	87
5.4 Konsumentenschutz: Gewährleistung und Garantie (7. Schulstufe)	100
5.5 Konsumentenschutz: Rechte und Pflichten (7. Schulstufe).....	115
5.6 Wie erhalten Frauen weltweit gleiche Chancen? (8. Schulstufe).....	145
6. Evaluierung der unterrichtspraktischen Erprobung.....	171
6.1 Datenerhebung: Erhebungsinstrument, Methode und Ablauf	171
6.2 Ablaufmodell zur qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING.....	175
6.3 Qualitative Inhaltsanalyse der Leitfadeninterviews	177
6.3.1 Richtung der Analyse und Fragestellung	177
6.3.2 Ablaufmodell der Analyse und Definition der Analyseeinheiten.....	178
6.3.3 Zusammenfassende Inhaltsanalyse	178
6.3.4 Interpretation der Ergebnisse und Ergebnisaufbereitung	180
7. Zusammenfassung.....	187
8. Quellenverzeichnis.....	191
8.1 Literaturverzeichnis.....	191
8.2 Abbildungsverzeichnis.....	199
8.3 Tabellenverzeichnis.....	200
9. Anhang.....	202
9.1 Interviewleitfaden	202
9.2 Interviewtranskriptionen	204
9.3 Analysematrix	233
9.4 Abstract	247

Danksagung

Der Einladung von Dr. Christian Fridrich (Universität Wien, PH Wien), an einem Projekt mitzuarbeiten, verdanke ich die Entstehung der vorliegenden Diplomarbeit: Er öffnete mir die Tür zum Forschungsnetzwerk INSERT (*International Research Network of Socio-Economic Education and Reflection*), das – beginnend mit 2018 – innovative Lehr-Lernarrangements für Unterrichtende bereitstellt. In dieses Projekt der Fachgruppe der GESÖB (*Österreichische Geographischen Gesellschaft zur geographischen und sozioökonomischen Bildung*) sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Lehrerinnen und Lehrer eingebunden, die Lehr-Lernsequenzen für den Wirtschaftskundeunterricht an der Sekundarstufe I erarbeiten. Dr. Fridrich sei für den fruchtbaren fachlichen Austausch und die Beratung gedankt, außerdem bin ich Dr. Anke Uhlenwinkel (Universität Klagenfurt) zum Dank verpflichtet, deren kritische Hinweise zu einzelnen Lehr-Lernsequenzen ich berücksichtigen konnte. Mit Blick auf den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit ist schließlich die wichtige Rolle jener Schülerinnen und Schüler hervorzuheben, die sich als Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner für Interviews zur Verfügung stellten. Ich danke ihnen herzlich.

Unterstützung erhielt ich dankenswerterweise auch von Kollegin MMag.a Daniela Huber und Kollegen Daniel Weikartschläger, die mir die Erprobung von Lehr-Lernarrangements mit Zustimmung der Schulleitung und der Bildungsdirektion Niederösterreich ermöglichten.

Schließlich sei meiner Familie gedankt, Anna und meinen Kindern Jakob und Franziska, die mich seit Jahren als Studierenden kennen, der sich sehr oft herausgenommen hat, nicht bei ihnen zu sein. Ihrer Bereitschaft, manchmal ihre Bedürfnisse hintanzustellen, und ihrer Geduld verdankt sich nicht nur diese Arbeit, sondern auch der Abschluss eines langen, mitunter mühevollen, berufsbegleitenden Zweitstudiums.

1. Einleitung

Sechs unterschiedliche Lehr-Lernarrangements für die Sekundarstufe I sind Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit. Sie entstanden im Zuge eines Projekts der Fachgruppe für „Geographie und sozioökonomische Bildung“ (GESÖB) der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, das sich zum Ziel gesetzt hat, 52 Lehr-Lernarrangements für den Einsatz im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht an der Sekundarstufe I zu entwickeln und Unterrichtenden kostenlos zur Verfügung zu stellen. Dieses Unternehmen ist aufs Engste mit der Absicht verbunden, im Rahmen dieser Forschungsarbeit Prinzipien sozioökonomischer Didaktik zunächst zu definieren, sodann für den Unterricht fruchtbar zu machen und schließlich ihr Entfaltungspotenzial anhand ausgewählter Beispiele in Interviews mit Schülerinnen und Schülern empirisch nachzuweisen. Sowohl die Ableitung sozioökonomischer Prinzipien aus der Sekundärliteratur als auch der Entwurf der Lehr-Lernarrangements und ihre Evaluierung mithilfe valider Instrumentarien der Sozialwissenschaft sind somit Aufgaben dieser Abschlussarbeit. Anhand sechs unterschiedlicher Lehr-Lernsequenzen für die Sekundarstufe I ist festzustellen, ob und inwiefern in Lehr-Lernarrangements verankerte Prinzipien sozioökonomischer Bildung nachhaltig in das Blickfeld der Schülerinnen gelangt sind. Die Treffsicherheit ist im Sinne einer fundierten Qualitätssicherung exemplarisch aus den Erfahrungen der Unterrichtspraxis zu erheben, darzulegen und in Bezug auf Mängel und Stärken kritisch auszuwerten.

Einleitend wird nach interdisziplinären und transdisziplinären Bezugspunkten der sozioökonomischen Didaktik gefragt: Das Eingangskapitel („Sozioökonomische Bildung“) konzentriert sich auf die Einhegung des schwer fassbaren Begriffs „Sozioökonomie“ und – darauf aufbauend – auf die Unterscheidung zwischen sozioökonomischer und ökonomistischer Bildung. Zu Beginn werden daher Bezugsdisziplin, Forschungsgegenstand und Forschungsmethoden beschrieben und divergierende didaktische Ansichten vorgestellt (Kapitel 2). In einem zweiten Schritt werden die historische Einbettung ökonomischer Inhalte in die Domäne des österreichischen Geographie- und Wirtschaftskundecurriculums herausgearbeitet und Kompetenzmodellen für den wirtschaftskundlichen Unterricht gegenübergestellt (Kapitel 3). Kapitel 4 definiert schließlich aus der jüngeren Fachliteratur Mindestanforderungen an wirtschaftskundlichen Unterricht, um eine fachdidaktisch fundierte Basis für den Entwurf von Lehr-Lernarrangements für die Sekundarstufe I zu erarbeiten. Diesen Kriterien müssen

schließlich jene zu entwerfenden Lehr-Lernarrangements aus den Bereichen „Arbeitswelt und Gesellschaft“ bzw. „Konsum – Haushalt – Geld“ entsprechen, die in Kapitel 5 ausführlich dargestellt werden. Sie sind Teil des oben beschriebenen Lehrangebots für Lehrkräfte der Sekundarstufe I im Rahmen des INSERT-Projekts und wurden exemplarisch ausgewählt. Die Unterrichtsentwürfe zeichnet ein gender- und sprachsensibles fachdidaktisches Konzept aus, das nicht nur innovative Methoden berücksichtigt, sondern auch sämtliche Lehrmaterialien für den Gebrauch an der Sekundarstufe I bereitstellt.

Die Evaluierung der unterrichtspraktischen Erprobung fand im Winter 2018/19 anhand der sechs ausgewählten Unterrichtsbeispiele an einer niederösterreichischen Schule statt und basiert auf der Befragung von Jugendlichen in Gruppeninterviews. Hier sollte überprüft werden, ob sich die in Kapitel 4 entworfenen Prinzipien sozioökonomischer Bildung in Reaktionen Lernender nachweisen lassen. Die kritische Auswertung der Gruppeninterviews folgt der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING, die in Kapitel 6 einleitend erklärt wird. Dort findet sich auch eine sehr detaillierte Auswertung der Interviewtranskripte. Schließlich werden in Kapitel 7 die Ergebnisse der Befragung zusammengefasst und bewertet. Es zeigt sich, dass die an die Lehr-Lernsequenzen des INSERT-Projekt erhobenen Ansprüche weitestgehend erfüllt werden (vgl. STIEGER u. FRIDRICH 2018: 62f.).

2. Sozioökonomische Bildung

2.1 Begriffsklärung: Sozioökonomie

Klassifizierung

Seinen 2015 erschienenen Sammelband „Was ist und wozu Sozioökonomie?“ eröffnet der Sozialwissenschaftler R. HEDTKE mit der Frage nach dem Wesen der Sozioökonomie. HEDTKE warnt in diesem Zusammenhang vor einem „Begriffswirrwarr“ in den Wirtschaftswissenschaften (vgl. HEDTKE 2015: 24) und grenzt seinen Sozioökonomie-Begriff von den Sammel- und Oberbegriffen der Wirtschaftswissenschaften ab:

Wer also den Primat der Wirtschaftswissenschaften als Referenzdisziplin für Forschung über Wirtschaft sprachlich stützen oder sein Selbstverständnis als Wirtschaftswissenschaftler ausdrücken will, findet deshalb in Sozioökonomie, Sozioökonomik, Sozialökonomie oder Sozialökonomik einen passenden Sammel- oder Oberbegriff für das Wissenschaftsfeld. Wie oben erläutert, folgen wir dem nicht, Sozioökonomie steht vielmehr für das Feld sozialwissenschaftlicher Wirtschaftsforschung und seiner Lehre (HEDTKE 2015: 27).

Es handle sich im Fall der Sozioökonomie im weiteren Sinn um eine „Denkweise“, die vor dem Hintergrund interdisziplinärer Vorhaben und Projekte vermehrt Beachtung und Bedeutung erfahre und inter-, zwischen- und transdisziplinär im Übergangsbereich der Volkswirtschaftslehre, Soziologie, Rechtswissenschaft, Politikwissenschaft und Anthropologie anzusiedeln sei (vgl. HEDTKE 2015: 20ff.). Die Sozioökonomie im engeren Sinn verortet HEDTKE im Bereich der Wirtschaftswissenschaften (VWL) und er bezeichnet sie als „Sozio-ökonomik“ (sic). Anders als die orthodoxe Mainstreamökonomik nehme sie nicht nur Bezug auf ihr eigenes Feld, sondern auch auf die Entwicklungen der Neoklassik, der sie distanziert gegenüberstehe:

Die sozioökonomische Kritik richtet sich insbesondere gegen die Neoklassik, gegen das homo oeconomicus-Modell, die Gleichgewichtsidee, die Realitätsferne und Unterkomplexität oder den Universalitätsanspruch des neoklassischen Mainstreams der Ökonomik (HEDTKE 2015: 24).

HEDTKE wählt also eine inhaltliche Definition *ex negativo* und wirft der Mainstreamökonomie vor, dann zu versagen, „wenn es um die Wahrnehmung, Beschreibung und Bearbeitung

komplexer realweltlich wirtschaftlicher und wirtschaftlich-politischer Probleme geht“ (ebd.: 19). Damit befindet er sich in Einklang mit jenen Kritikerinnen und Kritikern des Neoliberalismus, die der idealistischen Sichtweise der Mainstreamökonomie eine realistische und empirisch gesicherte Sicht entgegenhalten. In der standardökonomischen Herangehensweise finden laut HEDTKE weder das menschliche Verhalten noch die Diversität der Akteurinnen und Akteure oder Verbindungen und Interaktionen ausreichende Berücksichtigung. Die „Gesellschaft in der Wirtschaft“ werde ignoriert. Bei der Ökonomie handle es sich um keine experimentelle Wissenschaft, sondern um eine – rein deskriptive Verfahren anwendende – Disziplin (vgl. HEDTKE 2015: 19). S. GAUPE spricht in diesem Zusammenhang vom „kühlen Gleichmut des Ökonomen“, der seinen naturwissenschaftlichen „Blick von nirgendwo“ auf einen vermeintlich objektiv zu beschreibenden Gegenstand richtet. Ein epistemologisches Problem sei dabei die ausbleibende Reflexion des eigenen Standorts und die Kontingenz des Gegenstandes. Damit korrespondiert die (Selbst)wahrnehmung des Sozialwissenschaftlers, der weder in die Situation einbezogen werden soll noch aufgerufen ist, in der Welt zu handeln (vgl. GAUPE 2014: 181ff.). „Alle die reine Logik störenden Elemente, die ethisch-politischen der Verteilung, die sozialen Beziehungen und Machtstrukturen sowie die historisch-kulturellen Bedingungen wurden aus der Wirtschaftstheorie entfernt“, resümiert die Soziologin MIKL-HORKE (MIKL-HORKE 2015: 98). Ökonomie werde in diesem Sinn als reine Wissenschaft (*pure science*) verstanden, es dominierten reine Gedankenexperimente und „auf diese Weise bleibe die Ökonomie auf seltsame Art und Weise gänzlich im Geist des Wissenschaftlers“ (GAUPE 2014:191).

Für die Sozioökonomen B. ZURSTRASSEN und A. FISCHER ist dieser Zustand unbefriedigend: In ökonomischen Situationen kämen nicht nur Interessen, sondern auch Kulturen und Werte ins Spiel, diese seien zudem gesellschaftlich und individuell interpretationsbedürftig und nicht allein durch rationales Kalkül erklärbar (vgl. FISCHER / ZURSTRASSEN 2014: 9f.). Damit grenzen sie das sozioökonomische Forschungsprogramm von genuin neoklassischen Theorien ab, die wirtschaftliche Prozesse unter dem Blickwinkel gesetzmäßig ablaufender Prozesse sehen. Laut dem Soziologen S. N. HELLMICH charakterisieren neoklassische Ansätze „nicht Faktoren wie Macht, Vertrauen, Emotionen, Anerkennung, Ideologien, Kognitionen und deren kulturelle Replikationen“, sondern „die Reduktion auf Knappheiten und ein ihnen gegenüberstehendes Interesse der Akteure an materieller Nutzenmaximierung, das schließlich zu einem Pareto-effizienten Tausch führt“ (HELLMICH 2014: 32). Die sozioökonomische Denkweise berücksichtigt demgegenüber Wirtschaften in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit und erhebt damit den Anspruch, „wirtschaftliches Handeln ‚realistischer‘ und damit umfassender beschreiben und erklären zu können, als dies die Standardökonomik bzw. neo-klassische Ansätze

tun“ (MAURER 2018). Mehrere Autorinnen und Autoren entwerfen abgrenzende und pointierte Gegenüberstellungen von Neoklassik – als „harter Version des ökonomischen Mainstreams“ – und Sozioökonomik. G. ORTMANNs tabellarische Gegenüberstellung etwa berücksichtigt in besonderer Weise das Verhältnis Individuum – Kollektiv (Abb. 1):

Übersicht 11 Mainstream-Ökonomik / Sozioökonomik

Mainstream-Ökonomik	Sozioökonomik
Methodologischer Individualismus (Fundierung via individueller Akteure als rationale Entscheider: Konsumentensouveränität, freiwillige Arbeitslosigkeit etc.)	„Individuum (...) und Kollektiv (...) sind alle beide wesentliche Elemente und haben den gleichen konzeptionellen und moralischen Rang.“ (► Kap. 2, S. 83; orig. Etzioni 2003, S. 116). ⁴
Nur (Eigen-)Nutzenorientierung des Handelns (nur Tausch; Kontraktualismus à la Hobbes: Verträge als Basis von Interaktion; Anreizabhängigkeit des Handelns)	Nutzen- und andere Werte, besonders auch: Pflichtorientierung des Handelns (Tausch und auch „Gabe“ im Sinne Mauss ⁵ ; Normen wie <i>pacta sunt servanda</i> als vorkontraktuelle Bedingungen von Verträgen im Sinne Durkheims ⁶)
Information der Entscheider vollkommen; Unvollkommenheiten der Information als heilbare Abweichungen („speck of the dust“, Etzioni 2003, S. 113) von einem Zustand der Perfektion und des Gleichgewichts	„... people start with little knowledge and ... are slow and poor learners“ (Etzioni 2003, S. 113; ► Kap. 2, S. 84)
Statik	Dynamik (z. B. à la Schumpeter); pfadabhängige Prozesse; Historizität von Entscheidungen
Gleichgewicht als <i>terminus ad quem</i>	Ungleichgewicht; Gleichgewichte eher als „punctuated equilibrium“; „Non-Ergodizität“ ⁷
Macht(differenzen) ausgeklammert oder der Ökonomie subsumiert	Machtdifferenzen hoch relevant und eigensinnig gegenüber ökonomischen Gesichtspunkten
Wirtschaft ohne Einbettung in die übrige Gesellschaft analysierbar; <i>disembedding</i> als analytischer Normalfall; Markt als selbsterhaltendes System	Wirtschaft nur in Einbettung in die übrige Gesellschaft; <i>disembedding</i> als Sonderfall der Moderne; Markt abhängig von Regulation, Politik u. a. gesellschaftlichen Kräften
Ökonomik als selbstreferentielles Theoriesystem ⁸	(Sozio-)Ökonomik angewiesen auf andere Sozialwissenschaften; weder die Realität als absolut extern gegenüber der Theorie ⁸ noch die Theorie als absolut extern gegenüber Praxis und Moral auffassend.

Abb. 1: Gegenüberstellung Mainstream-Ökonomik – Sozioökonomik (ORTMANN 2015: 298)

ORTMANN hebt in besonderer Weise die Gleichrangigkeit von Individuum und Kollektiv sowie die Orientierung der Akteure an Werten hervor (siehe Abb. 1). Sozioökonomisches Handeln strebe keinem Gleichgewichtszustand entgegen, vielmehr sei es durch Machtdifferenzen geprägt, die aus der Historizität, aus Wertbewusstsein ihrer Akteure und dem gesellschaftlichen Kontext resultieren (ORTMANN 2015 : 298f.). Daraus folgt auch zwingendermaßen die Bezugnahme der Ökonomie auf die Sozialwissenschaften.

Mit der Kritik an der mangelnden Einbettung von Ökonomie in das soziale Umfeld und in die Gesellschaft („*disembedding*“) ist zwar der kleinste gemeinsame definitorische Nenner der Sozioökonomie umrissen, ihr Wesen ist damit aber noch nicht erschöpfend erklärt. Exemplarisch

lässt sich anhand des bereits zitierten Sammelbandes „Was ist und wozu Sozioökonomie?“ (HEDTKE 2015) zeigen, dass der Begriff „Sozioökonomie“ im aktuellen Fachdiskurs äußerst schwer fassbar ist und in mannigfachen Definitionsversuchen mündet, was von N. HELLMICH folgendermaßen begründet wird:

Die Vielstimmigkeit, mit der über die Frage nach der korrekten wissenschaftstheoretischen Einordnung der Sozioökonomie diskutiert wird, spiegelt die Tatsache wider, dass recht unterschiedliche Vorstellungen von adäquaten Forschungsgegenständen, Fragen, Methoden und Zielen der Sozioökonomie und ihrer Abgrenzung gegenüber anderen Forschungsfeldern bestehen (HELLMICH 2015: 159).

Laut HELLMICH lässt sich die Sozioökonomie als „Forschungsprogramm“, als „Forschungsfeld“ oder einfach als „Arbeitsgebiet“ definieren, in jedem Fall aber bemängelt er ihre fehlende einheitliche methodische Untermauerung (vgl. HELLMICH 2015: 159). Für MOLDASCHL zeichnet sich Sozioökonomie als „reflexive Denkrichtung“ aus, die sich weitgehend von kontextfreien Ökonomiken abhebt und soziokulturelle und historische Hintergründe berücksichtigt (MOLDASCHL 2015: 126).

FORSCHUNGSANSÄTZE

Folgt man den definitorischen Versuchen von S. N. HELLMICH, so ist als Forschungsgegenstand der Sozioökonomie wirtschaftliches Handeln im weitesten Sinn zu verstehen. Er unterscheidet drei Hauptströmungen der Sozioökonomie, die sich auf höchst unterschiedliche Art und Weise mit dem Forschungsgegenstand beschäftigen:

- 1) Erklärung ökonomischen Handelns auf Grundlage sozialwissenschaftlicher Methoden
- 2) Sozioökonomie als Ausgangspunkt der Analyse wirtschaftlicher *governance*-Strukturen (Märkte, Hierarchien, Kommunen und Politische Ökonomien)
- 3) Sozioökonomie als Wissenschaft der „menschlichen Gesellschaft“, die der Wirtschaft – anders als in der modernen Soziologie – eine zentrale Rolle beimisst.
(vgl. HELLMICH 2014: 34).

- In der ersten Variante versteht sich die „ökonomische Sozioökonomie“ (Sozioökonomie als Wirtschaftswissenschaft) zunächst als Überwindung der Neoklassik, mit der sie aber ihre

Forschungsgegenstände, ja sogar Konzepte und Erkenntnisse und Ziele teilt: Auch ihr geht es um „Vorschläge zur Optimierung wirtschaftlicher Strukturen und individuellen Handelns“ (ebd. 40), diese werden auf Grundlage eines realitätsnahen Akteurs-Konzepts und unter Bezugnahme auf den Wissensbestand der Human- und Gesellschaftswissenschaften empirisch abgesichert (vgl. HELLMICH 2014: 40). Ihr wichtigster Proponent, A. ETZIONI, geht davon aus, dass sich ökonomisches Handeln einerseits aus Eigeninteresse des Individuums („I“), andererseits aus seinem Bewusstsein, Teil einer Gesellschaft zu sein („We“), speist (vgl. ebd.: 41). Seit die Mainstreamökonomie aber mit zunehmend realitätsnahen Akteursbildern arbeitet, gerät diese Ausrichtung der Sozioökonomie in Gefahr, mit dieser zu konvergieren (ebd.: 42).

- Die Erkenntnis, dass ETZIONI's dichotomisch angelegtes Grundmodell, das nur zwischen Individuum und Gesellschaft zu unterscheiden vermag, zu kurz greift und eine soziologische Perspektive vermissen lässt, evoziert eine stark theoriegebundene Forschungsrichtung, die als „soziologische“ Sozioökonomie bezeichnet wird. Sie rekurriert auf die „‘Einbettung‘ individuellen Handelns in Institutionen, Normen und Kultur [...]“ (ebd.: 45). Nicht mehr der handlungstheoretische Kern wirtschaftlichen Handelns, der die Orthodoxie im Wesentlichen unberührt lässt, sondern die Verankerung wirtschaftlichen Handelns in Sprache, Normen, Lebensweisen und Kulturen rücken nun in den Fokus dieser interdisziplinär angelegten Forschungsrichtung. Es handelt sich also um den Versuch, Konzepte aus den Gesellschaftswissenschaften für die Analyse wirtschaftlichen Handelns fruchtbar zu machen und Phänomene evolutionär, historisch bedingt und letztlich kontingent zu verstehen (vgl. HEDTKE 2015: 25). HELLMICH resümiert:

Während also die ‚ökonomische Sozioökonomie‘ dabei vor allem auf eine Verfeinerung der handlungstheoretischen Grundlage der Sozioökonomie hinausläuft, dabei aber mehr oder weniger dem methodologischen Individualismus verhaftet bleibt, läuft die soziologische Auslegung des sozioökonomischen Ansatzes – Wirtschaft und Gesellschaft nicht als differenzierte Systeme zu betrachten – auf ein weiteres Spektrum komplexerer handlungstheoretischer Annahmen und umfassendere Situationsanalysen hinaus (HELLMICH 2014: 50).

- Ein dritter von HELLMICH skizzierter Forschungsansatz beschreibt Sozioökonomie schließlich als Soziologie aufzudeckender *governance structures*, die nicht nur kulturelle, strukturelle und institutionelle Kontexte wirtschaftlicher Handlungen in den Blick nehmen,

sondern auch Märkte, Hierarchien, politische Ökonomien, staatliche Redistributionen und Allokationsmechanismen.

Offen bleibt für HELLMICH jedenfalls, wie sich Sozioökonomie als Paradigma bzw. Forschungsprogramm definiert und ob sie als Metadisziplin, oder gar als eigene Disziplin angesehen werden kann (vgl. HELLMICH 2014: 55f.).

Methodisch ist die Sozioökonomie nicht auf einen Theorienkanon festzulegen, stützt sich aber in aller Regel auf empirisch abgesichertes Wissen und steht damit in deutlichem Kontrast zu normativen Definitionen handlungstheoretischer Annahmen, wie sie die Neoklassik hervorgebracht hat (vgl. ebd. 38). Begründet wird dies damit, dass es „abgesehen von einer Reihe vitaler Grundbedürfnisse keine zeit- und gesellschaftsübergreifend konstante Präferenzordnung des Menschen im Sinne des *homo oeconomicus* gibt [...]“ (ebd., 39).

2.2 Begriffsklärung: sozioökonomische Bildung vs. ökonomistische Bildung

In einem 2013 erschienen Beitrag stellt sich die deutsche Sozialwissenschaftlerin B. WEBER die Frage, inwiefern eine Orientierung an der Wirtschaftswissenschaft für eine allgemeinbildende ökonomische Bildung hinreichend ist (WEBER 2013: 10). Ihre Antwort gründet auf den Bestandteilen einer subjekt- und lebensweltorientierten sozioökonomischen Bildung, die einerseits kompetenzorientierte Entscheidungs- und Urteilsfelder, andererseits Orientierung an der realen ökonomischen Lebenswelt und Denkschemata der Sozialwissenschaften und der Wirtschaftswissenschaft vereint (WEBER 2013: 13ff.). WEBER nimmt ökonomische Bildung im Spannungsfeld dreier unterschiedlicher Interessen wahr, die die „bildungsrelevanten Pole“ „Bildung“, „Wissenschaften“ und „Lebenssituationen“ aufspannen (vgl. Abb. 2).

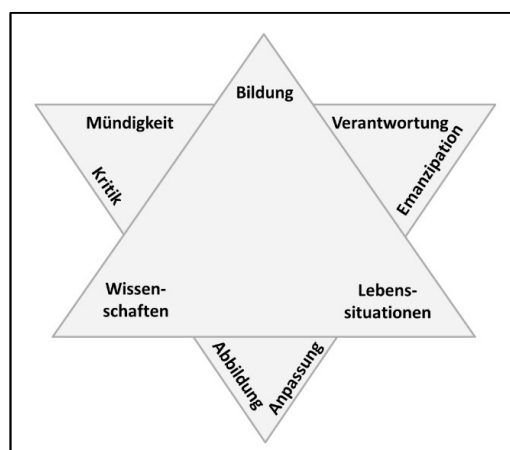


Abb. 2: Bildungsrelevante Pole und Spannungsfelder fachdidaktischer Konzeptionen (WEBER 2013: 6)

Es stehe dem Individuum etwa frei, sich an Lebenssituationen anzupassen oder sich zu emanzipieren. Der Bürgerin/dem Bürger, die/der Bildung genossen hat, steht es frei, selbstbestimmt und mündig zu leben oder sich gesellschaftlich zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen. Besonders bedeutsam aber ist die Dichotomie „Kritik versus Abbildung“, die das Feld der Wissenschaft beschreibt (vgl. Abb. 2):

Die Orientierung an der Wissenschaft kann implizieren, die wesentlichen Erkenntnisse der Wirtschaftswissenschaft als deren verkleinertes Abbild zu lernen. Sie kann aber auch bedeuten, wirtschaftswissenschaftliche, aber auch andere Konzepte, Modelle und Theorien kritisch zur Analyse gesellschaftsökonomischer Probleme und Herausforderungen zu nutzen, sie aber auch kritisch hinsichtlich der Grenzen ihrer Erklärungs- und Gestaltungsmöglichkeit zu beurteilen (WEBER 2013: 6).

In das gleiche Horn stößt R. HEDTKE: In seinem im Jahr 2014 erschienen Beitrag „Was ist sozio-ökonomische Bildung?“ definiert der Sozialwissenschaftler das Konzept der sozio-ökonomischen Bildung und grenzt es gegen andere Formen ökonomischer Bildung ab (vgl. HEDTKE 2014: 83f.). Um dem Missverständnis vorzubeugen, dass sozioökonomische Bildung Vermittlungsgegenstand der Sozioökonomie, also einer Disziplin der Wirtschaftssoziologie ist, schlägt HEDTKE die Schreibung mit Bindestrich vor („sozio-ökonomische Bildung“). Folgt man seiner Definition, so ist unter sozioökonomischer Bildung eine Philosophie, eine Leitidee, ein Kernkonzept zu verstehen, das „seit jeher nach personenzentrierten, problemorientierten, situationsbezogenen, erfahrungsgesättigten, kontextsensiblen, sozialwissenschaftlichen und politikbewussten Zugängen zu Theorie und Praxis der Wirtschaft und des Wirtschaftens strebt“ (HEDTKE 2014: 81). Laut HEDTKE steht der Begriff „Sozio-ökonomische Bildung“ seit Jahrzehnten für eine wirtschaftsdidaktische und eine pragmatische Philosophie gleichermaßen (HEDTKE 2014: 81). Für HEDTKE zählt neben dem Prinzip der Subjektorientierung die Sozialwissenschaftlichkeit zu den Kerncharakteristika sozioökonomischer Bildung (vgl. HEDTKE 2018a: 5). Dieser Begriff sei seit etwa 45 Jahren im deutschen Bildungswesen verankert, ohne Angriffen ausgesetzt gewesen zu sein. Momentan sehen sich die Fürsprecher sozioökonomischer Bildung im deutschen und österreichischen Schulwesen unter Druck: Die Meinung, dass „das Pendel im Zuge der Kompetenzbildung“ wieder in Richtung Szientismus ausschlägt, teilen mehrere Autorinnen und Autoren (vgl. u.a. HEDTKE 2014: 82 und WEBER 2014: 129).

Welchen Grund aber gibt es aus Sicht der Lernenden, sich mit sozioökonomischen Lerninhalten zu beschäftigen? Was genau ist ihr Mehrwert? Sieht man die Sozialwissenschaften als Gruppe von Wissenschaften an, deren Forschung an die Fragen sozialer Ordnung und Organisation anschließen, so richten sich die sozioökonomiedidaktischen Interessen auf die Bereiche Volkswirtschaftslehre, Soziologie und Politikwissenschaft (vgl. HEDTKE 2018a: 2). „Sozialwissenschaftlichkeit bezeichnet das Prinzip, den Gegenstandsbereich Wirtschaft für die sozioökonomische Bildung mit Hilfe von Wissen und Verfahren der Sozialwissenschaften zu erschließen“, hält HEDTKE fest (HEDTKE 2018a: 10). Die Sozioökonomiedidaktik beschränke sich nicht auf eine normativ-evaluative Perspektive, sondern erhebe Anspruch, in der informierten empirischen Auseinandersetzung mit der Welt auch kognitiv-instrumentelle Modellierungen der Welt vorzunehmen (vgl. HEDTKE 2018a: 3).

Der Bildungswert der Sozioökonomie für junge Menschen bemesse sich schließlich daran, wie sozialwissenschaftliche Konzepte und Denkweisen sie dabei unterstützen, „die sozioökonomischen Grundlagen und Zusammenhänge ihres jetzigen und zukünftigen Lebens, ihrer Identitäten und Erfahrungen zu verstehen“ (HEDTKE 2018a: 7).

Da also sozioökonomische Inhalte isoliert von Gesellschaftswissenschaften in der schulischen Praxis aus den genannten Gründen schlicht undenkbar sind, ist an dieser Stelle nach den Schnittmengen mit Nachbardisziplinen zu fragen: Mit Blick auf die Verankerung sozioökonomischer Bildung in schulischen Curricula wird die Sozialwissenschaft in der Bildungstheorie von HEDTKE als Domäne, und das Schulfach Geographie an deutschen Schulen als Subdomäne begriffen, wobei „Domänen“ als „ein – nach welchen Kriterien auch immer – zusammenhängend aufgefasstes Gebiet des Wissens und/oder Könnens aufgefasst werden“ (HEDTKE 2018a: 9; vgl. Abb. 3). An Subdomänen angelehnte Schulfächer nehmen – wie im Fall des Fachs Geographie und Wirtschaftskunde – auf mehrere wissenschaftliche Domänen Bezug (hier: Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften). Wie das im österreichischen Schulsystem seit 1962 verankerte Fach „Geographie- und Wirtschaftskunde“ sind auch in anderen europäischen Ländern entsprechende Fächer in ihrer Fächerstruktur und curricularen Normierung sozialwissenschaftlich ausgerichtet (vgl. HEDTKE 2018a: 9).

Lernbereich	Gesellschaft / Gesellschaftswissenschaften i. w. S.				
Domäne	Gesellschaft / Gesellschaftswissenschaften i. e. S. Sozialwissenschaften Gesellschaft – Wirtschaft – Politik			Natur- wiss.	
Subdomäne	Politik	Wirtschaft	Gesellschaft	Geographie	Geschichte
Gegenstands- bereich	menschliches Handeln und Zusammenleben in der Gesellschaft ...			... mit der Natur	
Definitionen des Kerns des Gegenstands- bereichs	Politik / politische Realsituationen Das Politische	Die Perspektive des Ökonomen Wirtschaft in der Gesellschaft Gesellschaft in der Wirtschaft	soziale Verflech- tungen zwischen Menschen und soziale Beziehungen zur übrigen Welt	Wechselbeziehun- gen zwischen Natur und Gesellschaft in Räumen	Gedächtnis der Gesellschaft Geschichts- bewusstsein
(sub)domänen- spezifische Bildungsbegriffe	sozialwissenschaftliche Bildung				
	Politische Bildung i. e. S.	Ökonomische Bildung Sozioökonomische Bildung	Soziale Bildung Gesellschaftliche Bildung	Geographische Bildung Naturwissenschaftlich- gesellschaftliche Bildung	Historische Bildung Historisch-kulturelle Bildung

Abb. 3: Sozioökonomische Bildung der sozialwissenschaftlichen Domäne (HEDTKE 2018a: 10)

Für das Distinktionsverhältnis von Domänen und Subdomänen (Abb. 3) beruft sich HEDTKE an anderer Stelle auch auf KLAFKI: Auch er lehnt die Gleichsetzung von Wissenschaftlichkeit und Einzelwissenschaften, sowie „den Glauben an eine Strukturähnlichkeit von Schulfächern und Einzeldisziplinen und die Vorstellung und Vermittlung einzelwissenschaftlichen Wissens in der Schule“ grundsätzlich ab (HEDTKE 2015: 35).

3. Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen in Österreich

3.1 Historische Entwicklung des Fachs Geographie und Wirtschaftskunde

Die Verankerung des Wirtschaftsunterrichts blickt im österreichischen Schulwesen der Zweiten Republik auf eine beinahe 60-jährige Geschichte zurück: 1962 einigten sich Interessensverbände und Parteien darauf, die Lernbereiche Wirtschaft und Gesellschaft in zwei bestehende Unterrichtsfächer (Geographie bzw. Geschichte) einzubauen. Von einer tatsächlichen Integration kann noch nicht die Rede sein, denn die Tradition des „länderkundlichen Durchgangs“ war damit noch nicht durchbrochen. Vielmehr wurde die Länderkunde additiv um wirtschaftliche Inhalte ergänzt (z.B. Abarbeitung taxativer Begriffslisten für die Oberstufe ab 1970), nur ein Viertel bis ein Fünftel der Unterrichtsziele sollte für wirtschaftliche Inhalte aufgewendet werden (SITTE 2011: 158). Aus heutiger Sicht ist bemerkenswert, dass einerseits die Einführung wirtschaftskundlicher und politischer Inhalte nicht auf Kosten eines anderen Schulfaches – und gegen den Widerstand mancher Geographielehrerinnen und Geographielehrer – stattfand und die Schaffung eines eigenen wirtschaftskundlichen Faches explizit unter Verweis auf die Gefahr einer wirtschaftskundlichen Dogmengeschichte abgelehnt wurde (vgl. SITTE 2001: 160).

C. VIELHABER erinnert in einem Fachartikel an den Kieler Geographentag 1969 – ein „geographiehistorisches Leuchtfeuer“ – der den Abschied vom länderkundlichen Paradigma markiert (VIELHABER 2012: 39). Auch in Österreich beschäftigte man sich in den 1970er Jahren mit der Auswahl wirtschaftskundlicher Inhalte und ihrer methodischen Aufarbeitung, so zeigte sich im Rahmen eines Schulversuchs in der Sekundarstufe I, der letztlich auf die gescheiterte Einführung der Gesamtschule der 10 –14-Jährigen vorbereiten sollte, eine neue, progressive Art des Umgang mit Themen im Geographieunterricht: Nunmehr standen räumliche, soziale, politische und ökonomische Inhalte gleichberechtigt nebeneinander, sie wurden als „Zielvorstellungen“ bezeichnet. (Der Reformeifer zeigte sich auch in neuen Methoden, die Eingang fanden, dazu zählen etwa operativer Unterricht, offene Methoden, didaktische Spiele u.a.) (vgl. SITTE 2001: 161f.).

In einer Phase, in der erstmals „der Anspruch erhoben [wurde], dass die Inhalte des GW-Unterrichts theoretisch abzusichern seien“, orientierten sich Fachdidaktiker an S. B. ROBINSONS *Curriculumtheorie*, die den länderkundlichen Unterricht grundsätzlich in Frage stellte (VIELHABER 2012: 39). Nicht mehr Lerninhalte, sondern gesellschaftliche Verwendungssituationen bestimmten die zu ermittelnden Lernziele. Robinsons Ansatz

entspricht damit der heute noch eingeforderten Lebensweltorientierung. CREMER und KLEIN halten dazu fest:

Mitte der Siebzigerjahre, als der Optimismus wesentliche Fortschritte durch institutionelle Reformen, durch betriebliche Mitbestimmung oder aber auch durch gesellschaftliche Utopien und Programme zu bewirken, enttäuscht wurde, erfolgte eine Entdeckung des subjektiven Faktors, eine Alltags- und Lebensweltorientierung, eine Wende vom ‚Fern-‘ zum ‚Nahbereich‘ (CREMER u. KLEIN 1990: 444).

Dass gerade in der wirtschaftspädagogischen Didaktik bis heute über die Lebensweltorientierung kein Konsens herrscht, zeigt etwa der Vorwurf des Wiener Wirtschaftspädagogen J. AFF, der erklärt, die Lebensweltorientierung hätte zu einer „curricularen Willkür“ geführt (AFF u. FRIDIRCH 2013: 42).

Damit verabschiedete man sich beginnend mit den 1970er-Jahren von ausschließlich beschreibenden Lerninhalten, isolierten Fakten und einem GW-Unterricht, indem beispielsweise Topographie um ihrer selbst willen unterrichtet wurde (vgl. VIELHABER 2012: 39).

Erst mit dem für AHS-Unterstufe und Hauptschule gültigen, wortidenten Lehrplan 1985/86 entstand – anders als in Deutschland, wo ökonomische Bildung unterschiedlichen „Ankerfächern“ zugeordnet ist – aus „Geographie und Wirtschaftskunde“ ein doppelpoliges Zentrierfach, das die Aktionsbereiche „Raum“ und „Wirtschaft“ als zwei untrennbar verbundene Lernbereiche anerkennt und tatsächlich integriert. In der Fachliteratur ist einhellig von einem Paradigmenwechsel die Rede (vgl. z.B. SITTE 2001, FRIDRICH 2018). Im Wesentlichen gilt dieser themenorientierte Lehrplan für die Sekundarstufe I von 1985/86, wenngleich er mit dem Jahr 2000 in neuer Bearbeitung erschien: Seit rund 20 Jahren wird zwischen Kern- und Erweiterungsbereichen unterschieden, die inhaltliche Ausrichtung wurde nach 1985/86 aber nicht in Frage gestellt (vgl. Gegenüberstellung der beiden Lehrpläne in SITTE u. WOHLSCHLÄGEL 2001).

Die Bildungsaufgabe des Faches besteht seit Mitte der 1980er Jahre im Erkennen von Regelmäßigkeiten und Motiven erdräumlicher und ökonomischer Aktivitäten, was auf ein tieferes Verständnis von Problemen und Auswirkungen der Aktivitäten schließen lässt (Abb. 4).

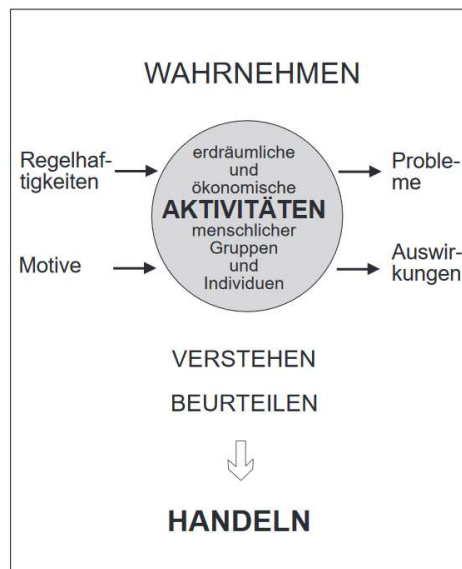


Abb. 4: Die Bildungsaufgaben des Fachs Geografie und Wirtschaftskunde (SITTE 2001: 163)

Im Zentrum steht aber die Fähigkeit des verstehenden, abwägenden und beurteilenden Individuums, individuelle Handlungskonzepte jenseits von eng definierten Fächergrenzen, also im interdisziplinären Kontext, zu entwickeln (Abb. 4).

A. UHLENWINKEL erinnert daran, dass diese Neuorientierung es dem Integrationsfach GW erlaubte, „Geographie und Wirtschaft als zwei gleichberechtigte Teile eines Faches aufzufassen, die unter der generischen Maxime allgemeiner gesellschaftlicher Handlungskompetenzen, wie Methoden- oder Gesellschaftskompetenz, gemeinsam zum Gelingen von Unterricht beitragen. Faktenwissen und Fachgrenzen verloren dabei an Bedeutung“ (UHLENWINKEL 2018: 21). Zudem sei nicht mehr länger die Entität „Raum“ die Schlüsselkategorie für den neuen Lehrplan 1985/86, sondern menschliche Handlungen, was zu seiner zentralen Position in diesem neuen Lehrplan führte (FRIDRICH 2018: 86). Unverkennbar trägt der Lehrplan der Sekundarstufe I damit die Handschrift einer handlungstheoretischen Sozialgeographie und wendet sich anderen Disziplinen zu:

Das Handlungskonzept macht es gleichzeitig aber auch möglich, verschiedene fachliche Inhalte unserer Bezugswissenschaften, zu denen nicht nur die Geographie gehört, zu erschließen und in einem einheitlichen Lernbereich nach pädagogischen Zielsetzungen [...] zu zentrieren (SITTE 2001: 164).

Der Paradigmenwechsel im Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ vollzog sich vor einer Neuausrichtung in der wichtigsten Bezugswissenschaft, der Geographie selbst. Hier wendet der Sozialgeograph Benno Werlen den raumwissenschaftlichen Ansatz auf sozialwissenschaftliche Perspektiven an:

Kategorien des Handelns [sind] gegenüber denen des Raumes Vorrang einzuräumen und die kategorielle Ordnung der traditionellen geographischen Forschungslogik auf den Kopf zu stellen. Es geht nicht mehr darum, eine handlungsorientierte Raumwissenschaft betreiben zu wollen. Es geht vielmehr um das Betreiben einer raumorientierten Handlungswissenschaft. Die von der Geographie immer wieder thematisierten ‚Raumprobleme‘ erscheinen dann als Probleme des Handelns
(WERLEN 2008: 279 f.).

Dabei seien neben den sozialkulturellen Kontexten auch die subjektiven Perspektiven der Akteure ins Blickfeld zu nehmen (WERLEN 2008: 280 f.). Das bedeutete nun auch für den Bereich Wirtschaft zweierlei: Einerseits ist Wirtschaft fortan als ein in soziale Kontexte eingebetteter Aktionsbereich im Sinne der Sozioökonomie zu verstehen. Nicht mehr die Kategorien „Raum“ oder „Gruppen“ – die selbst in ihrer Konstruiertheit darzustellen seien – bildeten das Ziel sozialgeographischer Forschung, sondern die Frage, wie Menschen handeln, wobei diese Handlungen raumwirksam sind: „Im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch. Seine Aktivitäten und Entscheidungen in allen Lebensbereichen haben immer auch raumstrukturelle Grundlagen und Auswirkungen“, hält der Lehrplan der Sekundarstufe I einleitend fest (BMUKK 2004). Die prominente Bedeutung der Bezugswissenschaft „Ökonomie“ kommt im nachfolgenden Satz deutlich zur Sprache: „Besonders thematisiert werden solche Vernetzungen am Beispiel der Wirtschaft, deren allgemeine Grundlagen zu erarbeiten sind“ (BMUKK 2004). C. FRIDRICH hebt hervor, dass in den Lehrplänen der Sekundarstufe I und II Zielstellungen, die auf raumbezogenes und wirtschaftliches Handeln Bezug nehmen, beide Bereiche in der Tat verbinden und er resümiert: „Dadurch wird auch im Lehrplan eine gute Vernetzung der beiden Bereiche Geographie und Wirtschaftskunde belegt“ (FRIDRICH 2018: 88). Jene Themenbereiche, die tatsächlich beide Pole des doppelpoligen Zentrierfachs integrativ behandeln, liegen sowohl in der Sekundarstufe I wie in der Sekundarstufe II bei über 75% (vgl. FRIDRICH 2018: 88f.).

Im Jahr 2004 erfährt der Lehrplan der AHS-Oberstufe eine Erweiterung und unterscheidet zwischen sechs geografischen Kompetenzen, wobei die Wirtschaftskompetenz „vor allem durch wirtschaftliche betriebliche, arbeitsrechtliche, volkswirtschaftliche, wirtschaftspolitische und weltwirtschaftliche Zielstellungen zum Ausdruck gebracht [wird], während die Bereiche Konsum- und Haushaltsökonomie nicht explizit angeführt werden“ (FRIDRICH 2018: 88). Im Detail versteht der Oberstufen-Lehrplan unter „Wirtschaftskompetenz“:

- Verständnis grundlegender Zusammenhänge in betriebs-, volks- und weltwirtschaftlichen Bereichen sowie Kenntnis gesamtwirtschaftlicher Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Probleme
- Wirtschaftspolitik als wesentlichen Bestandteil der Politik erkennen, ihre Modelle und deren reale Umsetzung in unterschiedlichen Systemen einschätzen können
- Erwerb grundlegender Kenntnisse und konkreter Einblicke ins innerbetriebliche Geschehen
- Einsicht in den Wandel der Produktionsprozesse und Verständnis für Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt unter dem Einfluss wachsender Technisierung und Globalisierung
- Interesse wecken für ein Erwerbsleben im selbständigen Bereich (BMUKK 2004)

A. UHLENWINKEL bemerkt dazu kritisch, „dass die kompetenzorientierten Ansätze der Nach-PISA-Zeit ihren Ursprung vor allem im neoliberalen Effizienzstreben und dem damit verbundenen Wunsch nach universeller Operationalisierbarkeit haben“ (UHLENWINKEL 2018: 22). Neuerungen im Lehrplan der AHS-Oberstufe 2016 (vgl. BMB 2016) lassen darauf schließen, dass sich in Zukunft das Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ von einer Disziplin im engeren Sinn verabschieden wird und sich einem neuen didaktischen Verständnis zuwendet, in dem – unter Berufung auf A. SENS' Konzept der „Capabilitys“ – sogenannte „Basiskonzepte“ zum Tragen kommen sollen. T. JEKEL und H. PICHLER halten dazu fest, „dass Alltagssituationen und -probleme durch die Anwendung fachlicher Konzepte und Methoden der Disziplinen Geographie und Ökonomie erschließbar, analysierbar, reflektiert und somit bewältigbar werden“ (JEKEL u. PICHLER 2017: 6). Einige der Basiskonzepte zielen auf eine enge geographische und wirtschaftskundliche Verschränkung ab und unterstreichen damit die Zusammengehörigkeit der beiden Aktionsbereiche.

Mit Blick auf den wirtschaftskundlichen Unterricht ist zu beobachten, dass eine bildungspolitische Kontroverse, die in Deutschland bis in die 1960er Jahre zurückreicht (vgl.

HEDTKE 2015: 18), auch in Österreich hohe Wellen schlägt: Das doppelpolige Zentrierfach gerät zunehmend ins Visier der Wirtschaftswissenschaften und der Ruf nach einem separaten Schulfach ist – entgegen HEDTKES Darstellung – kein „deutscher Sonderweg“ (HEDTKE 2015:19). Vielmehr trommeln in regelmäßigen Abständen Vertreterinnen und Vertreter der monodisziplinären Wirtschaftslehre zum Angriff auf die humanwissenschaftlich eingebettete Sozioökonomie und nutzen dafür auch breitenwirksam österreichische Medien (vgl. KOMPATSCHER 2011; AFF 2013; GAULHOFER 2015; SCHELLHORN 2017). Dass nicht nur von Wirtschaftswissenschaftlerinnen und Wirtschaftswissenschaftlern, sondern auch von Interessensvertretungen (WKO, IV) gegen das Fach Geographie und Wirtschaftskunde verwendete Argumentarium lässt sich in folgende Kritikpunkte aufschlüsseln:

- 1) Die Wirtschafts- und speziell die Finanzbildung der österreichischen Bevölkerung sei unzureichend und reflektiere ein unzulängliches Schulsystem, in dem ökonomischer Bildung zu wenig Platz eingeräumt werde (z.B. NEUWEG 2017; WKO 2018).
- 2) Der GW-Lehrplan lasse keine systematische Darstellung wirtschaftswissenschaftlicher Systematiken zu, sondern sei vielmehr eine eklektizistische, ja willkürliche Anhäufung unterschiedlicher Inhalte, ein „curriculares Wunschkonzert“, ein „Steinbruch“, ja sogar eine „Geröllhalde unzusammenhängender Inhalte“ (vgl. AFF 2013: 42).
- 3) Die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen sei mangelhaft (vgl. bspw. FUHRMANNs Aussagen in N.N. 2018; AFF 2013: 44).

Mit Blick auf den verengten Bildungsbegriff der traditionellen Wirtschaftslehre hebt HOFMANN-SCHNELLER den Stellenwert eines Kombinationsfachs hervor:

Eine solche Bildung kann nicht nur in einer Behandlung der volkswirtschaftlichen und oder betriebswirtschaftlichen Systematik bzw. der Kasuistik bestehen, sondern hat die drei Bereiche Ökonomie, Gesellschaft und Ökologie in einen Systemzusammenhang zu bringen. Dabei muss ein Orientierungs- und Grundlagenwissen in allen drei Bereichen erworben und strukturiert werden (HOFMANN-SCHNELLER 2014: 56).

Ein vergleichender Blick auf die Bildungssysteme Deutschlands und Österreichs zeigt deutlich, dass diese konkrete multidisziplinäre Einbettung nur eine mögliche Verbindung zu anderen Disziplinen darstellt. Das fragmentierte deutsche Schulsystem kennt neben Geographie auch die

Bezugsfächer Geschichte / Sozialkunde, Politische Bildung, Wirtschaft – Arbeit – Technik (und Informatik), Welt- / Umweltkunde, Gesellschaftswissenschaften sowie Rechts- und Gemeinschaftskunde (HEDTKE U. UPPENBROCK 2011: 98ff.).

3.2 Kompetenzen und ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I und II

Am Kompetenzbegriff arbeiteten sich Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker seit Mitte der 1990er, spätestens aber im Vorfeld der Einführung der teilzentralen kompetenzorientierten Reifeprüfung an AHS und BHS ab. Als zunehmend „Kompetenzen“ in den 2000ern den verengten Qualifikationsbegriff abzulösen begannen (vgl. RHODE-JÜCHTERN 2011: 7), kritisierten unterschiedliche Proponenten zurecht die unscharfe Verwendung des Begriffs bei Bildungsbehörden und in der fachdidaktischen Debatte (vgl. VIELHABER 2008; DICKEL 2011; RHODE-JÜCHTERN 2011; HOFMANN-SCHNELLER 2011; KANWISCHER 2011; VIELHABER 2012; PICHLER 2013). Dies löste Verunsicherung in den Fachkollegien aus, zudem sei in Österreich der Ruf nach Bildungsstandards von Seiten der Fachdidaktik im Vergleich zu Deutschland eher verhalten bis kritisch gewesen (vgl. FRIDRICH 2012: 23).

WEBER konstatiert, dass in Deutschland – wo der Bereich Wirtschaft in der Regel mit Politik zu einem Schulfach verbunden wird – der Versuch, Kompetenzen für ökonomische Bildung zu entwickeln, schon in einer sehr frühen Phase in eine wirtschaftswissenschaftliche Bildung weist und eine strukturelle Verengung bedeutet:

So sollte dazu befähigt werden, Entscheidungen ökonomisch zu begründen, statt ökonomisch (geprägte) Entscheidungen begründet zu treffen, Handlungssituationen sollten ökonomisch analysiert werden, statt ökonomisch (geprägte) Handlungssituationen zu analysieren (WEBER 2013: 9).

Sie stellt zur Debatte, ob eine Ausrichtung der Kompetenzen an der Wirtschaftswissenschaft für eine allgemeinbildende ökonomische Bildung hinreichend ist, wenn diese insbesondere den Ansprüchen von Subjekt- und Lebensweltorientierung gerecht werden soll (vgl. WEBER ebd.).

In österreichischen Fachpublikationen erinnerten Autorinnen und Autoren zunächst daran, dass es sich bei den Kompetenzen um die Fortführung unterschiedlicher Traditionslinien handle: Beispielsweise verweist KANWISCHER darauf, dass schon lange vor der inflationären

Verwendung des Kompetenzbegriffs, in den 1970ern, „Schlüsselqualifikationen“ definiert worden seien, die ähnliche Fertigkeiten, wie die geforderten Kompetenzen benannten (KANWISCHER 2011: 4). Die „kompetenzorientierte Wende“, die Abkehr von einseitiger Qualifikations- und Wissensorientierung, sei eine direkte Folge des sogenannten „PISA-Schocks“ (Deutschland: 2001, Österreich: 2003) und hätte eine breite, polarisierende Diskussion in Fachdidaktik-Kreisen eingeleitet. Die Frontenbildung führt er in erster Linie auf eine uneinheitliche Definition des Kompetenzbegriffs (der mitunter enger als jener von WEINERT gefasst war), sowie die Einführung der Bildungsstandards in Österreich, Deutschland und in der Schweiz zurück (vgl. KANWISCHER 2011: 6).

Auch M. HOFMANN-SCHNELLER erkennt in den geforderten Kompetenzen eine Form der Handlungsorientierung wieder, wie sie „seit Jahrzehnten zu den Grundpfeilern unserer Fachdidaktik gehöre“, zudem weise die ohnehin schon praktizierte Schüler-Orientierung den Weg zum kompetenzorientierten GW-Unterricht (vgl. HOFMANN-SCHNELLER 2011: 18f.). Schließlich warnte C. VIELHABER in Zusammenhang mit dem neu einzuführenden Kompetenzmodell vor negativen Folgen eines überfallsartig „von oben“ eingeführten Kompetenzmodells und von den Schwierigkeiten seiner Verankerung, die ja zunächst über Fortbildungen und dann parallel in Hochschullehrveranstaltungen stattfinden müsse. Er erkannte in der von ihm 2008 noch skeptisch bis ablehnend beurteilten Kompetenzen („Vereinheitlichung statt Individualisierung“) aber auch die Chance, mehrperspektivischer Sichtweisen (Kontingenz) im Sinn einer konstruktivistischen Didaktik fruchtbar zu machen (vgl. VIELHABER 2008: 1 bzw. VIELHABER 2012). Und er mahnt alle Beteiligten, das Kompetenzmodell ernst zu nehmen: „Versuchten die künftigen Repräsentanten unseres Faches, egal ob sie im Bereich Schule oder an Universitäten tätig sind, sich an diesen Ansprüchen vorbei zu schwindeln, könnte das für unser Fach existentiell fatale Folgen haben“ (VIELHABER 2012: 44).

Der Kompetenzbegriff der wirtschaftlichen Bildung ist aufs engste mit der Auswahl von *Gegenstandsbereichen und Handlungsbereichen* verknüpft, die Ziel der ökonomischen Bildung sein sollen. Hier liefern die fachdidaktischen Lager erwartungsgemäß unterschiedliche Definitionen.

Für die ökonomistisch geprägte Wirtschaftsdidaktik sei *pars pro toto* das 2010 im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft veröffentlichte „Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung an allgemein bildenden höheren Schulen“ angeführt: die Kompetenzbereiche werden – eingerahmt von den „Leitideen ökonomischer

Bildung“ (Mündigkeit – Tüchtigkeit – Verantwortung) – wirtschaftlichen Rollen zugeordnet. So unterscheiden die Autoren mit Blick auf die zu erwerbenden Kompetenzen zwischen den Rollen „Verbraucher“, „Erwerbstätige (Unternehmer / Arbeitnehmer)“ und „Wirtschaftsbürger“ (RETZMANN 2010: 16). Im Gegensatz zu sozioökonomischen Ansätzen handelt es sich beim Rollenmodell des „Wirtschaftsbürgers“ um ein auf „Transferempfänger“, „Beitrags-/Steuerzahler“, „Wähler“ und „Engagierten“ reduziertes Individuum. Es tritt also mit der Gesellschaft und dem Staat nur in diesen drei Rollen in Kontakt und steht damit konträr zum gesellschaftsökonomischen Rollenverständnis sozioökonomischer Bildung.

Ganz anders buchstabieren die geografischen Vertreterinnen und Vertreter des Fachs ihr Kompetenzverständnis: Steht für W. SITTE noch das Offenlegen gesamtwirtschaftlicher Zusammenhänge und Prozesse im Vordergrund (SITTE 2001a: 550), so definiert FRIDRICH den Handlungsbereich Gesellschaftsökonomie folgendermaßen:

Das Wissen um grundlegende gesellschaftliche ökonomische Zusammenhänge um die eigene Stellung im Wirtschaftssystem, um Interessen und Interessengruppen, um staatliche wirtschaftspolitische Aktivitäten und Konsequenzen sowie um die enge Verflochtenheit von Wirtschaft und Gesellschaft“, die eine Basis für Reflexion und Mitgestaltung seien (FRIDRICH 2013: 53).

SITTEs Dreiteilung der ökonomischen Handlungsbereiche in Konsumökonomie, Berufs- und Arbeitsökonomie und Gesellschaftsökonomie wird von FRIDRICH unter Verweis auf die lebensweltorientierte Verankerung ökonomischer Bildung um den Handlungsbereich „Ökonomie des privaten Haushalts“ erweitert (FRIDRICH 2013: 53). Das Primat der Haushaltsökonomie leitet sich nicht nur aus der Lebensweltorientierung und der unmittelbaren Erfahrungswelt der Lernenden ab, sondern auch aus der Perspektive der Lernenden auf andere ökonomische Handlungsbereiche:

Mit dem Bedarf der Haushaltsmitglieder werden die anderen Handlungsbereiche, die für die ökonomische Bildung relevant sind, konstituiert oder zumindest massiv wechselseitig beeinflusst, nämlich Konsum-, Arbeits- und Gesellschaftsökonomie (FRIDRICH 2013: 53).

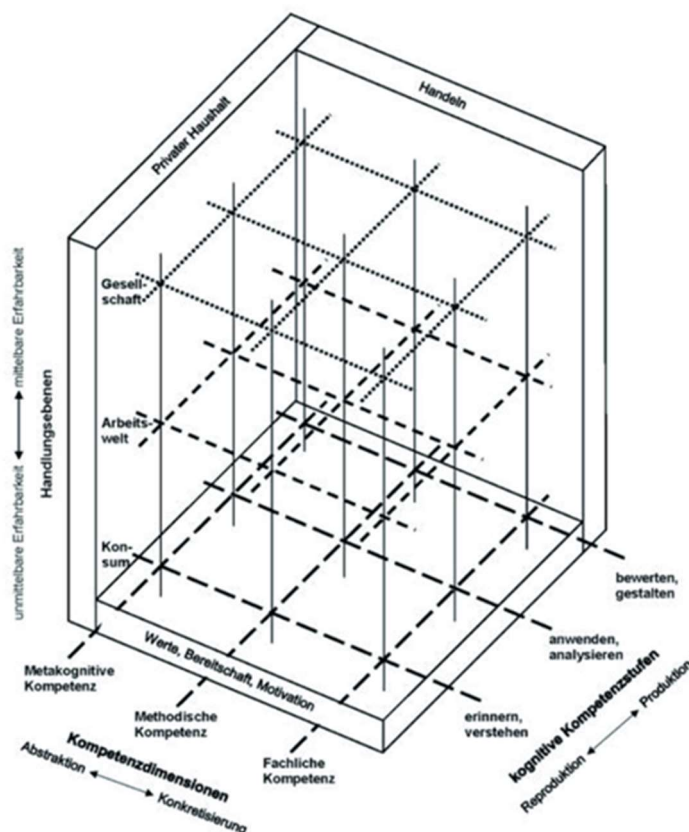


Abb. 5: Dreidimensionales Kompetenzschema für die Sekundarstufe I (FRIDRICH 2013: 8)

Machte die neue Reifeprüfung eine zügige Kompetenzorientierung in der Oberstufe notwendig, so stellten Ansätze für die Sekundarstufe I ein Desiderat dar. Mit Blick auf die Schulstufen 5 – 8 hat FRIDRICH ein dreidimensionales Kompetenzschema (Abb. 5) entwickelt, das die vier genannten ökonomischen Handlungsbereiche (privater Haushalt / Konsum / Arbeitswelt / Gesellschaft) berücksichtigt. Das Fundament dieses komplexen Modells spannen einerseits drei kognitive Prozessdimensionen (Kompetenzstufen) (erinnern / verstehen – anwenden / analysieren – bewerten / gestalten) – wie sie aus den Oberstufenunterricht bekannt sind – andererseits Kompetenzdimensionen, die der Taxonomie von ANDERSOHN und KRATWOHL entsprechen (fachliche - methodische – metakognitive Kompetenz); Dieses dreidimensionale Kompetenzschema steht im Einklang mit Mindestanforderungen ökonomischer Bildung, wie sie von B. WEBER 2013 formuliert wurden und wie sie nun in einem weiteren Schritt für die sechs zu erstellenden Lehr-Lernarrangements fruchtbar gemacht werden sollen (WEBER 2013: 13).

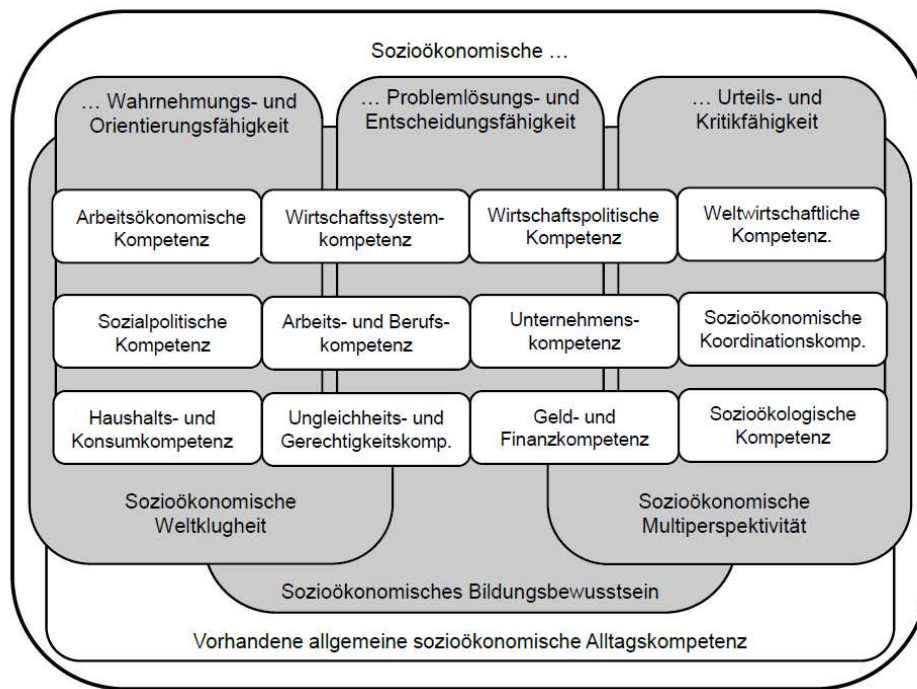


Abb. 6: Kompetenzen im sozioökonomischen Curriculum der Sekundarstufe I (HEDTKE 2018b: 34)

Ein möglicher Anknüpfungspunkt ergibt sich für die Sekundarstufe I des spezifisch doppelpoligen Zentrierfachs Geographie und Wirtschaftskunde aus R. HEDTKES „sozioökonomischem Curriculum“, das er im Winter 2018 publizierte. Sein Kompetenzmodell baut auf drei von G. KUTSCHA vorgeschlagenen Leitkompetenzen (Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit sowie Urteils- und Kritikfähigkeit) auf und ergänzt sie um drei weitere „Metakompetenzen“: Weltklugheit, Multiperspektivität und Bildungsbewusstsein. In Summe ergeben sich für den Unterricht der Sekundarstufe I zwölf Kernkompetenzen der sozioökonomischen Bildung, die ein in der Unterrichtspraxis „maximal erreichbares“ Ziel darstellen (vgl. HEDTKE 2018b: 36).

4. Mindestanforderungen an wirtschaftskundlich orientierte Lehr-Lernarrangements in der Sekundarstufe I aus Sicht der Sozioökonomie

4.1 Mündigkeit und daraus abzuleitende Kompetenzen

„Ökonomische Bildung soll Menschen zu einem mündigen Urteil, zur Selbstbestimmung und zur verantwortlichen Mitgestaltung befähigen“, leitet die „Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung“ (DEGOEB) ihre Schrift „Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss“ ein (DEGOEB 2006: 83). Mündigkeit scheint somit diesseits und jenseits des fachdidaktischen Grabenbruchs Ziel wirtschaftlicher Bildung zu sein.

Bei genauer Analyse zeigt sich, dass sich der Mündigkeitsbegriff der sozioökonomischen Vertreter in diesem Zusammenhang anders definiert als jener der wirtschaftswissenschaftlichen Ökonomiedidaktik. Der sozioökonomische Ansatz traut den Menschen nicht nur mündige Urteile und mündiges Gestalten (s.o.) zu, sondern auch mündiges *Handeln* (vgl. FRIDRICH 2014: 34). FRIDRICH bezieht sich in seiner Definition auf den Mündigkeitsbegriff von ALBERS, der sich aus drei Teilbereichen (Selbstbestimmung, Tüchtigkeit, Verantwortung) zusammensetzt. Das übergeordnete Leitziel – die Befähigung von Kindern und Jugendlichen zu mündigen Handlungen in ökonomisch geprägten Lebenswelten – lässt sich für FRIDRICH nicht nur in Zielen, sondern auch in drei in ihrer Komplexität ansteigenden Anforderungsbereichen der kompetenzorientierten Reifeprüfung fassen: Analysieren / Argumentieren – Bewerten / Reflektieren – Entscheiden / Handeln (FRIDRICH 2012: 34, vgl. Abb. 7). Diese Kompetenzen sind – im Gegensatz zu anderen Kompetenzmodellen, denen die Mündigkeit zugrunde liegt – nicht fachspezifisch, sondern vielmehr multidisziplinär.

Leitziel: Befähigung von Kindern und Jugendlichen zu mündigen Handlungen in ökonomisch geprägten Lebenswelten				
Teilbereiche von Mündigkeit (nach Albers 1995, S. 2ff.)	Entsprechende Werte (vgl. Hedtke und Weber 2008, S. 90ff.)	Personale (vgl. Hedtke und Weber 2008, S. 56ff.) und → soziale Ziele (vgl. Steinmann 1995, S. 11)	Zuordenbare Kompetenzen	
„Selbstbestimmung“: Vertreten eigener Interessen, eigenständige Lebensgestaltung	Partizipation Verwirklichung Wohlbefinden	Emanzipation → persönliche Entfaltung	Analysieren Argumentieren	Wissen und Verstehen, Orientieren
„Tüchtigkeit“: effiziente Problemlösung und sachkundige Urteilsbildung	Effizienz, Suffizienz Rationalität Wirtschaftlichkeit	Aufklärung → toleranzorientierte Beziehungen	Bewerten Reflektieren	
„Verantwortung“: demokratische Mitgestaltung unserer Gesellschaft	Humanisierung Solidarität Wohlbefinden	Autonomie → lebenswerte Gesellschaft	Entscheiden Handeln	

Abb. 7: Leitziel und Kompetenzen in der ökonomischen Bildung (FRIDRICH 2012: 34)

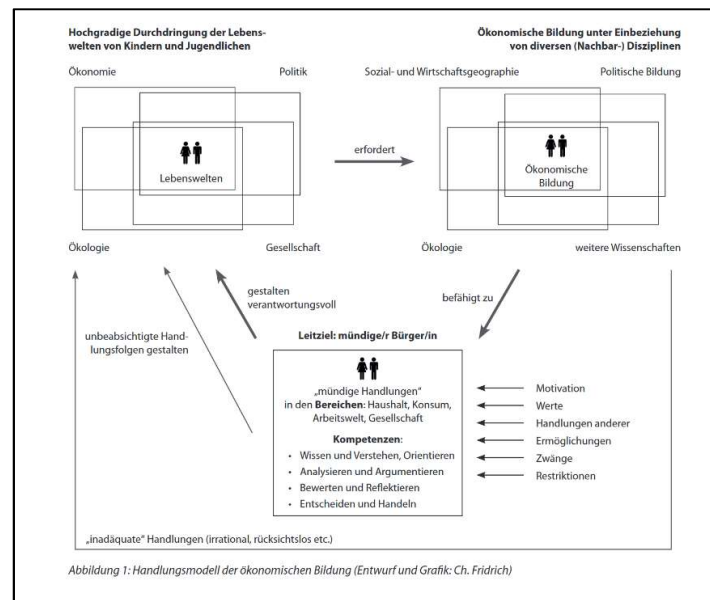


Abb. 8: Handlungsmodell der ökonomischen Bildung (FRIDRICH 2012: 37)

Ökonomische Bildung (bestehend aus Sozial- und Wirtschaftsgeographie, politischer Bildung, Ökologie und anderen Bezugswissenschaften) ist Teil eines Handlungsmodells, das die mündige Bürgerin / den mündigen Bürger zum verantwortungsvollen Gestalten ihrer / seiner Lebenswelten befähigt. Die Zusammenführung der von Ökonomie, Politik, Ökologie und Gesellschaft durchdrungenen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit der ökonomischen Bildung findet ihr Abbild in mündigen Handlungen der / des kompetenzgeschulten Bürgerin / der Bürgers (Abb. 8). Der Weg zu diesen geforderten Kompetenzen führt aber über auszuformulierende sozioökonomiedidaktische Prinzipien für den Schulunterricht.

4.2 Prinzipien sozioökonomischer Bildung

Der Ausschärfung von Grundsätzen der sozioökonomischen Bildung leistete ein Gutachten des „Gemeinschaftsausschusses der Gewerblichen Wirtschaft in Deutschland“ (GGW) vom Oktober 2010 Vorschub: 15 große deutsche Wirtschaftsverbände hatten die Erstellung von Standards just zu jenem Moment gefordert, als die „Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung“ (DEGOEB) ihre Standards fertiggestellt hatte (vgl. FAMULLA et al 2011: 49). Das daraus entstandene Gutachten enthielt ein Kompetenzmodell, das ökonomisches Denken mit rationalen und möglichst effizienten Auswahlentscheidungen, Reproduktion fertiger Denkmuster und Durchführung von Rechenaufgaben gleichsetzte. Nicht gesellschaftliche und lebensweltliche Probleme sollten Lernende interessieren, sondern vornehmlich Denkschemata und Theorien der Ökonomik. Das Autorenteam um G. E. FAMULLA resümiert:

Damit fällt das Verbändegutachten hinter den Stand der Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftsdidaktik zurück. [...] Indem es wirtschaftswissenschaftliche Denkmuster als vorrangige Erklärungsansätze und Effizienz als dominantes Bewertungskriterium propagiert, favorisiert es die Erziehung zum Denken und Handeln als kühl kalkulierender *homo oeconomicus* in allen Lebensbereichen (FAMULLA ET AL. 2011: 50).

Das GGW-Gutachten blende weitgehend das Spannungsverhältnis von Wirtschaft und Gesellschaft aus und orientiere sich an der Struktur universitärer Disziplinen und an ihren wirtschaftswissenschaftlichen Denkschemata (vgl. FAMULLA et al. 2011: 51). So stellt sich für die „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“ (Mitglieder dieses Autorenkollektivs waren E-G. FAMULLA, A. FISCHER, R. HEDTKE, B. WEBER und B. ZURSTRASSEN) die Frage, welches Wissen und Können für Heranwachsende zur ökonomischen Allgemeinbildung gehört. Ihr Forschungsansatz – ein Gegenentwurf zu den Bildungsstandards der Wirtschaftsverbände – gibt den Anstoß, sich in der sozioökonomischen Fachdidaktik mit „Qualitätskriterien einer besseren ökonomischen Bildung“ auseinanderzusetzen. Den Kern solcher Kriterien umreißen die Autorinnen und Autoren mit den Begriffen „Problemorientierung, Multiperspektivität, Interdisziplinarität, Wissenschaftsorientierung und Pluralismus sowie [...] wissenschaftlicher, kritischer Diskurs“ (FAMULLA et al. 2011: 53). Die Begriffe werden in einem ersten Überblick so beschrieben und sind im Anschluss detailliert zu erläutern:

- Unter *Problemorientierung* versteht das AutorInnenkollektiv die Fokussierung auf reale gesellschaftliche Problemlagen und ihre Lösung.
- *Multiperspektivität und Interdisziplinarität* meint die Einbettung ökonomischer Phänomene in gesellschaftliche, politische und kulturelle Zusammenhänge.
- *Wissenschaftsorientierung und Pluralismus* beinhaltet die Verknüpfung unterschiedlicher Betrachtungsweisen über Disziplingrenzen hinweg.
- *Wissenschaftlicher Diskurs*: eine zu induzierende Debatte über ökonomische Bildung begleitet die Ausrichtung der sozioökonomischen Bildung.

Damit wurde die „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“ zum Stichwortgeber der nun einsetzenden Erweiterung und Ausschärfung von Prinzipien sozioökonomischer Bildung (vgl. FRIDRICH 2012; WEBER 2013; ENGARTNER / KRISANTHAN 2013; FAMULLA 2014; HEDTKE 2014; HEDTKE 2015 und zuletzt HEDTKE 2018b). Mit Blick auf die Herausbildung von Gütekriterien bzw. Prinzipien sozioökonomischer Bildung kann – beginnend mit 2012 – nur exemplarisch auf Arbeiten, die diese Forschungslinie verfolgen, eingegangen werden:

C. FRIDRICH plädiert schon 2012 für einen Paradigmenwechsel in der ökonomischen Bildung und hebt die Bedeutung der lebensweltlichen Orientierung in der Sekundarstufe I hervor. Das Leitziel der ökonomischen Bildung, die Befähigung Heranwachsender zu mündigen Handlungen in ökonomisch geprägten Lebenswelten (Haushalt, Konsum, Arbeitswelt, Gesellschaft), geht einher mit lebensnahen Zugängen und ökonomisch geprägten Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen, die als Anknüpfungspunkt dienen (vgl. FRIDRICH 2012: 30ff.). Auch HAARMANN arbeitet 2014 die Bedeutung der Mündigkeit des wirtschaftenden Individuums als Ziel sozioökonomischer Didaktik heraus und knüpft den Begriff – ähnlich wie FRIDRICH 2012 – an die Entwicklung von Kompetenzen (vgl. HAARMANN 2014).

B. WEBERS Aufriss über die „Bestandteile einer subjekt- und lebensweltorientierten sozioökonomischen Bildung in gesellschaftlicher Verantwortung“ wird in einem 2013 erschienen Aufsatz konkreter und definiert weit gefasste „Mindestbedingungen sozioökonomischer Bildung“ (vgl. WEBER 2013: 13). Aber auch WEBERS Entwurf bleibt vorerst grobkörnig, er fordert (1) den Anschluss an die reale ökonomische Lebenswelt, (2) die genaue Definition kompetenzorientierter Entscheidungs- und Urteilsfelder, (3) die Integration wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Denkschemata und schließlich (4) die Orientierung an gesellschaftlichen Wertemaßstäben (WEBER 2013: 13ff.). WEBER ordnet diese

sozioökonomiedidaktischen Bestandteile drei Ordnungsebenen (Mikro-, Meso-, Makroebene) zu und spannt damit ein Raster auf (vgl. Abb. 9).

	Subjekt	Lebenswelt	Wissenschaft	Verantwortung
	Individuelle Entscheidungsfelder – Gesellschaftliche Herausforderungen	Gesellschaftliche Akteure, Koordination, Ordnungen, Institutionen	Denkschemata der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	Gesellschaftliche Werte
Mikroebene	Bedeutungsfelder individuelle Entscheidungsfelder • Bedürfnisse / Interessen / Lebensgestaltung • Arbeit / Beruf / Erwerb • Konsum / Freizeit / Versorgung • Politisches Engagement	Akteure • Lebensgemeinschaften / Haushalte • Betriebe / Unternehmen • Gruppen / Verbände / Parteien / Massenmedien • Staat (Parlament, Regierung, Justiz) • Supra- und internationale Organisationen	Analysemuster • Knappheit • Kosten-Nutzen • Anreize-Restriktionen • Normen-Traditionen • Status, Identität • Macht / Gewalt / Herrschaft / Kontrolle • Konflikt – Konsens – Kompromiss • Legitimation	• Humanität • Menschenwürde • Freiheit • Entfaltung • Partizipation • Wohlfahrt • Sicherheit • Solidarität • Gerechtigkeit • Gleichheit / Gleichberechtigung • Emanzipation • Nachhaltigkeit
Mesoebene		Koordination • Arbeitsteilung • Konkurrenz / Kooperation • Netzwerke • Markt • Hierarchie	Zielorientierte Urteilsmaßstäbe • Legitimität • Effektivität (Wirksamkeit) • Interdependenzen • Nebenfolgen • Ambivalenzen / Risiken • Stabilität / Wandel • Effizienz (Kosten-Nutzen-Verhältnis) • Durchsetzbarkeit • Praktikabilität	
Makroebene	Kollektive gesellschaftliche Herausforderungen • Politische Entwicklungen (Demokratie, Emanzipation) • Ökonomische Entwicklungen (Krisen, Arbeitslosigkeit, Inflation) • Soziale Entwicklungen (Sozialstruktur, Ungleichheit, Armut) • Ökologische Entwicklungen (Umweltbelastung) • Internationale Entwicklungen (Frieden, Entwicklung, Migration)	Ordnungen / Institutionen • Politische Ordnung (Demokratie, Wahlen, Gewaltenteilung, Gesetz) • Wirtschaftsordnung (Marktwirtschaft) • Sozialordnung (Sozialstaat) • Rechtsordnung (Grundrechte, Verfassung) • Supra- und internationale Ordnung	Erkenntnisgewinnung • Modelle • Empirie • Theorie • Ideologiekritik	

Abb. 9: Bestandteile sozioökonomischer Bildung (WEBER 2013: 14)

Neue Anknüpfungspunkte finden sich im Zuge einer einsetzenden Curricula-Debatte 2013 auch bei ENGARTNER und KRISANTHAN: In ihrem Beitrag „Ökonomische Bildung im sozialwissenschaftlichen Kontext – oder: Aspekte eines Konzepts sozioökonomischer Bildung“ von 2013 definiert das Autorenduo „Qualitätsaspekte sozio-ökonomischer Bildung“, wobei es in Anlehnung an HEDTKE den methodologischen Prinzipien der Problemorientierung, der Multidisziplinarität und der Empirie zentrale Bedeutung beimisst (ENGARTNER / KRISNATHAN 2013: 4ff.). Und die Autoren formulieren sechs inhaltliche, didaktische und methodische Aspekte, die ihrer Meinung nach ein zeitgemäßes sozio-ökonomisches Bildungskonzept definieren: Es sind dies die Bereiche „Arbeitnehmer-, Verbraucher- und Staatsbürgerperspektive“, „Problem- und Konfliktorientierung“, „Schüler- und Subjektorientierung“, „Theorien-, Paradigmen- Wertevielfalt“, „Reflexion von Alternativen“ sowie „Übergeordnete Bedeutung von Methoden“ (ENGARTNER / KRISNATHAN 2013: 4ff.). G. FAMULLA bemüht sich schließlich in einer kritischen Zusammenschau aus Beiträgen zur 2012 an der Universität Bielefeld stattfindenden Fachtagung „Was ist Sozioökonomie? Was ist sozio-ökonomische Bildung?“, die Essenz einer sozioökonomischen Bildung abzuleiten. Die drei „Essentials der ökonomischen Bildung“ (sic) lauten für ihn:

- a) Die Lernenden mit ihrem Subjektivitäts-Sozialitäts-Konnex ins Zentrum stellen
- b) Eigensinn und kritische Handlungsfähigkeit entwickeln
- c) Verhältnis Ökonomie und Gesellschaft als veränderbar begreifen (Einbettung vs. Entbettung) (FAMULA 2014: 405).

Liest man die Beiträge der Sozialwissenschaftler M. P. HAARMANN (2014) und G. KUTSCHA (2014) aus dem Sammelband „Sozioökonomische Bildung“ (FISCHER U. ZURSTRASSEN 2014) zusammen, so verbindet sich die Zielperspektive gesellschaftlicher Mündigkeit (s.o.) in auffälliger Übereinstimmung beider Autoren mit drei fachlichen Kompetenzen:

- Die *Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit* erlaube es den Schülerinnen und Schülern, sich nicht nur in den Positionen, die in Diskussionen über das Zusammenleben vertreten werden, sondern auch Regeln und Institutionen differenziert wahrzunehmen (KUTSCHA 2014: 74) und sich in ihnen zurechtzufinden (HAARMANN 2014: 208).
- Die *Urteils- und Kritikfähigkeit* ermöglicht es mündigen Lernenden, sich zu gesellschaftlichen und individuellen Folgen ökonomischer Entscheidungen selbstbestimmt und kompetent zu positionieren. (KUTSCHA 2014: 74; HAARMANN 2014: 208).
- Unter *Handlungsfähigkeit* (HAARMANN) bzw. *Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit* (KUTSCHA) verstehen die Autoren das Vermögen, „Ansprüche an die Ausgestaltung der gesellschaftlichen Ordnungen zu entwickeln“ (HAARMANN 2014: 208), diese vernünftig zu begründen (KUTSCHA 2014: 74) und sich unkonventionell, utopisch und emanzipiert mit Ideen des gesellschaftlichen Zusammenlebens auseinanderzusetzen (HAARMANN 2014: 208f.)

Auf die Erkenntnisse des 2014 herausgegebenen Sammelbands „Sozioökonomische Bildung“ (Hrsg. FISCHER / ZURSTRASSEN) mit den bereits zitierten, wichtigen Beiträgen von WEBER, HEDTKE und ENGARTNER / KRISANTHAN greift das Autorenteam FRIDRICH / HOFMANN-SCHNELLER bei der Erstellung des „Positionspapiers Sozioökonomische Bildung“ 2017 zurück: Hier werden in kompakter Weise Prinzipien formuliert, zu denen sich die Österreichische Gesellschaft für Geographie bekennt und die für die Ausbildung Studierender und für die Unterrichtspraxis in Österreich an Sekundarstufe I und II Verbindlichkeit beanspruchen. Es

handelt sich dabei um eine taxonomische Auflistung sechs unterschiedlicher Prinzipien sozioökonomischer Bildung:

In Bezug auf Lernprozesse:

- Schüler- und Lebensweltorientierung
- Individualisierung
- Kompetenz- und Handlungsorientierung

In Bezug auf Gegenstandsbereiche:

- Aktualitäts- und Zukunftsbezug
- Kritische Zugänge

In Bezug auf Wissenschaft:

- Inhaltliche Mehrperspektivität und Pluralismus
- Wissenschaftsorientierung (vgl. FRIDRICH / HOFMANN-SCHNELLER 2017)

Mit dieser Tour d'Horizon sind wichtige Beiträge benannt, die in Ansätzen Gütekriterien sozioökonomischer Bildung in der Sekundarstufe I vorzeichnen. Am ausführlichsten hat sich der Frage nach sozioökonomiedidaktischen Prinzipien R. HEDTKE in seinem Forschungsband „Das sozioökonomische Curriculum“ gestellt (HEDTKE 2018b). Bereits 2015 verfeinerte HEDTKE die zuvor entworfenen „Prinzipien der sozioökonomischen Bildung“ weiter (HEDTKE 2015: 26; vgl. Abb. 10). Seine Sozioökonomiedidaktik ist auf die eigenständige Subdomäne „Wirtschaft in der Gesellschaft“ ausgerichtet, die in aller Regel in den Fächern „Geschichte“, „Politische Bildung“, Geographie“ beheimatet ist.

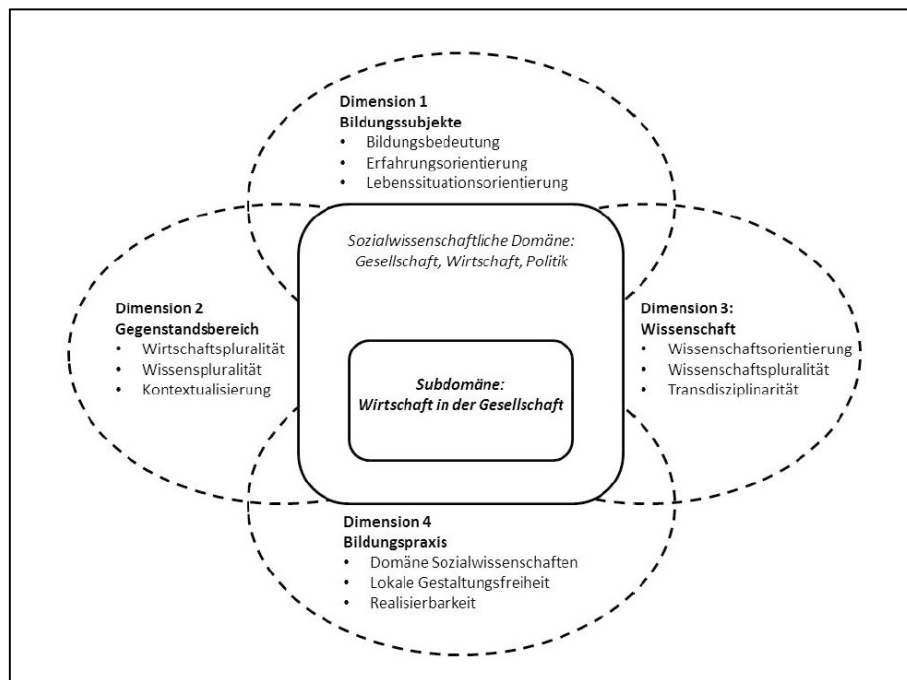


Abb. 10: Konzeptionelle Begründungslinien der Sozioökonomiedidaktik (HEDTKE 2018a: 2)

Mit dem „sozioökonomischen Curriculum“ (HEDTKE 2018b) liegt seit 2018 ein Kompendium vor, das den Anspruch erhebt, Bildungsidee und die Leitvorstellungen, Kernkompetenzen und wichtige fachliche Konzepte sowie die Grundlinien eines domänenspezifischen Unterrichtsbildes für die sozioökonomische Subdomäne an der Sekundarstufe I erstmals zu bündeln (vgl. HEDTKE 2018b: 15f.).

Für die empirische Überprüfung der sechs Lehr-Lernarrangements (Kap. 5) sind an dieser Stelle fünf Gütekriterien / Prinzipien sozioökonomischer Bildung zu formulieren, die auf jüngere Forschungsliteratur Bezug nehmen:

- 1) Subjektorientierung und Individualisierung
- 2) Handlungsfähigkeit und Handlungsorientierung
- 3) Wissenschaftsorientierung und Kritik
- 4) Problemorientierung und Konfliktorientierung
- 5) Mehrperspektivität und Multiparadigmazität

4.2.1 Subjektorientierung und Individualisierung

FAMULLA stellt in einem Tagungsband resümierend die Lernenden mit ihrem Subjektivitäts-Sozialitäts-Kontext ins Zentrum sozioökonomischer Bildung (FAMULLA 2014: 405). „So wie die Ökonomie mit der Gesellschaft trotz aller Differenzierung verbunden bleibt – auf das WIE

kommt es an –, so ist auch ökonomisches Verhalten und Handeln für die Kinder und Jugendlichen subjektiv und objektiv unauflöslich in sozialen Verbindungen verwoben: Familie, Schulklasse, Peer-Groups, Kulturgemeinschaften [...]“ (FAMULLA 2014: 405). In seiner Taxonomie sozioökonomischer Prinzipien knüpft HEDTKE Subjektorientierung an die Erfahrungsorientierung und Lebensorientierung des Individuums an: „Stellt man die Subjekte in den Mittelpunkt, muss man Ziele, Inhalte, Formen und Prozesse von Lernen und Bildung auch an den Erfahrungen und Lebenssituationen und Erfahrungsräumen der Lernenden ausrichten. Subjektorientierung impliziert deshalb Erfahrungsorientierung und Lebenssituationsorientierung“ (HEDTKE 2018a: 3), die in bestimmten Erfahrungsräumen verortet werden können: Arbeit, Geld, Konsum, Markt, Organisation, Privathaushalt und Umwelt (vgl. HEDTKE 2018b: 110ff.). Woraus aber ergibt sich die Notwendigkeit der personalen Bildung? HEDTKE wartet mit drei Antworten auf:

[Man muss] nachvollziehbare Gründe dafür angeben, dass man es mit Blick auf einen bestimmten persönlichen Bildungsbezug (Selbstverständnis, Weltverständnis, Handlungsfähigkeit der Lernenden) und hinsichtlich seiner gesellschaftlichen Bildungsrelevanz (kulturelle Tradition, Einbürgerung der jungen Generation) gegenüber dem unendlichen übrigen wissenschaftlichen Wissensvorrat bevorzugen kann (bildungstheoretische Kriterien) (HEDTKE 2018b: 105).

Bei unzureichender Subjektorientierung drohe die Gefahr einer ungerechtfertigten Dichotomisierung: „Hier die Lebenswelt – dort ‚das Andere‘, das Nicht-Lebensweltliche“ (OFTERING et al. 2018: 166). Damit sei oftmals die Vorstellung verbunden, dass „objektive Gegenstände“ der subjektiven Lebenswelt der Lernenden gegenübergestellt werden. Diese dualistische Sichtweise werde aber zunehmend in Frage gestellt, „[es] rücken die subjektiven Aneignungs- und Produktionsweisen der Gegenstände in der Lebenswelt sowie die subjektive Konstruktion der Lebenswelt selbst in den Vordergrund der fachdidaktischen Diskussion“ (OFTERING et al. 2018: 167).

Auch das unter anderem an die österreichische LehrerInnenbildung adressierte „Positionspapier Sozioökonomische Bildung“ der Österreichischen Geographischen Gesellschaft (ÖGG) nimmt das bereits seit dem Lehrplan 1985/86 gültige Prinzip der *Schüler- und Lebensweltorientierung* ebenfalls auf und rekurriert sowohl auf Alltagserfahrungen, als auch auf Lebenswelten der Lernenden (FRIDRICH U. HOFMANN-SCHNELLER 2017: 56).

FRIDRICH geht davon aus, dass Kinder schon sehr früh in ökonomische Entscheidungen eingebunden sind, die ihre Alltagsvorstellungen und Präkonzepte beeinflussen. Ein Ziel des sozioökonomischen Unterrichts sei daher, einen altersadäquaten Konzeptwechsel („*conceptual change*“) herbeizuführen, der die Entscheidungs-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit der Heranwachsenden fördert (vgl. FRIDRICH 2012: 32). SCHULZE spricht in diesem Zusammenhang von „Umorientierung und Umstrukturierung der bisher gewohnten Seh-, Denk- und Verhaltensweisen“ im Kontext biographischen Lernens (SCHULZE 2007: 156). Ausgangspunkt dafür ist im Schulunterricht das Individuum, das „durch den Einsatz angemessener Unterrichtsmethoden und Sozialformen, sowie durch adäquate Berücksichtigung von Präkonzepten, informellen Lernprozessen, Binnendifferenzierung und Diversität“ in seiner Lebenswelt abgeholt wird (FRIDRICH 2012: 32). Mit der Subjektorientierung wird schließlich auch die geforderte Anpassung der Gesellschaft an die Bedürfnisse der/des Einzelnen Rechnung getragen.

In diesem Sinn verknüpfen Bildungsprozesse „Aufklärung über die wirtschaftlichen Welten und ihre Veränderbarkeit mit der Entwicklung und Bewahrung der Personalität und mit der Befähigung zur Bewältigung von praktischen Problemen in diesen Welten“ (HEDTKE 2018a: 4).

4.2.2 Handlungsfähigkeit und Handlungsorientierung

Als didaktisches Konzept erlaubt das Prinzip der Handlungsfähigkeit den Lernenden, sich nicht mit der „freiwilligen Unterwerfung unter dominante Muster des Wirtschaftens“ (FAMULLA 2014: 206) zu begnügen, sondern kritische Handlungsfähigkeit zu erwerben und unangepasst und mündig zu handeln. Gesellschaftliche Handlungskompetenz setzt den „Aufbau eines politischen und zum Handeln aktivierenden Bewusstseins“ voraus, auf dessen Grundlage die Schülerinnen und Schüler bereit sind, „Verantwortung zu übernehmen. Sie spüren in ihrer Lebensumwelt mangelhafte bzw. zu kritisierende Zustände auf, von denen sie selbst oder andere in ihrem Gesichtskreis befindliche soziale Gruppen betroffen sind und versuchen, sie zu ändern bzw. wenigstens auf sie aufmerksam zu machen“ (SITTE 2001b: 305).

Die Forderung nach Handlungsfähigkeit impliziert damit ein Menschenbild, das dem nach wirtschaftswissenschaftlichen Regeln handelnden Konstrukt des *homo oeconomicus* diametral entgegensteht. Handlungsfähigkeit erweitert also das Wirtschaftswissen um Verstehen, Reflektieren und Handeln (vgl. FRIDRICH u. HOFMANN-SCHNELLER 2017: 56).

Das Bildungsziel *Handlungskompetenz* deckt sich mit den Anliegen des kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresses, wie es C. VIELHABER beschrieben hat, das über die Interessen der eigenen Person hinausweist:

Aber nicht nur der Maßstab der individuellen persönlichen Mündigkeit ist hier gefragt, sondern es soll auch das solidarische Interesse an der Selbstbestimmung jeweils anderer vorzugsweise Betroffener in Konflikt- und Problemfällen geweckt und geschult werden, um mittels emphatischer Zugänge die Einsicht in die wechselseitige Bedingtheit individueller Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf der einen Seite und der umgebenden Gesellschaft auf der anderen Seite zu ermöglichen (VIELHABER 1999: 8).

In seiner unterrichtspraktischen Ausformung ist eine handlungsorientierte Verankerung der Unterrichtsthemen ein erster Schritt, die Emanzipationsfähigkeit der Lernenden zu wecken. „Dabei [wird] den Schülerinnen und Schülern ein handelnde[r] Umgang mit den Lerngegenständen ermöglich[t] [...], bei dem materielle oder soziale Tätigkeiten der Schüler den Ausgangspunkt des Lernens bilden“ (GUDJONS 1998: 103).

4.2.3 Wissenschaftsorientierung und Kritik

Wenn man W. KLAFFKIS Fundamentalkritik an Wissenschaftlichkeit im Unterricht folgt, ist anzuerkennen, dass Wissenschaftsorientierung qua Wissenschaftlichkeit im schulischen Kontext nicht ein Abbild-Verhältnis einzelwissenschaftlicher Disziplin und Schulfach bedeutet (vgl. HAARMANN 2018: 193). Wenn nicht die Perspektivität einer Bezugswissenschaft, sondern die Bezugnahme auf eine „eigenständige, genuin didaktische Perspektive“ (vgl. HAARMANN 2018: 193) gefordert wird, dann ist dies einerseits eine Absage an eine exklusive Bezugnahme des Wirtschaftsunterrichts auf die Wirtschaftswissenschaften:

Didaktik ist demnach (auch gegenüber ihren Bezugswissenschaften) als eine eigenständige Disziplin zu verstehen. Nur dann können sich Grundsätze wie die Problemorientierung auch tatsächlich als didaktische Prinzipien erweisen (HAARMANN 2018: 193).

Andererseits ist der Begriff „Wissenschaftsorientierung“ auch nicht als Schnittmenge der Bezugsdisziplinen (Soziologie, Politikwissenschaft, Geschichte, Geographie und Wirtschaftswissenschaft) im Sinn disziplinärer Mehrperspektivität zu verstehen (vgl. FAMULLA

2011: 53f.; FRIDRICH u. HOFMANN-SCHNELLER 2017: 56). HEDTKE betont die Wichtigkeit transdisziplinärer Methoden und Denkweisen nach dem sogenannten „Konkordanzprinzip“ (Konzentration auf das Gemeinsame der Einzeldisziplinen) unter Hintanstellung des „Disziplinärprinzips“ qua Monodisziplinarität. Nur in der Oberstufe hätte eine allmähliche Ausdifferenzierung zu Einzeldisziplinen – und damit verbunden ein interdisziplinärer Ansatz – seine Berechtigung (vgl. HEDTKE 2018b: 177f.). Wissen und Können der Sozialwissenschaften (Wirtschaftswissenschaften, Soziologie, Politikwissenschaft, Wirtschaftsanthropologie und Sozialpsychologie) seien in der Sozialwissenschaftlichkeit als einziger transdisziplinärer Bezugsgröße gebündelt, die das Selbstverständnis sozioökonomischer Bildung kennzeichnen (HEDTKE 2018b: 179f.).

HEDTKE knüpft seine Definition von Wissenschaftsorientierung unter Bezugnahme auf Klafki – wie HAARMANN (s.o.) – eng an die problemorientierte Ausrichtung des Unterrichts:

In der sozioökonomischen Bildung bedeutet Wissenschaftsorientierung, dass die Lernenden durch die Auseinandersetzung mit exemplarischen, bildungsrelevanten Problemen aus dem Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft elementare Grundformen der wissenschaftlichen Arbeit im Allgemeinen am konkreten Gegenstand erwerben. [...] Sie sollen die methodisch angeleitete, begrifflich fundierte, nachvollziehbare und nachprüfbare Bearbeitung von Fragen und Problemen kennenlernen, anwenden, dokumentieren, präsentieren, auf ihre Leistungen und Grenzen reflektieren, auf Interessenbezüge befragen, kritisieren und verteidigen, auch unterschiedliche Herangehensweisen ausprobieren und vergleichen sowie daraus vorläufige Antworten und Lösungsvorschläge entwickeln können (HEDTKE 2018a: 7f.).

Erkennbar sei die Wissenschaftsorientierung an der Ausbildung eines kritischen, skeptischen, forschenden, prüfenden und Habitus, der sich nicht nur auf innerwissenschaftliche, sondern auch auf sozioökonomische Realitäten richtet. Daher zielt für HEDTKE sozioökonomische Bildung wider Erwarten nicht auf „Erziehung zur Akzeptanz für sozioökonomische Ungleichheit, für die soziale Marktwirtschaft oder für eine bestimmte, etwa unternehmerische oder nachhaltige, Lebensführung“ ab. Vielmehr hätten Lernende eine wissenschaftlich gestützte, kritische Grundhaltung einzunehmen (HEDTKE 2018a: 8). Auch GRAUPE erkennt in einer kritisch-distanzierten Grundhaltung der Auszubildenden die Möglichkeit, „das Denken des Denkens selbst zu lehren und lernen – und dies nicht als unbewusste oder lediglich latente Erkenntnis,

sondern als bewusste oder aktuelle Erkenntnis. Diese Fähigkeit meint dabei auch und gerade, sich ausdrücklich für oder gegen die Einnahme der desinteressierten Einstellung des bloßen wissenschaftlichen Beobachters entscheiden zu lernen“ (GRAUPE 2018: 72). Kritisches Denken könne Formen und Wege aufzuzeigen, sich des „wissenschaftlichen Erkenntnisprozess selbst gewahr zu werden“ (GRAUPE 2018: 72).

4.2.4 Problemorientierung und Konfliktorientierung

Sozioökonomische Bildung leitet Lernende an, sich kollektiven und individuellen Problemlagen zu stellen, das bedeutet, sachlich begründet Probleme zu analysieren, zu bewerten und angemessen zu handeln. „Wir sprechen dann von einem Problem, wenn sich Individuen oder Gruppen mit Enttäuschungen ihrer Normalitätserwartungen oder mit Hindernissen konfrontiert sehen, deren Überwindung unklar und schwierig ist und die sie als so handlungsrelevant betrachten, dass sie den unbefriedigenden Ist-Zustand einem erwünschten Soll-Zustand annähern wollen“ (HEDTKE 2018b: 164). Diese Probleme sind mit Blick auf ihre zeitliche Relevanz (etwa Aktualitäts- und Zukunftsbezug, FRIDRICH u. HOFMANN-SCHNELLER 2017: 56) für die Unterrichtspraxis auszuwählen. Mit anderen Worten: „Sozioökonomische Bildung legitimiert ihren Bildungsanspruch aus der Existenz kollektiver und individueller Problemlagen, nicht aus dem Geltungsanspruch wissenschaftlicher Disziplinen“ (HEDTKE 2014: 84). Zunächst ist eine inhaltlich problembezogene von einer formal konfliktorientierten Ebene zu unterscheiden (vgl. ENGARTNER u. KRISANTHAN 2014: 170).

Der inhaltlichen Problemfokussierung verdanken sozioökonomische Wissensbestände, nicht zu einem reinen Lerngegenstand degradiert zu werden, sondern als komplexer Bildungsgegenstand zu erscheinen, der Lernprozesse an die Problembearbeitung koppelt und daraus die Kompetenz entwickelt, Probleme individuell oder kollektiv zu lösen. „Die grundlegende Voraussetzung, einen Lernprozess zu initiieren, liegt laut der [...] lernpsychologisch fundierten allgemeinen Didaktik [...] darin, die Kräfte freizulegen, die den Schüler zum Suchen und Forschen anregen und die bewirken, dass er sich eine neue Form des Tuns oder Denkens aus eigenem Antrieb erarbeiten will“ (HAARMANN 2018: 196). Das bedeutet, dass Problemorientierung – wenn sie Fragen aufwirft und Widersprüche produktiv nützt – mit Fug und Recht als „Keimzelle der Motivation“ angesehen werden kann (vgl. HAARMANN 2018: 196). Sie muss dabei nicht zwingend auf die persönlichen Problemlagen von Lernenden abgestimmt sein (siehe dazu HEDTKES Ausführungen zur produktiven Irritation in HEDTKE 2018b: 172f.).

So liegt es nahe, Unterrichtsinhalte etwa ausgehend von KLAFFIS „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ auszuwählen und – vermittelt über Kompetenzen – als Strukturierungsprinzip zu nutzen (vgl. HEDTKE 2015: 25). Für KLAFFI definiert sich Allgemeinbildung als Fähigkeit, „ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“ (KLAFFI 2007: 56). Konsequenterweise sei die Fixierung auf fachliche Probleme nicht mehr aufrecht zu erhalten, vielmehr löse die Ausrichtung des Curriculums auf strukturelle Probleme eine an der wissenschaftlichen Fachsystematik orientierte Curriculumstruktur ab (vgl. HEDTKE 2018b: 165): „Zugespißt formuliert, dient in der problemorientierten Struktur das Fachwissen der Bearbeitung eines Problems, in der fachlichen Struktur dagegen dient ein Problem der Vermittlung des Fachwissens“ (HEDTKE 2018b: 165). Der Autor ist der Meinung, dass aus Sicht einer sozioökonomischen Didaktik die Bezugnahme sowohl auf KLAFFI, als auch – davon abgeleitet– auf T. HIPPE „sechs kollektive Schlüsselprobleme des sozialwissenschaftlichen Wissens“ (Arbeitsqualität, Makroökonomische Knappheit, Soziale Sicherheit/Gerechtigkeit, Umweltkrise, Wirtschaftskrise) für das sozioökonomische Curriculum fruchtbar gemacht werden kann (vgl. HEDTKE 2018b: 167). Schließt man das Prinzip Problemorientierung mit dem Prinzip Subjektorientierung kurz, sind folgende *subjektive Schlüsselprobleme* für den Unterricht zu entwickeln:

- Was ist meine Vorstellung von Arbeit und von mir als Erwerbstätige? Wie komme ich ihr näher? (Arbeitsphilosophie)
- An welchen Ideen soll(en) sich meine Konsumkultur(en) orientieren? Wie kann ich mich dahin entwickeln? (Konsumphilosophie)
- Was soll mein Verhältnis zu Geld und materiellem Wohlstand sein? Was kann ich tun, um dies zu realisieren? (Wohlstandsphilosophie)
- Wie soll das ökonomische Leben gestaltet sein? Wie will ich und wie soll man dabei mit Einzelnen und Gruppen umgehen? (Sozialitätsphilosophie)
- Welches Leitbild von einer guten Wirtschaft überzeugt mich? Wie kann ich mich dafür einsetzen und wie will ich das tun? (Wirtschaftsphilosophie) (HEDTKE 2015: 25)

Dass Problemorientierung nicht nur auf subjektive, sondern auch auf gesellschaftliche Probleme fokussiert und sogar subversives Potenzial entfalten kann, postuliert HAARMANN in einem Beitrag von 2018: Ziel sozioökonomischer Bildung, die mündige Teilhabe junger Menschen am Wirtschaftsleben, verweise unmittelbar „auf eine Problemorientierung mit entsprechendem

Aufforderungscharakter“ (HAARMANN 2018: 197). Für HAARMANN nehmen sozioökonomische Probleme ihren Ausgang immer in der vorherrschenden Wirtschaftsordnung, die daher in einem problemorientierten Unterricht selbst Gegenstand der Verhandlung sein muss:

Als eine kritisch-emanzipatorische gesellschaftliche Allgemeinbildung verlangt die sozioökonomische Bildung jenseits einer grundlegenden Demokratie- und Menschenrechtsbildung keine Anpassung an das bestehende gesellschaftliche System. [...] Indem individuelle und kollektive sozioökonomische Herausforderungen als Probleme der Wirtschaftsordnung sichtbar gemacht werden, wird Wirtschaft als Teil des demokratischen Gestaltungsauftrages (be)greifbar gemacht. Wirtschaft und ihre politisch zu verantwortende Ordnung ist dabei ebenso als Produkt wie als Faktor der Gesellschaft und ihrer Problemlagen in den Blick zu nehmen (HAARMANN 2018: 198).

HAARMANN plädiert dafür, im Rahmen eines problemorientierten Unterrichts nicht nur die Prämissen dominanter Wirtschaftsordnungen in Frage zu stellen, sondern darüberhinausgehend Utopien zu entwickeln. Damit entkoppelt er die Problemorientierung ihrer rein funktionalen Aufgabe, Lernende für Inhalte zu interessieren und zu aufgeklärten, mündigen Subjekten heranzubilden (vgl. HAARMANN 2018: 203).

Rein funktionalen Charakter hingegen sprechen EGARTNER u. KRISANTHAN einem *konfliktorientierten* Unterricht zu. Darunter verstehen sie die Bezugnahme auf konkrete, tagesaktuelle Ereignisse. Die differenzierte Auseinandersetzung mit manifesten und latenten Konflikten solle einer „rein affirmativen Grundhaltung gegenüber der bestehenden Wirtschafts- und Sozialordnung entgegenwirken. Nur dann können Ökonomisierungsprozesse und -mechanismen mitsamt ihren Folgewirkungen von den Betroffenen erkannt, kritisiert und verändert werden.“ (EGARTNER u. KRISANTHAN 2014: 171).

4.2.5 Mehrperspektivität und Multiparadigmazität

Das erwähnte „Positionspapier Sozioökonomische Bildung“ fordert in Bezug auf den Bereich Wissenschaft nicht nur Wissenschaftsorientierung ein, sondern auch inhaltliche Mehrperspektivität und Pluralismus „mittels Bewertung von kontroversen Wahrnehmungen, Darstellungen und Interessen insbesondere unter Einbeziehung von unterschiedlichen wirtschaftlichen Paradigmen, Ideologien, Welt- und Menschenbildern“ (FRIDRICH u.

HOFMANN-SCHNELLER 2017: 56). HEDTKE, auf den sich die Verfasser beziehen, geht vom empirischen Faktum aus, dass kultureller, sozialer, politischer Pluralismus ein Strukturmodell moderner Gesellschaften sei und er definiert „Multiperspektivität“ folgendermaßen:

Unter Multiperspektivität verstehen wir eine wissenschaftliche, fachdidaktische und praktische Herangehensweise, die Phänomene, Probleme, Prozesse, Positionen, Objekte, Theorien und Befunde systematisch aus unterschiedlichen Sichtweisen heraus in den Blick nimmt, analysiert und reflektiert. [...] Pluralität als Befund ist die Voraussetzung für Multiperspektivität. Multiperspektivität ist beobachtete, zum Ausdruck gebrachte, geforderte und/oder (bewusst) praktizierte Pluralität (HEDTKE 2018b: 204).

Der nicht nur von HEDTKE, sondern auch von anderen Autorinnen und Autoren eingeforderte Pluralismus der sozioökonomischen Bildung macht aber nicht vor den Wissenschaften Halt: Konsequenterweise müsse sozio-ökonomische Bildung mit Blick auf die heterogene Gemengelage im Bereich der Wirtschaft „von einem Pluralismus der Selbstverständnisse, Vorstellungen, Modelle, Methoden, Rationalitäten, Werte, Urteilskriterien, Rechtfertigungsmuster, Politikempfehlungen, Wirtschaftskulturen und Organisationsformen“ ausgehen (HEDTKE 2014: 104). In den Sozialwissenschaften spiegle sich etwa ihre pluralistische Grundstruktur in der *Neuen Institutionenökonomik*, einem Theorienverbund, der mehreren Disziplinen offenstehe (vgl. HEDTKE 2014: 105f.). In der „wirklichen Wirtschaft“ herrsche ein pragmatischer Pluralismus, der Handlungsmuster, Prozesse, Praxen kooperativer und individueller Akteure präge (vgl. HEDTKE 2014: 108).

Auch für ENGARTNER definiert sich sozioökonomische Bildung unter anderem über die Auseinandersetzung mit verschiedenen Paradigmen, Theorien, Modellen, Methoden, Werten, Wissenschaftskulturen und Beurteilungskriterien, wie sie im realen Leben vorgefunden werden (vgl. ENGARTNER 2014: 171). Konsequenterweise sei etwa auch der Pluralismus ökonomischer Theorien in den Unterricht zu überführen und wissenschaftliche Kontroversen zu thematisieren. Damit spiegelten die Unterrichtsinhalte die Diversität ökonomischer Motive und Leitvorstellungen, Lebensformen und -situationen wider (ENGARTNER 2014: 171).

Der geforderte Pluralismus definiere das Fach in seiner charakteristischen Ausprägung als Sozialwissenschaft: „Ihrem Selbstverständnis nach stellt sich sozioökonomische Bildung somit weniger als eine mathematisch fassbare Naturwissenschaft im Sinne einer ‚Sozialphysik‘, sondern vielmehr als eine multiparadigmatische Sozialwissenschaft dar“

(ENGARTNER 2018: 30f.). Damit hebt sie sich von den traditionell monodisziplinär geprägten Wirtschaftswissenschaften ab und stellt ihre Methoden zur Debatte: „Sozioökonomische Bildung trägt dem Umstand Rechnung, dass formalisierte mathematische Modelle und Methoden, denen in der neoklassischen Standardökonomie lange Zeit eine geradezu naturgesetzliche Allgemeingültigkeit bescheinigt wurde, zunehmend hinterfragt werden“ (ENGARTNER 2018: 171).

Anhand des Beispiels „Markt“ gelingt es dem ENGARTNER – in ähnlicher Weise wie HEDTKE (vgl. HEDTKE 2014: 106 f.) – anschaulich die Unzulänglichkeiten monodisziplinärer Modelle herauszustellen: Der Annahme, „wonach Arbeits-, Güter- und Heiratsmarkt modelltheoretisch weitestgehend nach denselben Mechanismen funktionieren, [müssen] schon im Schulunterricht politische, gesellschaftliche, rechtliche und historische Denkansätze entgegengestellt werden [...]“ (ENGARTNER 2018: 34). Er gelangt schließlich zu der Einsicht, dass die vorherrschende neoklassische Standardökonomie nicht in der Lage ist, ihre Grundlagen zu reflektieren: „Denn die Feststellung, dass eine Wissenschaft, die ihre normativen und paradigmatischen Grundlagen nicht mehr reflektiert, keine Wissenschaft im strengen Sinne des Wortes mehr darstellt, lässt sich auf die (sozialwissenschaftlichen) Fachdidaktiken übertragen.“ (ENGARTNER 2018: 34). Eine große Gefahr monodisziplinärer Wirtschaftsbildung liege in den für die Lernenden nicht identifizierbaren, zugrunde liegenden Dogmen (z.B. die *unsichtbare Hand*), Verhaltensmodellen (z.B. der *homo oeconomicus*) und Lehrsätzen des neoklassischen Ansatzes. HEDTKE erinnert daran, dass der pluralistische Grundansatz insbesondere in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der curricularen Konstruktion, letztendlich aber auch im Schulunterricht zu verankern sei. Nur so könne „versteckte[n] Werturteile[n], die den Lernenden mittels selektiver Theorienwahl als ‚rein sachlich und interessensneutral‘ erscheinen“, begegnet werden (HEDTKE 2014: 107).

Bereits seit 1976 liegt mit dem „Beutelsbacher Konsens“ ein Kodex für politische Bildung vor, der für den schulischen Unterricht eine wie immer geartete ideologische Verengung ausschließt: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen“, da ansonsten „der Weg zur Indoktrination beschritten werde“ (WEHLING 1977: 179). Der an Österreichs Schulen 1995 erlassene Grundsatzterlass „Politische Bildung“ nimmt auf das im Beutelsbacher Konsens formulierte Kontroversitätsgebot direkt Bezug:

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 (BMBWF 2018).

Damit ist auch aus der von sozioökonomischer Perspektive eingeforderte Bekenntnis zur multiparadigmatischen Aufschlüsselung wirtschaftskundlicher Themen nicht nur möglich, sondern auch per Erlass gefordert.

5. Sechs Lehr- und Lernsequenzen zu sozioökonomischen Inhalten in der Sekundarstufe I

Die unterrichtspraktische Umsetzung der von der Forschung vorgebrachten Prinzipien sozioökonomischer Bildung auf breiter Front ist auf die Zusammenführung fachdidaktischen Theoriewissens und unterrichtspraktischer Instruktionen angewiesen. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt INSERT, das von C. FRIDRICH, dem Leiter „Fachgruppe Geographie und sozioökonomische Bildung“ (GESÖB) 2017 ins Leben gerufen wurde, verspricht innerhalb von drei Jahren nicht nur „eine Bestandsaufnahme des ökonomischen Wissens- und Kompetenzstands“ (STIEGER U. FRIDRICH 2018: 64), sondern auch eine ausgewählte Sammlung von Beiträgen aus Forschung, Entwicklung und Unterricht. Auf einem Bildungsserver sollen bis 2020 sowohl Forschungsergebnisse als auch konkrete Unterrichtsentwürfe aufbereitet und übersichtlich zugänglich gemacht werden. Dieses niederschwellige und praxisorientierte Angebot – es richtet sich an GWK-Lehrerinnen und GWK-Lehrer der Sekundarstufe I – ist einerseits als Antwort auf Angriffe durch Wirtschaftswissenschaftler zu verstehen, die in ihren Studien ein negatives Bild des in Österreich gebräuchlichen integrativen Fachkonzepts zeichnen (vgl. STIEGER u. JEKEL 2018; UHLENWINKEL 2018). Andererseits ist es eine Antwort auf den Status quo des Fachs Geographie und Wirtschaftskunde, den C. FRIDRICH an österreichischen Schulen empirisch erfasst hat: Er untersuchte die Beliebtheit sozioökonomischer bzw. wirtschaftskundlicher Inhalte bei Lehrpersonen der Sekundarstufe und erhob zugleich das Interesse an Wirtschaftsthemen bei Jugendlichen der Sekundarstufe I. Die Untersuchung zeichnet ein klares Bild: Einerseits interessierten sich männliche Lehrpersonen deutlich stärker für wirtschaftskundliche Inhalte als weibliche Lehrpersonen, andererseits ist ihre Beliebtheit signifikant von der Ausbildung abhängig: Personen ohne einschlägige Wirtschaftsausbildung – also etwa Lehrerinnen und Lehrer, die ohne Lehramtsprüfung das Fach GWK an Neuen Mittelschulen unterrichten – sind deutlich weniger an wirtschaftskundlichen Inhalten interessiert als etwa Universitätsabsolventinnen und Universitätsabsolventen mit einer einschlägigen Ausbildung (FRIDRICH 2018: 96f.). Daraus ergibt sich für den Studienautor die Notwendigkeit, auf die ökonomische Bildung an Schulen unterstützend einzuwirken.

Das neu gegründete Projekt INSERT (*International Research Network for Socio-Economic Education and Reflection*; dt.: Internationales Netzwerk für eine reflektierte, subjektorientierte, plurale und sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung) ist Teil der Fachgruppe "Geographie und sozioökonomische Bildung" (GESÖB) der Österreichischen Gesellschaft für Geographie

(ÖGG) und hat sowohl im Österreichischen Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum, in der Arbeiterkammer (AK) als auch im Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK) Kooperationspartner gefunden.

Es entstehen für den Gebrauch in der NMS und AHS-Unterstufe je 26 Lehr-Lernarrangements á 50 bzw. 100 Minuten zum Thema Arbeitswelt und Gesellschaft (finanziert durch die AK) sowie zum Bereich Konsum, Haushalt und Geld (finanziert durch das BMAGKS). An dem Projekt beteiligen sich als Autorinnen und Autoren vorwiegend Lehrerinnen und Lehrer im Schuldienst, redigierend und koordinierend steht ihnen ein Team österreichischer GW-Fachdidaktikerinnen und GW-Fachdidaktiker zur Seite: Maria HOFMANN-SCHNELLER (Universität Wien), Alfons KOLLER (PH Linz), Matthias KOWASCH (Universität Graz), Anna OBERRAUCH (PH Tirol) sowie Anke UHLENWINKEL (Universität Klagenfurt). Die Koordination übernimmt Sandra STIEGER (Universität Salzburg), geleitet wird das INSERT-Projekt von Christian FRIDRICH (PH Wien und Universität Wien).

Die sechs hier repräsentativ vorgestellten Lehr-Lernarrangements wurden für die vorliegende Diplomarbeit unter dem Gesichtspunkt ausgewählt, dass alle vier Schulstufen der Sekundarstufe I, aber auch die beiden Themenkomplexe gleichermaßen Berücksichtigung finden. Sie wurden vom Autor der Diplomarbeit ausgearbeitet, wichtige Hinweise und wertvolle Anregungen kamen dabei von Anke UHLENWINKEL. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die 52 Themengebiete, die sechs hervorgehobenen Titel werden in Folge vorgestellt:

Themenkomplex Arbeit und Gesellschaft		
	Themengebiet	Schulstufe
1.	Wahrnehmung der Arbeit auf dem Bauernhof	5
2.	Intensive und extensive Wirtschaftsformen im primären Sektor	5
3.	Urban Gardening: Arbeit im Haushalt	5
4.	Industrieller Rohstoffabbau und Kleinbergbau	5
5.	Wie andere Kinder leben und arbeiten	5
6.	Veränderte Produktionsbedingungen	6
7.	Arbeitszeitmodelle in Vergleich – veränderte Arbeitszeiten	6
8.	Flexibilisierte Arbeitszeit – für wen?	6
9.	Internationale Arbeitsteilung – Homogenisierung und Regionalisierung	6
10.	Internationale Arbeitsteilung - Produktionsketten	6
11.	Öffentliche Dienstleistungen und Private Dienstleistungen	7
12.	Konsequenzen der Berufswahl	7
13.	Lohn	7
14.	Wandel in der Arbeitswelt und lebenslanges Lernen	7
15.	Inklusiver Arbeitsmarkt	7
16.	Arbeitslosigkeit	7

17.	Staatliche Intervention in den Arbeitsmarkt	7
18.	Digitalisierung verändert Produktion und Dienstleistungen	7
19.	Interessenvertretungen und Sozialpartnerschaft	7
20.	Bezahlte und unbezahlte Arbeit	7
21.	Budget eines Unternehmens: Umsatz, Einnahmen, Ausgaben, Gewinn	7
22.	Wirtschaftspolitik und Interessenskonflikte	7
23.	Billige Lebensmittel - teuer „erkauft“	8
24.	Freier Handel oder Schutz der nationalen Produktion?	8
25.	Wie werden wir in Zukunft arbeiten - Arbeitswelt 4.0	8
26.	Wie erhalten Frauen weltweit gleiche Chancen?	8

Themenkomplex Haushalt – Konsum - Geld

1.	„Konsumgewohnheiten“	5
2.	Bedürfnisse – Bedarf – Kaufkraft	6
3.	Marketing und Marke	6
4.	Güter: Produktionsketten, Herkunft und Bestandteile	6
5.	Güter: produzierende Menschen und Maschinen dahinter	6
6.	Handel: Vielfalt, Arbeitsteilung, Arbeitskräfte	6
7.	Handel: Supermarkt, Verkaufsstrategien, Konsumentensicht	6
8.	Handel: Onlinehandel	6
9.	Banken: Aufgaben, Konto	6
10.	Geld: Bedeutung, erweiterte Aufgaben	6
11.	Zahlungsformen	6
12.	Öffentliche Dienstleistungen: Arten, Formen, Was macht der Staat mit dem Geld?	6
13.	Priv. Haushalt: Einnahmen – Ausgaben	7
14.	Konsumentenschutz: Rechte und Pflichten	7
15.	Konsumentenschutz: Gewährleistung - Garantie	7
16.	Preise	7
17.	Markt inkl. Außenhandel	7
18.	Steuern unbeliebt aber notwendig	7
19.	Währungsunion: Chancen und Grenzen aus persönlicher Sicht	8
20.	Nachhaltigkeit: Bedeutung, Bereiche	8
21.	Nachhaltigkeit: Moralisierung	8
22.	Produktionsnetzwerke: Global Player, Globale Orte	8
23.	Ungleiche Entwicklung: aus subjektiver Sicht, Bereitschaft zur Entwicklungszusammenarbeit	8
24.	Alternative Wirtschaftsformen: <i>degrowth</i> , <i>zero waste</i> , Wohlstand ohne Wachstum, Wohlstandsökonomie	8
25.	Energiewende: Beiträge des Individuums	8
26.	Mobilität	8

Tabelle 1: 52 Lehr- und Lernarrangements für die Sekundarstufe I (Forschungsprojekts INSERT).

Jedes innovative, gender- und sprachensible Lehr-Lernarrangements wird von einem fachdidaktischen Konzept eingeleitet, in dem unter anderem die Konkretisierung des Themas,

der Lehrplanbezug, Grob- und Feinlernziele, sowie Unterrichtsmethoden und -materialien von den Autorinnen und Autoren beschrieben werden. Hervorzuheben ist die Erläuterung sozioökonomischer Zielsetzungen, die eine Rückbindung an die Forschungsliteratur – allen voran das „Positionspapier sozioökonomische Bildung“ (FRIDRICH U. HOFMANN-SCHNELLER 2017) sicherstellt. Schließlich wird jede Planungssequenz durch Lösungen, Glossar und Anhang ergänzt. Die unabdingbare Erprobung des Lehr- und Lernarrangements im Unterricht liefert wichtige Hinweise auf die Verwendbarkeit des Materials und macht stellenweise Korrekturen der Planung notwendig.

5.1 Intensive und extensive Wirtschaftsformen im primären Sektor (5. Schulstufe)

Schwerpunkt(e)	Arbeitswelt und Gesellschaft
Stichworte	primärer Sektor; intensive Landwirtschaft; extensive Landwirtschaft
Konkretisierung des Themas	- assoziative Beschreibung einer extensiven Wirtschaftsform (Almwirtschaft). - Gegenüberstellung der Merkmale extensiver und intensiver Formen der Landwirtschaft am Beispiel der Milchproduktion - Zusammenfassung der Entwicklungen und Merkmale agrarischer Wirtschaftsformen anhand von Schaubildern und Statistiken - Ermittlung eines geeigneten Standortes für einen landwirtschaftlichen Betrieb und genaue Verortung mithilfe einer Karte - Bewertung der topographischen Lage eines Wirtschaftsgebäudes in einer touristisch, land- und forstwirtschaftlich genutzten Gemeinde - Diskussion über konträre Bedürfnisse unterschiedlicher Stakeholder in einer Landgemeinde - gemeinsame Entwicklung eines Kompromisses und zufriedenstellende Verortung des Wirtschaftsbetriebes für alle Seiten.
Dauer	Zwei Unterrichtsstunden á 50 Minuten
Schulstufe	5. Schulstufe
Schulform	NMS und AHS-Unterstufe
Lehrplanbezug	„Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften: Erkennen, dass sich Menschen in ihren Lebens- und Konsumgewohnheiten auf regionale und kulturelle Voraussetzungen einstellen und dass die Lebensweise einem Wandel unterliegt. Erkennen, wie einfache Wirtschaftsformen von Natur- und Gesellschaftsbedingungen beeinflusst werden, und erfassen, dass Menschen unterschiedliche, sich verändernde Techniken und Produktionsweisen anwenden.“ „Ein erster Überblick: Erkennen der Grundstrukturen einfacher Wirtschaftsformen: von der agrarisch dominierten Selbstversorgerwirtschaft zu arbeitsteiligen Systemen.“
Großlernziel	Merkmale intensiver und extensiver Formen der Landwirtschaft und ihre Auswirkungen auf den Lebensraum kennen lernen.

Feinlernziel	Einheit 1: • Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Merkmale einer extensiven Wirtschaftsform (Almwirtschaft) (AFB I). • Die Lernenden ordnen Merkmale intensiven und extensiven Wirtschaftsweisen zu (AFB I). • Die Schülerinnen und Schüler fassen Schaubilder und Grafiken zur Entwicklung und zu Merkmalen intensiver Landwirtschaften zusammen und vergleichen sie (AFB II). • Die Lernenden ordnen typische Merkmale den Wirtschaftsformen „extensive und intensive Landwirtschaft“ zu (AFB I). Einheit 2: • Die Schülerinnen bzw. Schüler stellen intensive und extensive Wirtschaftsformen anhand einer Bildinterpretation gegenüber (AFB II). • Die Schülerinnen und Schüler leiten aus den Bedürfnissen einer vorgegebenen Rolle die geeignete Lage eines landwirtschaftlichen Betriebes ab (AFB III). • Die Lernenden begründen die Verortung des Wirtschaftsbetriebes (AFB III). • Die Schülerinnen bzw. Schüler diskutieren ihren Standpunkt und nehmen vorbereitete Argumente zu Hilfe (AFB III). • Die Lernenden reflektieren die in einer Diskussion vorgebrachten Argumente und beurteilen sie (AFB III).
Kontext zur sozioökonomischen Bildung (theoretische Bezüge)	Die Unterrichtseinheit vermittelt einen Überblick über unterschiedliche Formen moderner Landwirtschaft und ihre sozialen und ökologischen Implikationen. Sie rekurriert dabei auf individuelle Lebenserfahrungen und hebt zugleich den Wert gemeinsamer Problemlösung hervor. In einem Rollenspiel werden Handlungsoptionen bewertet und begründete Standortentscheidungen getroffen, die in einer kontroversiell angelegten Diskussion vertreten werden. Die Rollenspiel-Diskussion erfordert von den Schülerinnen und Schülern Empathiefähigkeit und die Übernahme fremder Ansichten im Sinne der Mehrperspektivität.
Methode(n)	a) Fragenrahmen: http://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/PSsozialformen&medien03/03a.htm (27.7.2018) b) Lernzirkel: Mattes W. (2011): Methoden für den Unterricht. Braunschweig: Schöningh, S. 170-171.

	c) Kartenmemory: Ferrary A. (2012): 111 Ideen für den geöffneten Unterricht. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 46. d) Bildvergleich: http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gy-ko/Wahlmodule_16-18/2017.03.06._Bildverstehen/02_Methoden-Werkzeuge_fuer_die_Arbeit_mit_Bildern.pdf (28.7.2018) e) Rollenspiel: Meyer H.: Unterrichtsmethoden II. Praxisband. Frankfurt am Main: Cornelsen, S. 357-365.
Vorbereitung	Einheit 1: • Tafelstift/ Kreide; Tafel/Whiteboard & Beamer; • M1: Kopien in Klassenstärke • M2: Datei auf Stick bzw. online abrufbar (Projektion) • M3: Kopien in Klassenstärke • M4: Kopien in Klassenstärke • M5-M7: je drei Kopien auf Buntpapier (pro Gruppe eine Farbe) • M8: ein Set Kopien: daraus halbseitige Kärtchen herstellen Einheit 2: • M9: Datei auf Stick bzw. online abrufbar (Projektion) • Ablebeband • M10: Einfach Kopie der Gesprächskärtchen • M11: Sechs Kopien der Karte
Ablauf	Einheit 1: Vergleich intensive und extensive Landwirtschaft Einstieg: Fragenrahmen Die Schülerinnen werden aufgefordert, das Bild M1 genau zu betrachten und die Fragen in Einzelarbeit zu bearbeiten. Im Anschluss tauschen sich die Lernenden aus und ergänzen ihre Antworten gegenseitig. Im Plenum wird das Foto besprochen, dabei wird auf die Antworten, die im äußersten Rahmen festgehalten wurden („Welche interessanten Fragen habe ich an das Bild?“), Bezug genommen. Zu klären ist die Lage der Alm (Höhenstufe: ca. 1.500 Meter, Hinweis auf sichtbare Vegetation). Im Rahmen des Klassengesprächs sollte auch auf folgende Begriffe eingegangen werden: <u>Alm</u>, <u>Almwirtschaft</u> (im Sommer temporär genutzte Weideflächen für <u>Galtvieh</u> (junge Kühe oder Kälber) bzw. Milchvieh und Schafe);

	Im Hintergrund: <u>Sennerei</u> (in Tirol, Vorarlberg, Schweiz: Bedeutung der Sennereien für Käseherstellung). Es folgt die Frage an das Plenum, welche Formen der Milchviehhaltung außer der Almwirtschaft noch bekannt sind. Unterstützend wird das Bild M2 an die Wand projiziert. Hier sollte erkannt werden, dass der Betrieb größere Mengen Milch unter anderen Voraussetzungen produziert. Die Schülerinnen beurteilen nun die Unterschiede der beiden Haltungsformen anhand des Arbeitsblattes M3 in Einzelarbeit. Die Resultate werden verglichen und die Begriffe „extensive“ und „intensive Landwirtschaft“ beispielhaft anhand der Milchwirtschaft erklärt. Überleitend wird angemerkt, dass es beide Formen der Landwirtschaft auch im Bereich Ackerbau, Obst- und Gemüsebau usw. gibt. Kennzeichnend für die intensive Landwirtschaft sind der hohe Einsatz von Produktionsmitteln. Evtl. Hinweis, dass extensive Landwirtschaft nicht mit Bio-Landwirtschaft zu verwechseln ist. Erarbeitung: Lernzirkel Landwirtschaft Die Schülerinnen und Schüler werden in Kleingruppen eingeteilt (Dreierteams). Sie besuchen die in der Klasse ausgehängten Arbeitsblätter M5-M7 und benutzen das GWK-Heft, um den Arbeitsauftrag M4 festzuhalten (Arbeitszeit: ca. 15 Minuten). Im Anschluss präsentieren die Gruppensprecherinnen bzw. Gruppensprecher das schriftlich zusammengefasste Gruppenergebnis (5-7 Minuten). Sicherung: Kartenmemory „Intensive und extensive Landwirtschaft“ Die Lehrperson liest 10 Begriffe langsam und deutlich vor. Das vorbereitete Kärtchen (M8) wird dabei in die Höhe gehalten, um auch die visuelle Merkfähigkeit der Schülerinnen bzw. Schüler zu unterstützen. Die Lernenden haben danach eine Minute Zeit, sich die Begriffe einzuprägen. Erst dann schreiben sie so viele Begriffe wie möglich ins Heft (Einzelarbeit). Schließlich vervollständigen sie die Liste mithilfe einer Partnerin bzw. des Partners. Abschließend werden die Wörter sortiert: Begriffe, die dem Bereich intensive Landwirtschaft zuzuordnen sind, werden rot eingeringelt. Solche, die aus dem Bereich extensive Landwirtschaft stammen, werden blau markiert. Danach findet ein Vergleich im Plenum statt. Der Vorgang wird noch einmal wiederholt (zweiter Durchgang). Reflexion: In der Reflexionsphase erkennen die Lernenden, dass alle Gruppen nahezu alle Begriffe nennen konnten und lernen so, den Wert gemeinsamer Arbeit zu schätzen.
--	---

Einheit 2: Probleme intensiver Landwirtschaft

Einstieg: Bildervergleich

Den Lernenden werden zwei Bilder präsentiert, die landwirtschaftliche Gebäude zeigen (**M9**). Zu zweit benennen die Schüler:

- Unterschiede der landwirtschaftlichen Gebäude,
- Unterschiede der Landschaft,
- landwirtschaftliche Erwerbsmöglichkeiten.

Danach Besprechung im Plenum.

Erarbeitung: Rollenspiel

Ausgehend vom im Einstieg besprochenen Bild, das ein traditionelles Häuserensemble zeigt, werden den Schülerinnen und Schülern folgende Informationen gegeben:

Das landwirtschaftliche Gebäude wurde in Plescherken in Südkärnten aufgenommen. Herr Sommer bewirtschaftet den Bauernhof in fünfter Generation. Er lebt nicht nur von 12 Hektar Forstwirtschaft, sondern auch von 15 Milchkühen. Die möchte er verkaufen und in die ertragssichere Schweinezucht einsteigen. Dafür plant er, einen Schweinemastbetrieb mit 800 Schweinen zu errichten.

Er hat dafür mehrere Möglichkeiten und versucht nun in seiner Heimatgemeinde Bewohnerinnen und Bürgermeisterin zu überzeugen. Doch es sind nicht alle einverstanden...

- Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, in Gruppen zu arbeiten. Jede Gruppe zieht ein Aufgabenkärtchen und versucht in einem ersten Schritt mithilfe der Karte einen konkreten Verortungsvorschlag für den Schweinestall zu machen.
- Dann bereitet sich die Gruppe argumentativ für eine Diskussion im Plenum vor und hält stichwortartig Argumente fest.
- In einem dritten Schritt wird aus jeder Gruppe eine Vertreterin bzw. ein Vertreter nach vorne gebeten, wo eine U-förmige Bankreihe aufgebaut ist. Wir befinden uns im Büro der Bürgermeisterin, die besorgte Gemeindebürgerinnen und Gemeindebürger zu sich geladen hat. Sie eröffnet das Gespräch und holt Meinungen ein, bei der nächsten Gemeinderatssitzung will sie unbedingt ein Ergebnis präsentieren können, das alle zufriedenstellt. Die Diskussion kann nun gestartet werden.

	• Bei schwachen Gruppen kann sich zusätzlich die Lehrperson als Moderatorin bzw. Moderator anbieten, um die Diskussion ins Laufen zu bringen. • Da es sich um einen räumlichen Konflikt handelt, ist die Karte M11 an die Wand zu beamen, sodass die Diskussionsteilnehmerinnen ihre optimale Verortung auch an der Wandkarte zeigen können. • Beobachterinnen und Beobachter: Die Beobachterinnen und Beobachter haben den Auftrag, den Gesprächsverlauf genau zu verfolgen. Sie sollen erklären können, welche Argumente am überzeugendsten vorgebracht wurden. Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein, dies zu begründen. • <u>Variante:</u> Das Rollenspiel-Setting kann um einen leeren Platz erweitert werden (ähnlich der Fishbowl-Methode): Hier können SchülerInnen aus dem Publikum jederzeit Platz nehmen und ihre Kolleginnen und Kollegen unterstützen. Sicherung/ Reflexion: Die Schülerinnen und Schüler erklären, welche Argumente für sie am überzeugendsten vorgebracht wurden. Sie haben die Aufgabe, dies auch genau zu begründen.
Literaturhinweise für Lehrende	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit (Hrsg.): Intensive Landwirtschaft und Artenschutz – ein Widerspruch? https://www.umwelt-im-unterricht.de/wochenthemen/intensive-landwirtschaft-und-artenschutz-ein-widerspruch/, 1.8.2018 Brunauer, Franziska: Unterrichtsplanung intensive vs. extensive Landwirtschaft, http://www.daten.schule.at/dl/UP_Ackerbau_Brunauer.docx, 1.8.2018 Eurostat (Hrsg.): Statistics explained. Glossar Extensive Landwirtschaft. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Extensive_farming/de, 1.8.2018 Land schafft Leben e.V. (Hrsg.): https://www.landschaftleben.at, 1.8.2018 Lernvideo „Intensive und extensive Landwirtschaft“: https://www.youtube.com/watch?v=Ac-yPfzVL-c, 1.8.2018

Tabelle 2: Planungsmatrix Intensive und extensive Wirtschaftsformen im primären Sektor

Basismaterial inklusive Arbeitsaufträgen (zu allen drei Anforderungsbereichen)

EXTENSIVE LANDWIRTSCHAFT

1

Arbeitsauftrag A:

Trage passende Antworten auf die Fragen in den jeweiligen Rahmen ein. Vergleiche danach dein Ergebnis mit dem Ergebnis einer Kollegin bzw. eines Kollegen und ergänze seine/ihre Antworten in einer anderen Farbe.

Welche interessanten Fragen habe ich an das Bild?

Was verrät das Bild nicht?

Was kann ich aus dem Bild schließen?

Was kann ich dem Bild mit Sicherheit entnehmen?



Abb. 11: Almwirtschaft in der Schweiz (M1)

Quelle: <https://pixabay.com/de/k%C3%BChe-schweiz-glarnerland-glarus-383188/>, 26.7.2018 (CC-Lizenz)

INTENSIVE LANDWIRTSCHAFT



Abb. 12: Bäuerlicher Großbetrieb (Milchhof) (M2)

Quelle: <https://www.flickr.com/photos/usdagov/25021060651>, 27.7.2018

Arbeitsauftrag B:

Beurteile, ob die Aussagen für das Foto „Extensive Landwirtschaft“ oder für das Foto „Intensive Landwirtschaft“ gelten und kreuze an:

	Extensive Landwirtschaft (zum Beispiel Almwirtschaft)	Intensive Landwirtschaft (zum Beispiel großer Milchhof)
Der Landwirt erwirtschaftet ein hohes Einkommen.		
Der Landwirt hält viele Tiere auf engem Raum.		
Der Bauer setzt auf Mutterkuhhaltung. Das bedeutet, die Kälber bleiben bei ihrer Mutter. In dieser Zeit wird die Kuh nicht gemolken.		
Der Bauer setzt wenige teure Maschinen ein (zum Beispiel einen Melkroboter oder eine automatische Fütterungsanlage).		
Damit die Kühe viel Milch geben, wird ihnen Soja und Kraftfutter gefüttert, das der Bauer kaufen muss. Heu ist nur ein kleiner Teil der Nahrung.		
Der Landwirt hält eine Rinderrasse, die gut an die Almen im Hochgebirge angepasst ist.		
Nach nur fünf Jahren wird die Kuh, die auf Milchproduktion spezialisiert ist, geschlachtet. (<i>Anm.: Kühe erreichen normalerweise eine Lebensdauer von ca. 20 Jahren</i>)		
Das Vieh verbringt mehrere Monate im Jahr auf Weideflächen ohne Kontakt zum Bauern.		
Der Tierarzt muss häufig in den Betrieb kommen: Immer wieder gibt es kranke Tiere. Der Einsatz von Medikamenten ist relativ hoch und erfolgt auch bei gesunden Tieren.		
Ein Computerchip am Halsband der Kuh steuert die Aufnahme von sogenanntem Kraftfutter.		
Die Sennerei erzeugt im Sommer Käse, der als Bergkäse verkauft wird.		

Tabelle 3: Arbeitsblatt extensive / intensive Landwirtschaft (Gegenüberstellung) (M3)

Arbeitsauftrag C:

Lernzirkel Landwirtschaft

- Bildet Dreiergruppen.
- Ihr besucht gemeinsam eine Lernzirkelstation, dort findet ihr Schaubilder und Texte. Fasst die wichtigste Information in wenigen Sätzen im Geographieheft zusammen (Überschrift: Lernzirkel Landwirtschaft).
- Wenn ihr fertig seid, wechselt ihr auf das Kommando eurer Lehrperson die Lernzirkelstation.
- Am Ende präsentiert ein Gruppenleiter das schriftliche Ergebnis.

M4

Lernzirkelstation 1: VERÄNDERUNGEN IN DER LANDWIRTSCHAFT

Arbeitsauftrag: Beschreibe, was sich in der Landwirtschaft verändert hat.

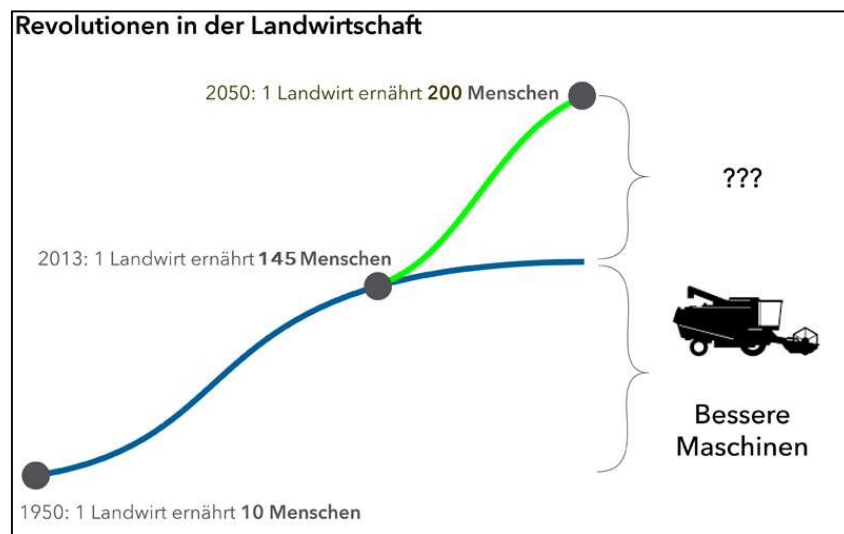


Abb. 13: Beschäftigte in der Landwirtschaft I (M5)

Quelle: <https://www.trecker.com/index.php/digitalisierung-landwirtschaft/warum-agrarsoftware-die-naechste-grosse-revolution-der-landwirtschaft-ist/>, (28.7.2018)

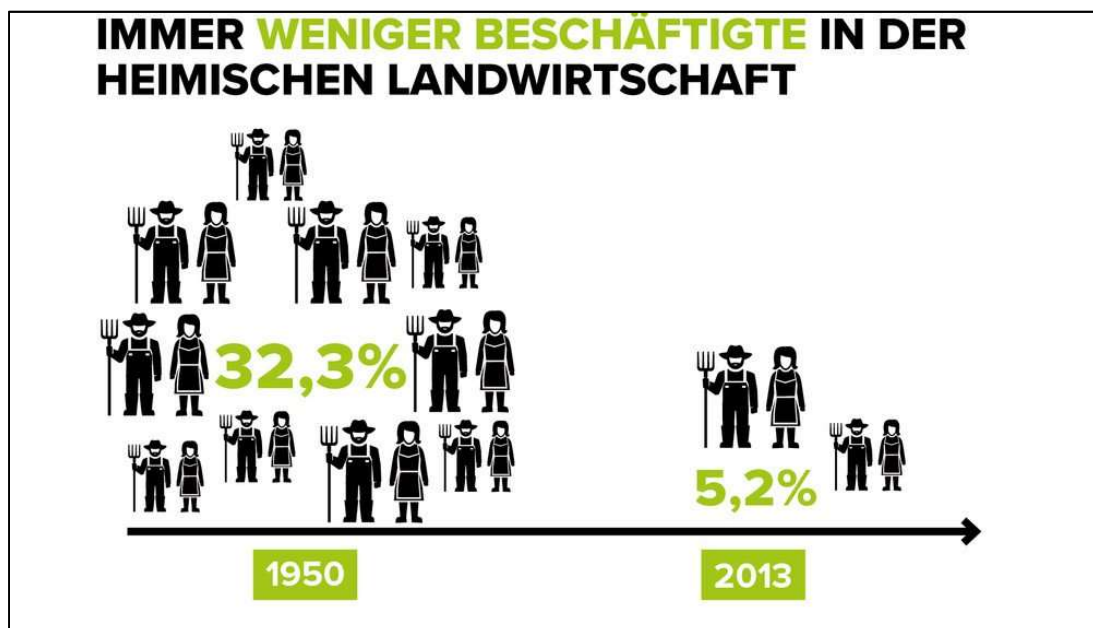


Abb. 14: Beschäftigte in der Landwirtschaft II (M5)

Quelle: <https://www.landschaftleben.at/hintergruende/flaechen-und-boeden> (28.7.2018)

Anmerkung; Die Grafik stellt den proportionalen Rückgang in den Signaturen ungenau dar.

Lernzirkelstation 2: DÜNGUNG



Abb. 15: Düngung mit Gülle (M6)

Quelle: <https://pixabay.com/de/g%C3%BCllefa%C3%9F-g%C3%BClle-jauche-verteilen-1302559/> 28.7.2018

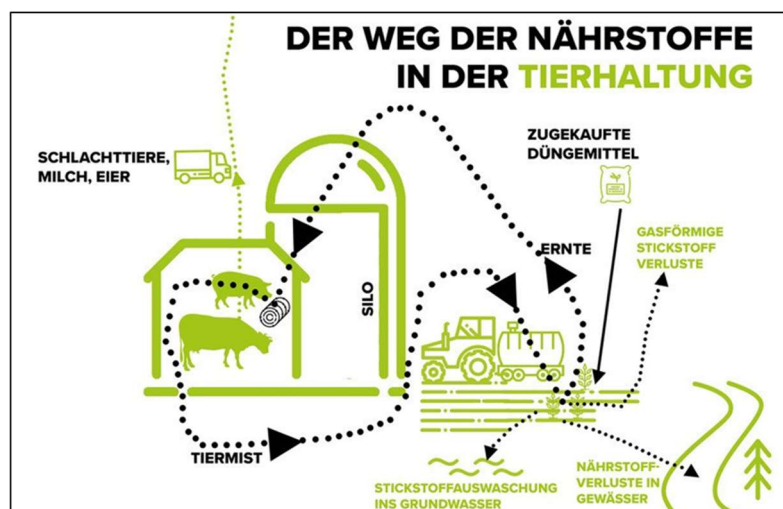


Abb. 16: Der Weg der Nährstoffe in der Tierhaltung (M6)

Weg der Nährstoffe

Quelle: <https://www.landschafttleben.at/hintergruende/weg-der-naehrstoffe>, 28.7.2018

Stickstoff ist ein wichtiger Dünger, der im Mist der Tiere enthalten ist. In der intensiven Landwirtschaft wird er auch zugekauft.

Erkläre, wie Felder und Wiesen in der intensiven Landwirtschaft gedüngt werden und welche Auswirkungen das hat. Die rot markierten Elemente helfen dir dabei.

Lernzirkelstation 3: PFLANZENSCHUTZMITTEL (PESTIZIDE)

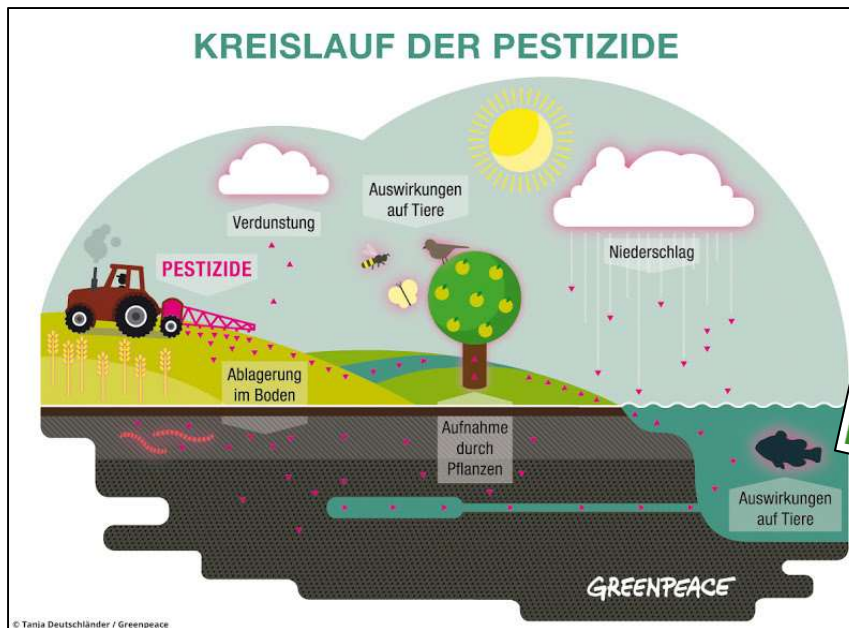


Abb. 17: Kreislauf der Pestizide (M7)



Abb. 18: Pestizideinsatz M7)

Quellen

<https://plus.google.com/+greenpeace/posts/iekUAMSPVki>, 28.7.2018

<https://www.gruene.de/programm-2017/a-bis-z/wir-sorgen-fuer-gesunde-lebensmittel-ohne-gift-und-tierquaelerei.html>, 28.7.2018

Neben Stickstoff-Dünger setzen Landwirte auch Pestizide (Pflanzenschutzmittel) ein. Beschreibe den Kreislauf der Pestizide mit eigenen Worten.

M7

Wortliste Landwirtschaft

ERSTER DURCHGANG	ZWEITER DURCHGANG
hoher Medikamenteneinsatz	eigener Dünger
viele Tiere auf engem Raum	Kunstdünger
selbst hergestelltes Futter	eigenes Saatgut
schnelle Aufzucht der Tiere	künstliche Pflanzenschutzmittel
viele Maschinen und moderne Geräte	sehr hohe Produktionskosten
wenige Hilfsmittel	wenig Medikamenteneinsatz
Saatgut von Firmen	künstliche Bewässerung
Nebenerwerb	Almen
billige Massenprodukte	selbst gezogenes Saatgut
Mutterkuhhaltung	hohe Gewinne

Tabelle 4: Wortliste Landwirtschaft (M8)

**hoher
Medikamenteneinsatz
viele Tiere auf engem
Raum**

**selbst hergestelltes
Futter**

**schnelle Aufzucht der
Tiere**

**viele Maschinen und
moderne Geräte**

wenige Hilfsmittel

gekauftes Saatgut von
Firmen

Nebenerwerb

billige Produkte
eigener Dünger

Mutterkuhhaltung

Kunstdünger

eigenes Saatgut

**künstliche
Pflanzenschutzmittel**

**sehr hohe
Produktionskosten**

**geringer
Medikamenteneinsatz**

künstliche Bewässerung
Almen
selbst gezogenes Saatgut

M8

hohe Gewinne

Arbeitsauftrag D: Bildvergleich

Du arbeitest mit deiner Banknachbarin bzw. mit deinem Banknachbarn.

Zählt gemeinsam Unterschiede auf, die euch auffallen. (Bauweise der Höfe; Betriebsgröße; Umgebung; Landschaft; Wohnort des Bauern; Einkommensmöglichkeiten des Bauern).

Vergleicht danach eure Ergebnisse in der Klasse.



Abb. 19: Bauernhof in Kärnten (M9)

Abb. 20: Bauernhof in Norddeutschland (M9)

Arbeitsauftrag D: Rollenspiel

Herr Sommer ist Landwirt in Plescherken in Kärnten. Um mehr Einkommen zu erzielen setzt er auf Schweinezucht und muss dafür einen großen Stall für 800 Schweine bauen. Bei der Suche nach einem geeigneten Platz stößt er auf unterschiedliche Meinungen in der Nachbarschaft.

Gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen suchst du eine Lösung. Eure Gruppe zieht ein Rollenkärtchen und bereitet den Arbeitsauftrag vor. Danach hat eine Sprecherin bzw. ein Sprecher der Gruppe die Aufgabe, eure Meinung beim Treffen der Bürgermeisterin mit anderen Gemeindebürgerinnen bzw. Gemeindebürgern zu vertreten.

Herr Sommer, Landwirt:

Du möchtest deinen landwirtschaftlichen Betrieb vergrößern, es geht um den Weiterbestand als Bauer: Nur die großen Bauern haben Chancen zu überleben. Da du dich auf Schweineaufzucht spezialisieren möchtest, verkaufst du 15 Milchkühe und baust einen modernen Stall für 800 Schweine. Du hast dir Gedanken über die Verortung eines neuen Stalles gemacht. Er muss gut erreichbar sein (Straße!) und soll ganz in der Nähe deines Hofes liegen. Eine neue Straße zu bauen kommt nicht in Frage.

Wählt mit Hilfe der Karte M11 einen geeigneten Standort aus.

Begründet die Auswahl stichwortartig im Heft (Überschrift: Rollenspiel: „Bauer Sommers neuer Stall“)

Frau Erl, Bürgermeisterin von Plescherken:

Du bist Bürgermeisterin der Gemeinde Plescherken und möchtest möglichst wenig Streit. Wenn du es möglichst vielen recht machst, wirst du bei der nächsten Wahl wiedergewählt.

Du weißt, dass deine Gemeinde vom Tourismus lebt, im Hotel und auf den Campingplätzen gibt es Arbeitsplätze für Leute aus Plescherken. Die Gemeinde wirbt im Sommer mit glasklarem Wasser im Badensee, mit guter Luft und mit unberührter Natur.

Um eine möglichst gute Lösung zu finden, hast du mehrere Verortungsvorschläge für Herrn Sommers Stall anzubieten.

Wählt mit Hilfe der Karte M11 geeignete Standorte aus.

Begründet die Auswahl stichwortartig im Heft (Überschrift: Rollenspiel: „Bauer Sommers neuer Stall“)

Herr Frisch, Umweltschutzbeauftragter des Bundeslandes:

Du kennst die Region gut aus deiner Kindheit. Leider hat sich vieles zum Schlechten verändert. Es ist deine Aufgabe, hier für Ordnung zu sorgen und die berühmte Hafnerseewiese unter Schutz zu stellen: hier leben nicht nur seltene Froscharten, sondern auch Störche, die im Frühling und Herbst durchziehen. Das einzigartige Moor und das Südufer sind empfindliche Feuchtgebiete, die ohnehin unter Naturschutz stehen. Wenn du ihn schon nicht davon überzeugen kannst, dass die Massentierhaltung abzulehnen ist, machst du Herrn Sommer einen Vorschlag für die Verortung des neuen Stalls.

Wählt mit Hilfe der Karte M11 einen geeigneten Standort aus.

Begründet die Auswahl stichwortartig im Heft (Überschrift: Rollenspiel: „Bauer Sommers neuer Stall“)

Herr Grabner, Besitzer der Campingplätze und des Hotels:

Du lebst vom Sommertourismus. Der See, der sehr unberührt ist, zieht jährlich mehrere Hundert Menschen an. Außerdem bist du ein wichtiger Arbeitgeber. Neben Köchinnen und Köchen arbeiten in deinem Betrieb auch Rezeptionistinnen, Kellner, Aushilfskräfte (Reinigung), ein Bademeister und Campingplatz-Aufseher. In Summe sind das 25 Menschen, denen du Arbeit gibst.

Herr Sommer, dein unmittelbarer Nachbar hat noch nie Rücksicht auf Touristen genommen. Du schlägst ihm einen Platz für seinen Schweinestall vor, der deine Gäste nicht stören wird.

Wählt mit Hilfe der Karte M11 einen geeigneten Standort aus.

Begründet die Auswahl stichwortartig im Heft (Überschrift: Rollenspiel: „Bauer Sommers neuer Stall“)

Frau Sitte, Sprecherin der Plescherken-Siedlung:

Du vertrittst die Bewohnerinnen der Plescherkensiedlung. Sie haben die Schnauze voll von Herrn Sommers Plänen, denn sie befürchten, dass sich Massentierhaltung und Wohnumgebung nicht vertragen.

Der Platz, an dem 800 Schweine leben, kann nicht Tür an Tür mit den teuren Einfamilienhäusern liegen.

Wählt mit Hilfe der Karte M11 einen geeigneten Standort aus.

Begründet die Auswahl stichwortartig im Heft (Überschrift: Rollenspiel: „Bauer Sommers neuer Stall“)

Herr Pfeifer, Förster:

Du bist Förster und hast volles Verständnis für Herrn Sommers Pläne. Du hilfst deinem alten Freund, wo du kannst. Einzige Bedingung: Bauer Sommers Stall darf weder in der Nähe des Moores, noch in der Nähe des Waldes errichtet werden. Du hast Sorge, dass Schweinekrankheiten sich auf Wildschweine übertragen. Touristen waren noch nie Freunde des Försters, wenn es nach dir ginge, würde der Wald den Landwirten und Förstern und der See den Fischern gehören.

Wählt mit Hilfe der Karte M11 einen geeigneten Standort aus.

Begründet die Auswahl stichwortartig im Heft (Überschrift: Rollenspiel: „Bauer Sommers neuer Stall“)

M10



Abb. 21: Lageplan Plescherken (M11)

Quelle: www.openstreetmap.org, 27.7.2018

Zusatzmaterial mit Vertiefungs- und Erweiterungsmöglichkeiten inklusive Arbeitsaufträgen (zu den Anforderungsbereichen 2 und / oder 3)

Ergänzend zu ersten Einheit kann den Jugendlichen folgende interaktive Grafik präsentiert werden: Sie thematisiert die Anpassung des Milchviehs an die Bedürfnisse einer industriellen Landwirtschaft.

<https://www.stern.de/wirtschaft/von-der-weidekuh-zur-hochleistungskuh---in-nur-100-jahren-6926694.html>

Erwartungshorizont zu allen Materialien

Lösungen zu M3:

Beurteile, ob die Aussagen für das Foto „Extensive Landwirtschaft“ oder für das Foto „Intensive Landwirtschaft“ gelten und kreuze an:

	Extensive Landwirtschaft (zum Beispiel Almwirtschaft)	Intensive Landwirtschaft (zum Beispiel großer Milchhof)
Der Landwirt erwirtschaftet ein hohes Einkommen.		X
Der Landwirt hält viele Tiere auf engem Raum.		X
Der Bauer setzt auf Mutterkuhhaltung. Das bedeutet, die Kälber bleiben bei ihrer Mutter. In dieser Zeit wird die Kuh nicht gemolken.	X	
Der Bauer setzt wenige teure Maschinen ein (zum Beispiel einen Melkroboter oder eine automatische Fütterungsanlage).		X
Damit die Kühe viel Milch geben, wird ihnen Soja und Kraftfutter gefüttert, das der Bauer kaufen muss. Heu ist nur ein kleiner Teil der Nahrung.		X
Der Landwirt hält eine Rinderrasse, die gut an die Almen im Hochgebirge angepasst ist.	X	
Nach nur fünf Jahren wird die Kuh, die auf Milchproduktion spezialisiert ist, geschlachtet. (<i>Anm.: Kühe erreichen normalerweise eine Lebensdauer von ca. 20 Jahren</i>)		X
Das Vieh verbringt mehrere Monate im Jahr auf Weideflächen ohne Kontakt zum Bauern.	X	
Der Tierarzt muss häufig in den Betrieb kommen: Immer wieder gibt es kranke Tiere. Der Einsatz von Medikamenten ist relativ hoch und erfolgt präventiv (auch bei gesunden Tieren).		X
Ein Computerchip am Halsband der Kuh steuert die Aufnahme von sogenanntem Kraftfutter.		X
Die Sennerei erzeugt im Sommer Käse, der als Bergkäse verkauft wird.	X	

Tabelle 5: Lösungsblatt zu Gegenüberstellung intensive / extensive Landwirtschaft (M3)

Lösungen zu M4-M7:

Lernzirkelstation 1:

- Rasante Mechanisierung der Landwirtschaft: aufgrund des Maschineneinsatzes kann ein Landwirt heute 145 Menschen ernähren, 1950 waren es noch 10 Menschen, in Zukunft setzt sich dieser Trend fort (2050: 200 Menschen/Landwirt)
- Das bedeutet, dass rund ein Drittel der Erwerbstätigen in Österreich im Jahr 1950 in der Landwirtschaft tätig waren. Heute sind es etwa 5%.

Lernzirkelstation 2:

- Der Dünger stammt von den Tieren, die der Landwirt hält, aber auch aus anderen Quellen: so wird Dünger zugekauft. Über den Acker/das Feld/die Wiese gelangen natürlicher Dünger und Kunstdünger in das Grundwasser. Oftmals werden die Böden überdüngt, der Dünger schadet der Umwelt.

Lernzirkelstation 3:

- Pestizide (Pflanzenschutzmittel) werden auf Kulturpflanzen ausgebracht und im Boden eingelagert. Von dort gelangen sie einerseits in Pflanzen, andererseits aber auch ins Grundwasser. Sie finden direkt oder indirekt Eingang in die Nahrungskette und stellen ein großes Gesundheitsrisiko dar. Vermutlich haben sie auch Auswirkungen auf schrumpfende Insektenpopulationen (Abnahme der Bienen und Singvögel).

Lösungen zu M8:

Wortliste Landwirtschaft

extensive Landwirtschaft; intensive Landwirtschaft

ERSTER DURCHGANG	ZWEITER DURCHGANG
hoher Medikamenteneinsatz	eigener Dünger
viele Tiere auf engem Raum	zugekaufter Kunstdünger
selbst hergestelltes Futter	eigenes Saatgut
schnelle Aufzucht der Tiere	künstliche Pflanzenschutzmittel
viele Maschinen und moderne Geräte	sehr hohe Produktionskosten
wenige Hilfsmittel	wenig Medikamenteneinsatz
Saatgut von Firmen	künstliche Bewässerung
Nebenerwerb	Almen
billige Massenprodukte	selbst gezogenes Saatgut
Mutterkuhhaltung	hohe Gewinne

Tabelle 6: Lösungsblatt zu Wortliste Landwirtschaft (M8)

5.2 Industrieller Rohstoffabbau und Kleinbergbau (5. Schulstufe)

Schwerpunkt(e)	Arbeitswelt, Gesellschaft
Stichworte	Rohstoffgewinnung; Bergbau; Kinderarbeit; Konflikte; Bodenschätze
Konkretisierung des Themas	- Ergänzung eines Bildes, das den Raumbedarf des industriellen Bergbaus anhand eines Braunkohletagebaus in Deutschland zeigt - Begründete und logische Verknüpfung fünf verschiedener Elemente eines Wirkungsgefüges, das die Rahmenbedingungen und Auswirkungen eines industriellen Braunkohletagebaureviers skizziert - Rekonstruktion logischer Zusammenhänge in demselben Wirkungsgefüge mithilfe graphischer Elemente - Formulierung einer Hypothese, die auf die Lebenswelt eines Kindes Bezug nimmt, das in einem kongolesischen Kleinbergbau Kobalt fördert - Vergleich, Analyse und sinnvolle Anordnung von Elementen eines Wirkungsgefüges (Mystery), das die Gewinnung und die Einbindung des Rohstoffs Kobalt in die Weltmärkte erklärt
Dauer	Zwei Unterrichtsstunden á 50 Minuten
Schulstufe	5. Schulstufe
Schulform	NMS und AHS-Unterstufe
Lehrplanbezug	„Wie Menschen Rohstoffe und Energie gewinnen und nutzen: Erkennen, wie Rohstoffe und Nutzenergie gewonnen und zu den Verbraucherinnen und Verbrauchern gebracht werden. Einsehen, dass Rohstoffe und Energieträger auf der Erde ungleichmäßig verteilt und begrenzt vorhanden sind und dass ihre Nutzung oft die Umwelt belastet.“
Großlernziel	Vertiefte Einsicht in das komplexe Wirkungsgefüge der Rohstoff- und Energiegewinnung sowie der Rohstoffnutzung.
Feinlernziel	Einheit 1 • Die Schülerinnen bzw. Schüler ergänzen assoziativ einen Bildausschnitt und gestalten ihn (AFB III). • Die Lernenden begründen Zusammenhänge in einem Wirkungsgefüge (AFB III). • Die Lernenden rekonstruieren und überprüfen ein Wirkungsgefüge anhand eines Films (AFB II).

	Einheit 2 • Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ein Impulsbild und entwickeln Thesen (AFB III). • Die Schülerinnen bzw. Schüler vergleichen und analysieren Inhalte eines Mysterys (AFB I). • Die Lernenden ordnen Informationen sinnvoll und logisch an (AFB II). • Die Schülerinnen und Schüler gestalten ein Wirkungsgefüge und bewerten es (AFB III). • Die Schülerinnen und Schüler begründen stichwortartig Zusammenhänge eines Mysterys (AFB III).
Kontext zur sozioökonomischen Bildung (theoretische Bezüge)	Die Unterrichtseinheiten behandeln die gegenwärtige Gewinnung und Nutzung der Rohstoffe Braunkohle und Kobalt. Dabei wird auf die Lebenswelt der Schülerinnen bzw. Schüler Bezug genommen (Kobalt in Handys und E-Cars; Konflikt Rohstoffgewinnung – Einwirkung auf Lebensraum). Die Methoden „Wirkungsgefüge“ und „Mystery“ ermöglichen einen handlungsorientierten Unterricht, der Machtkonstellationen und Interessenskonflikte freilegt und zudem individuelle Zugänge ermöglicht. Die Unterrichtseinheiten problematisieren die Interessen unterschiedlicher Stakeholder, die in die Exploration von Rohstoffen, aber auch in ihre Einspeisung in Handels- und Produktionsketten involviert sind.
Methode(n)	a) Bildergänzung Hilander, M. (2016). Learning to Look Beyond the Frame: How Is the “Blind Field” of a Photo Filled? In ZGD 44 (2), S. 3-24. b) Wirkungsgefüge: https://www2.klett.de/sixcms/media.php/82/25760_102_103.pdf (25.7.2018) c) Mystery: Fridrich, C. (2015): Kompetenzorientiertes Lernen mit Mysterys – didaktisches Potenzial und methodische Umsetzung eines ergebnisoffenen Lernarrangements. In: GW- Unterricht 140 (4/2015), S. 50-62. http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_140_50_62_fridrich.pdf (23.7.2018) Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (Hg.): Mystery-Methode: https://www.ph-ludwigsburg.de/mystery.html (23.7.2018)

	Stiftung éducation21 (Hg.): Leitfaden Mystery. Didaktische Überlegungen und Einsatz im Unterricht. http://www.globaleducation.ch/globaleducation_de/resources/MA/Leitfaden%20Mystery.pdf (23.7.2018)
Vorbereitung	Einheit 1: • Tafelstifte/Kreide; Tafel/Whiteboard & Beamer; Onlinezugang • M1: Kopie in Klassenstärke • M2: als Datei, die an die Tafel gebeamt wird • M3: Filmsequenz „Garzweiler“ als Datei oder online Einheit 2: • M4: Kopien in Klassenstärke • A3-Bögen (pro Gruppe ein Bogen Papier) • M5: kopierte Mystery-Kärtchen (für Dreiergruppen) auf Farbkarton, evtl. auch laminiert. Die Kärtchen werden in Kuverts gesteckt, die mit der Leitfrage beschriftet sind. • M6: Video als Datei
Ablauf	Einheit 1: Einstieg: Bildergänzung Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, den Bildausschnitt M1 nach ihren Vorstellungen zu ergänzen. Das Bild trägt den Titel „Frühling in Wolteritz“. Folgende Einstiegsfragen können dabei helfen: • Warum wurde das Bild aufgenommen? • Was zeigt das Bild im Vordergrund/Hintergrund? • Befinden sich Personen auf dem Bild? • Welche Personen befinden sich darauf? Nach 5-7 Minuten werden die Schülerinnen aufgefordert, das ergänzte Bild mit der Banknachbarin/dem Banknachbarn zu vergleichen. Die Lehrperson zeigt schließlich das vollständige Bild und fragt die Klasse, ob jemand der Lösung nahe gekommen ist (Reflexion der Lösungswege):

	Möglichkeit a): Niemand in der Klasse hat einen Bezug zu Bergbau hergestellt: Die Schülerinnen und Schüler überlegen, warum Sorgen und Probleme der anderen oft nicht gesehen werden können. („Warum haben wir nicht an diese Möglichkeit gedacht?“) Möglichkeit b): Lösung, die Bezug zu Bild herstellt, liegt vor. Die Schüler werden gefragt, warum sie gerade auf diese Lösung gekommen sind, die nicht naheliegend scheint. Im Anschluss erklärt die Lehrperson anhand des Bildes den Unterschied zwischen Tagebau und Untertagebau. <i>Anmerkung: Das Foto wurde im April 1990 in der Nähe von Leipzig aufgenommen. Für den Braunkohlebergbau der Region sollte die Gemeinde Wolteritz weichen. Da die Aktivitäten der Braunkohlefirma im Zuge der deutschen Wiedervereinigung eingestellt wurden, blieb die Gemeinde unbeschadet.</i> Erarbeitung: Wirkungsgefüge Braunkohletagebau In Vorbereitung auf das zu lösende Mystery der zweiten Einheit sind die Schüler und Schülerinnen mit dem Aufbau eines Wirkungsgefüges und seiner Interpretation vertraut zu machen. Dafür wird zu Beginn das Wirkungsgefüge „Braunkohle-Tagebau“ (M2) an die Tafel gebeamt. Die Lernenden nennen Begriffe, die unklar sind. Danach werden die Schülerinnen bzw. Schüler dazu aufgefordert, fünf Kästchen zu wählen, die durch Pfeile verbunden sein müssen. Wichtig ist der Hinweis, dass die Pfeile eine Bedeutung haben („weil“, „führt zu“, „ist die Ursache für“, „aus A folgt B“ usw.). Diese Bedeutung wird an der Tafel festgehalten. Im Anschluss werden die Schülerinnen bzw. Schüler aufgefordert, den Zusammenhang der gewählten Boxen sinnvoll und logisch in einem kurzen Text zu erklären, Freiwillige dürfen 1-2 Beispieltex te vorlesen. Danach sieht die Klasse die Filmsequenz M3 „Energie für die Zukunft – Wie die Braunkohle im Tagebau Garzweiler gewonnen wird“ https://www.youtube.com/watch?v=XZJThbjPegI (23.7.2018). <i>Anmerkung: Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass der Film von einem Unternehmen stammt, das den Braunkohletagebau betreibt. Auf das grundlegende Problem der CO₂-Emissionen wird daher in dem Film nicht eingegangen. Der Titel</i>
--	---

des Films „Energie für die Zukunft“ ist vor dem Hintergrund der Klimapolitik der EU jedenfalls in Frage zu stellen.

Sicherung: Rekonstruktion des Wirkungsgefüges

Mithilfe des Kurzfilms sollen die Zusammenhänge des Wirkungsgefüges klar werden.

Zur Verdeutlichung wird nach dem Film das Wirkungsgefüge **M4** gebeamt und Schritt für Schritt durchbesprochen. Hierbei handelt es sich um eine Variante von **M2**, es fehlen aber die Pfeilverbindungen! Im Plenum sollen nun die zahlreichen Möglichkeiten der Verbindungen zumindest teilweise rekonstruiert werden (an Whiteboard mit Tafelstiften möglich. Ansonsten Verwendung der Pfeilsymbole im Programm Powerpoint).

Einheit 2:

Einstieg: Mutmaßungen (Mystery)

Die Klasse wird in Dreiergruppen aufgeteilt und bearbeitet die Leitfrage der kommenden Einheit: „Warum muss Kovu täglich in einem gefährlichen Bergwerk arbeiten?“ schrittweise.

Zuerst wird von der Gruppe eine mögliche Antwort auf die Leitfrage formuliert und auf dem Arbeitsblatt **M5** notiert.

Erarbeitung: „Warum muss Kovu täglich in einem gefährlichen Bergwerk arbeiten?“ (Mystery)

Vorweg werden die Lernenden mit Regeln konfrontiert, die für die Dauer der gesamten Stunde gelten:

- Ziel der Stunde ist es, in einem Dreierteam die Leitfrage zu beantworten.
- Jede Gruppe bekommt ein Kuvert, in dem sich Kärtchen befinden, die Teammitglieder nehmen sich die gleiche Anzahl an Kärtchen.
- Für eine sinnvolle Beantwortung der Leitfrage müssen die Kärtchen in eine Beziehung gebracht werden.
- Dafür legt man die Kärtchen zuerst auf einen A3-Bogen auf.

	- Wenn alle Kärtchen in der richtigen Position sind, werden Verbindungen (Pfeile) zwischen Kärtchen gezogen und ein Wirkungsgefüge (Einheit 1) erstellt. - Es kommt vor, dass manche Kärtchen erst sinnvoll eingeordnet werden können, wenn andere Kärtchen hingelegt wurden. - <u>Es gibt keine eindeutige Antwort auf die Leitfrage, die richtig ist. Vielmehr gibt es mehrere Lösungen.</u> - Am wichtigsten ist die <u>Begründung der Zusammenhänge</u>. Sie muss logisch sein, wird stichwortartig auf dem Antwortblatt festgehalten und genau erklärt. - Am Ende wird die Antwort auf die Leitfrage auf dem Arbeitsblatt M5 von allen Gruppenmitgliedern notiert. Sollte es Gruppen geben, die besonders rasch arbeiten, können ihnen die Zusatzkärtchen am Ende des Bogens zur Verfügung gestellt werden. Sicherung: Abschließend wird das zweiminütige Video M7 („Kobalt-Suche im Kongo: Diese Kinder schufteten für unsere Smartphones“) der Zeitungsreporterin Antje Lorenz (Die Welt) gezeigt (https://www.youtube.com/watch?v=EDoytOsPWmk, 25.7.2018). Hier werden nochmals einige Aspekte der katastrophalen Bedingungen arbeitender Kinder im kongolesischen Kleinbergbau bildhaft verdeutlicht. Im Anschluss kann noch auf einen wesentlichen Unterschied in Kovus und Dorsens Leben hingewiesen werden. (Dorsen kann mithilfe von Unterstützern nun eine Schule besuchen.) <i>Anmerkung: Auf das Video, das Dorsens Schicksal zeigt, wird in den Zusatzkärtchen des Mysterys Bezug genommen. Dorsen wird im Filmbeitrag interviewt, den Paul am Handy sieht.</i>
Literaturhinweise für Lehrende	Braunkohle-Tagebau in Garzweiler und Leipzig (industrieller Bergbau): Berkner, A. (2015): Braunkohlebergbau rund um Leipzig. http://landschaften-in-deutschland.de/themen/78_B_146-braunkohle-kontra-stadt/ (25.7.2018) Müseler, A. (o.J.): Fotoprojekt Garzweiler, http://garzweiler.com/ (25.7.2018) Kobalt-Bergbau im Kongo (Kleinbergbau): https://de.wikipedia.org/wiki/Cobalt (25.7.2018) Deutsche Welle (Hg.) (2016): Wie viel Kinderarbeit steckt in deutschen Autos?

	https://www.dw.com/de/wie-viel-kinderarbeit-steckt-in-deutschen-autos/a-41381965 (25.7.2018) Deutsche Welle (Hg.) (2017): Kinderarbeit für Smartphones? https://www.dw.com/de/kongo-kinderarbeit-f%C3%BCr-smartphones/a-39187274 (25.7.2018) Doevenspeck, M. (2012): <u>Erze, Emotionen und Entpolitisierung: Bergbau und bewaffnete Konflikte im Ostkongo</u>. Erlangen. Doevenspeck, M. (2012): <u>Konfliktminerale: Rohstoffhandel und bewaffnete Konflikte im Ostkongo</u>. In: Geographische Rundschau Bd. 64 (2), S. 12-19. Zeitonline (Hg.) (2016): Smartphones aus Kinderarbeit. https://www.zeit.de/wirtschaft/2016-01/amnesty-international-bericht-smartphones-kinderarbeit-kongo (25.7.2018) https://derstandard.at/2000067865574/AmnestyApple-Samsung-und-Sony-profitieren-von-Kinderarbeit-im-Kongo (25.7.2018) Bureau of International Labor Affairs (Hg.) (2015): List of Goods Produced by Child Labor or Forced Labor. https://www.dol.gov/sites/default/files/documents/ilab/reports/child-labor/findings/TVPRA_Report2016.pdf (23.8.2017) https://diepresse.com/home/techscience/mobil/4906932/Was-hat-mein-Handy-mit-dem-Krieg-im-Kongo-zu-tun- (23.8.2018)
--	--

Tabelle 7: Planungsmatrix Industrieller Rohstoffabbau und Kleinbergbau

Basismaterial inklusive Arbeitsaufträgen (zu allen drei Anforderungsbereichen)



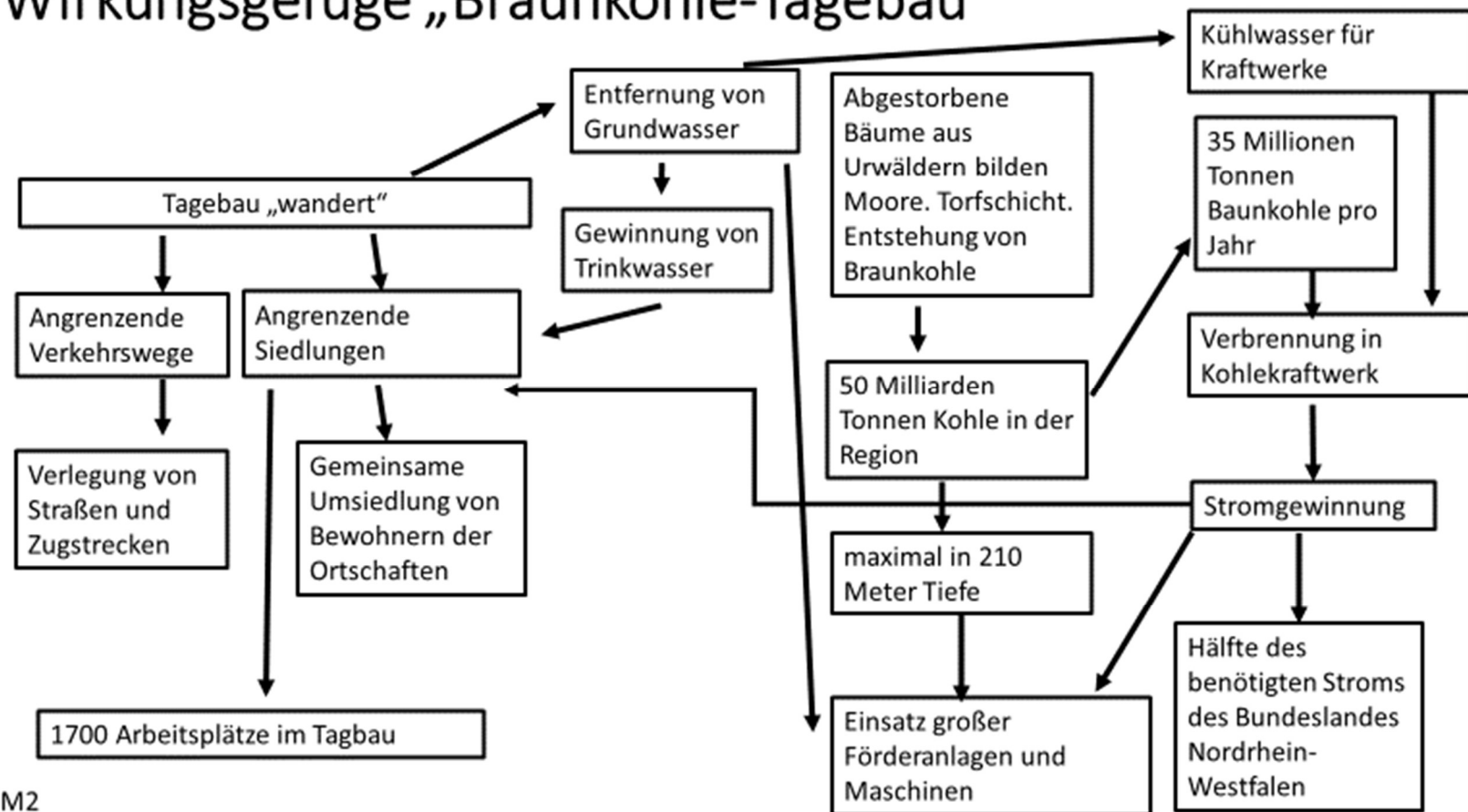
Du siehst den Ausschnitt des Bildes „**Frühling in Wolteritz**“. Überlege, was das Foto zeigen könnte und zeichne es in 6 Minuten mit Bleistift fertig.

Arbeitsauftrag A: Frühling in Wolteritz

Abb. 22 Wolteritz 1990 (Bildausschnitt) (M1)

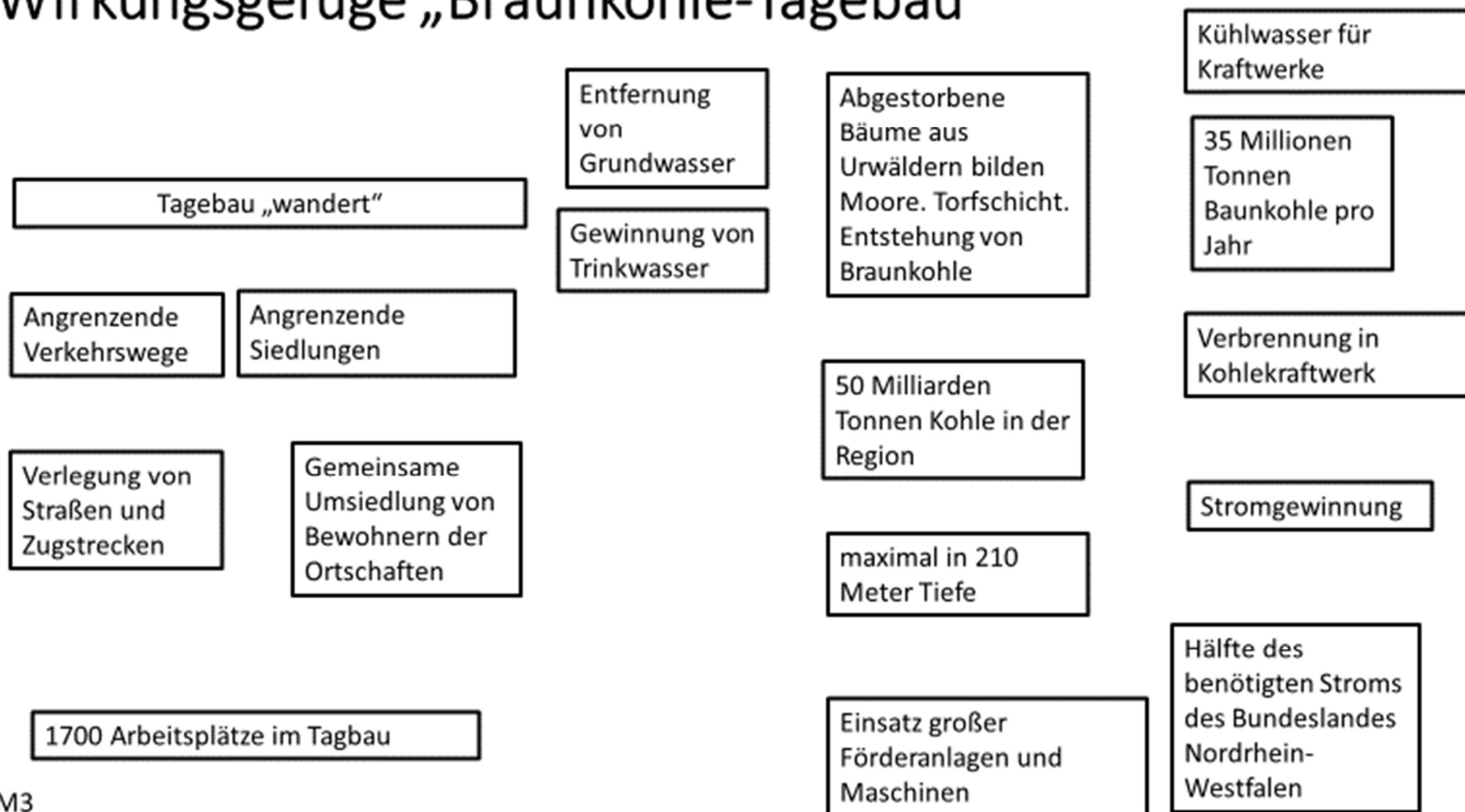
Quelle: https://de.m.wikipedia.org/wiki/Datei:Bundesarchiv_Bild_183-1990-0406-020_Bez._Leipzig,_Dorf_ger%C3%A4umt_f%C3%BCr_Tagebau.jpg (CC-Lizenz) (25. 07. 2018)

Wirkungsgefüge „Braunkohle-Tagebau“



M2

Wirkungsgefüge „Braunkohle-Tagebau“



M3

Arbeitsauftrag B:



Kovu lebt im Süden des Kongos, wo er mit seinem Bruder in einer Kobaltmine unter Tag harte Arbeit verrichtet.

Abb. 23: Kovu, ein kongolesischer Jugendlicher

Quelle: (<http://www.mdfforino.it/?p=3096>, CC-Lizenz, 31. 07. 2018)

Warum muss Kovu täglich in einem gefährlichen Bergwerk arbeiten?

Das vermutet unsere Gruppe:

Unsere Lösung nach dem Mystery:

Zusammenhänge (Stichwörter, die logisch die Zusammenhänge erklären)

M4

Arbeitsauftrag C: Mystery

Warum muss Kovu in einem gefährlichen Bergwerk arbeiten?		
<i>Paul</i> kann es nicht erwarten, sein neues Handy zu bekommen. Momentan verschenkt der Telefonanbieter <i>PINK</i> Handys, wenn man 48 Monate Kunde der Firma bleibt.	Der Kongo ist weltweit der größte Produzent von Kobalt. Hier werden 50% des Erzes abgebaut.	Lithium-Ionen-Batterien werden nicht nur in Smartphones, sondern auch in E-Cars verbaut. Das sind elektrische Autos, die mit einer Batterie fahren und daher keine umweltschädlichen Abgase produzieren.
Herr <i>Yang</i> ist Einkäufer der Firma <i>China Cobalt</i> . Er schreibt an die Firma <i>Congo Dongfang</i> : „Wir bestellen wieder 8.000 Tonnen Kobalt und zahlen den üblichen Preis: 70.000 Euro pro Tonne.“	<i>Jens Kluge</i> , der für einen deutschen Autokonzern arbeitet, erklärt in einem Fernsehinterview: „Es stimmt, wir achten noch zu wenig darauf, woher die Materialien in den Batterien unserer E-Cars stammen.“	<i>Congo Dongfang</i> ist eine Firma, die Kobalt bei <i>Sami</i> und seinen Kollegen einkauft, die es von den Kleinbergwerken einsammeln. <i>Sami</i> hat gute Kontakte zur Firma und erhält 1,5 Euro pro Tag.
<i>Kovu</i> hat sechs Geschwister. Seitdem auch sein Vater schwer erkrankt ist, arbeiten alle Kinder, damit die Familie mit dem Geld auskommt.	Gemeinsam mit zehn anderen Kindern, die so alt wie er sind, bleibt <i>Kovu</i> manchmal auch 24 Stunden unter Tage. Der Weg nachhause ist zu anstrengend nach der harten Arbeit.	<i>Pauls</i> Vater hat vor sechs Monaten ein E-Car gekauft (25.000 Euro). Er weiß nicht sicher, ob in der Lithium-Ionen-Batterie seines Autos Kobalt aus dem Kongo steckt.
Täglich arbeitet <i>Kovu</i> zwölf Stunden im Bergwerk. <i>Kovus</i> Aufgabe ist es, mit den bloßen Händen oder einfachen Werkzeugen Stollen zu graben, um Kobalterz abzubauen. Die Finger schmerzen nach der Arbeit höllisch.	<i>Kovu</i> ist acht Jahre alt und kommt aus dem Süden des Kongos. Sein Nachbar <i>Sami</i> ist 18 und bezahlt <i>Kovu</i> 10 Cent pro Tag für Gesteinsbrocken, die Kobalt enthalten.	<i>China Cobalt</i> verkauft fertiges Kobalt an Batteriehersteller in China und Südkorea. Die Batteriehersteller haben Kunden in Europa (Autofirmen) und in Asien (Handyhersteller).

<i>Sami</i> sammelt täglich die Kobalterze, die <i>Kovu</i> ans Tageslicht bringt, ein und bezahlt ihm dafür 10 Cent. Das ist der Lohn eines Arbeitstags.	Die Firma <i>China Cobalt</i> hat ihren Sitz in China, etwa 12.000 km von Kovus Heimat, dem Kongo, entfernt.	168 Millionen Kinder arbeiten weltweit täglich. Alleine im Kongo arbeiten ca. 40.000 Kinder in Kobaltminen ohne Sonnenlicht. Sie können aufgrund der Arbeit daher die Schule nicht besuchen.
Zusatzkärtchen		
Teile des Kongos können nicht von Politikern kontrolliert werden, weil dort bewaffnete Gruppen herrschen. Teilweise finanzieren sich die Militärs durch Einnahmen aus dem Bergbau.	Kobalt braucht man, so wie andere Metalle, für die Herstellung von kleinen und großen Lithium-Ionen-Batterien.	Die Preise für Kobalt haben sich am Weltmarkt in den vergangenen Jahren vervierfacht. Kobalt ist selten und wird daher von Batterieherstellern gesucht.
Auf seinem Handy sieht <i>Paul</i> eine Fernsehdokumentation über Kinderarbeit im Kongo. Ihn macht das Interview mit dem Jungen <i>Dorsen</i> , der erst acht Jahre ist, sehr traurig.	Menschenrechtler wie <i>John Holmes</i> bekämpfen Folter, Sklaverei und Kinderarbeit. Er fordert die Abschaffung der Kinderarbeit im Kongo. Denn Kinderarbeit ist auch im Kongo verboten.	Der Menschenrechtsaktivist <i>John Holmes</i> ist mit einem Kamerateam aus Deutschland in den Kongo gefahren. Dieses Kamerateam interviewt seinen Freund <i>Dorsen</i> , 8 Jahre.

Tabelle 8: Arbeitsblatt Mystery: Warum muss Kovu in einem Bergwerk arbeiten? (

Zusatzmaterial mit Vertiefungs- und Erweiterungsmöglichkeiten inklusive Arbeitsaufträgen (zu den Anforderungsbereichen 2 und / oder 3)

Erwartungshorizont zu allen Materialien

Lösung zu M1



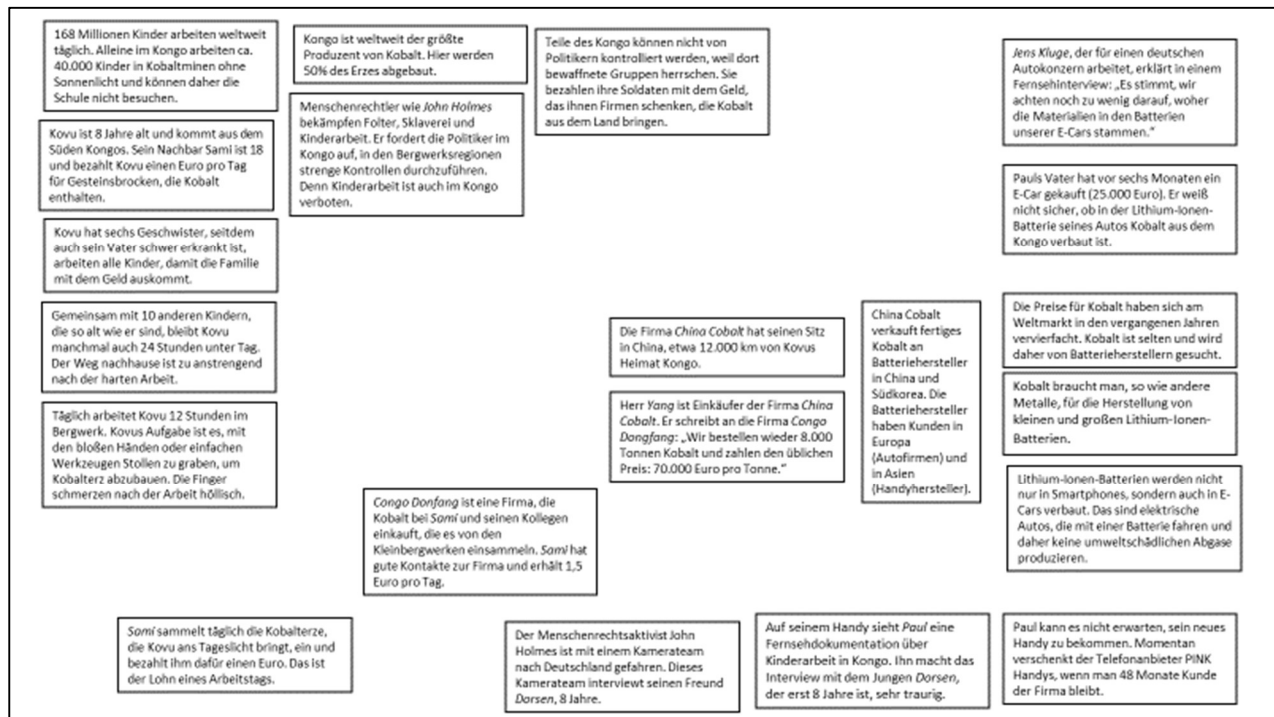
Abb. 24: Wolteritz 1990

Quelle: https://de.m.wikipedia.org/wiki/Datei:Bundesarchiv_Bild_183-1990-0406-020_Bez._Leipzig_Dorf_ger%C3%A4umt_f%C3%BCr_Tagebau.jpg, 25. 07. 2018

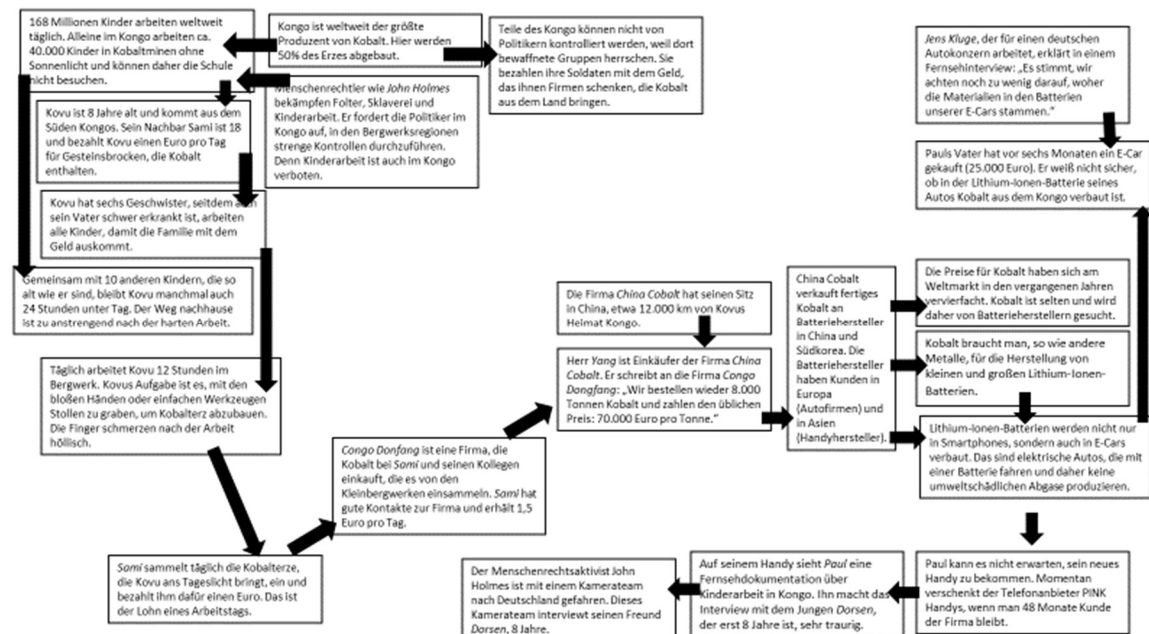
Das deutsche Bundesarchiv vermerkt dazu: „Leipzig: Tagebaue, Der Abriss ganzer Dörfer - hier in der Gemeinde Wolteritz im Vorfeld des Tagebaues Breitenfeld - geht weiter. Wie die Landschaften über der Braunkohle gerettet werden können, darüber beraten Vertreter der Grünen vom 6.-8. April im Leipziger Opernhaus.“

Lösung zu M5:

Eine mögliche Lösung des Mysterys könnte so aussehen:



Es ergeben sich folgende Verbindungen:



5.3 Handel: Supermarkt, Verkaufsstrategien, Konsumentensicht (6. Schulstufe)

Schwerpunkt(e)	Haushalt, Konsum
Stichworte	Handel, Einzelhandel, Lebensmittelhandel, Konsumenten, Verkaufsstrategien
Konkretisierung des Themas	• Detaillierte, vorausschauende Planung eines Lebensmitteleinkaufs für einen Familienhaushalt durch einen Schüler / eine Schülerin mit Bezug zu seinem Alltag (Schuljause) • Verortung der zu kaufenden Lebensmittel auf einem detaillierten Supermarkt-Plan (Planogramm) auf Grundlage der erstellten Einkaufsliste • Protokollierung der zu erwartenden Verkaufstricks, mit denen die Schülerin / der Schüler beim geplanten Einkauf in Kontakt kommt • Wiedergabe vorgeschlagener und Entwicklung neuer Verkaufsstrategien für einen zu planenden Supermarkt • Gestaltung eines Supermarkts-Plans (Planogramm), der ausgewählte und durch die Lernenden selbst entworfene Verkaufstricks berücksichtigt • Präsentation des Planogramms und kritische Reflexion durch Lernende • Zusammenfassung von Einkaufstipps für den Supermarkt-Besuch durch Schülerinnen und Schüler
Dauer	Eine Unterrichtseinheit á 50 Minuten (mit Möglichkeit der Erweiterung auf zwei Schulstunden)
Schulstufe	6. Schulstufe
Schulform	NMS und AHS-Unterstufe
Lehrplanbezug	Erkennen der Vielfalt des Dienstleistungsbereichs sowie Verständnis für seine zunehmende Bedeutung im Wirtschaftsleben; Erwerb von Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz;
Großlernziel	Verkaufsstrategien des Lebensmittelhandels verstehen und Handlungsweisen daraus ableiten

Feinlernziel	• Die Schülerinnen und Schüler benennen Lebensmittel des Alltags, die sie konsumieren (AFB I). • Die Lernenden lokalisieren die Platzierung der konsumierten Lebensmittel auf einem Supermarkt-Planogramm (AFB I). • Die Schülerinnen und Schüler ermitteln den für sie günstigsten Weg durch einen Supermarkt (AFB I). • Die Lernenden ordnen ihrem Weg durch den Supermarkt Verkaufsstrategien zu (AFB II). • Die Lernenden protokollieren die Verkaufsstrategien in tabellarischer Form (AFB I). • Die Schülerinnen und Schüler entwickeln neue Verkaufsstrategien (AFB III). • Die Lernenden erarbeiten ein neues Planogramm und gestalten selbständig die Platzierung von Lebensmitteln in einem Supermarkt (AFB III). • Die Lernenden übertragen die Verkaufsstrategien auf ein zu erstellendes Kartogramm (AFB II). • Die Schüler/innen bewerten andere Planogramme kritisch und begründen ihre Kritik (AFB III). • Die Lernenden fassen ihr Wissen über Verkaufsstrategien in Tipps für Gleichaltrige zusammen (AFB I).
Kontext zur sozioökonomischen Bildung (theoretische Bezüge)	Das Lehr-Lernarrangement thematisiert den Umgang von Konsumentinnen und Konsumenten mit Verkaufsstrategien des Einzelhandels am Beispiel des Lebensmittelhandels. Es orientiert sich am Erfahrungshorizont der Zielgruppe und schließt Präkonzepte einzelner Schülerinnen und Schüler ein. Einerseits klärt die Unterrichtssequenz aus Käuferinnen- und Käufersicht kritisch über die Strategien der Branche auf, andererseits nimmt sie auch die Perspektive des Handels ein, entwirft – im Sinne der Handlungsorientierung – neue Lösungswege und integriert kreative Verkaufsideen der Lernenden. Die kritische Reflexion der eigenen Kaufentscheidungen und Kaufhandlungen unter dem Eindruck inszenierter und geplanter Realitäten erzieht die Schülerinnen und Schüler zu mündigen Konsumentinnen und Konsumenten.
Methode(n)	Museumsrundgang http://schuelerecke.net/schule/museumsrundgang-als-prasentationsmethode/ (22.9.2018)
Vorbereitung	• Tafelstift/Kreide; Tafel/Whiteboard & Beamer; Onlinezugang • Haftnotizen (z. B. Post it) in ausreichender Menge (ca. 70-80 Stk.) • M1: A4-Kopien in Klassenstärke • M2: A3-Kopien in Klassenstärke

	• M3: A3-Kopien in Klassenstärke und unterstützend evtl. gebeamte Grafik (in Farbe) • M4: A4-Kopien in Klassenstärke • M5: A3-Kopien in Klassenstärke
Ablauf	<u>Die Verkaufstricks im Supermarkt</u> Einstieg: Einkaufsliste vervollständigen Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, zu zweit eine Einkaufsliste (M1) zu ergänzen: Sie werden von den Eltern gebeten, einen vorgegebenen Einkauf zu besorgen und selbst die Produkte für eine Schulkasse auszuwählen. Sie ordnen im Voraus die Lebensmittel nach Reihenfolge ihrer Platzierung im Supermarkt. Die Schüler werden dabei auf die Wichtigkeit von vorbereiteten Einkaufslisten aufmerksam gemacht (Einkaufstipp). Abschließend schätzen die Lernenden den Preis der einzelnen Produkte sowie die Höhe des Gesamteinkaufs und vergleichen das Ergebnis. Erarbeitung: Im Supermarkt „Kaufen“ Mit Hilfe eines Supermarkt-Grundrisses (M2) wird mit Bleistift eine mögliche Route durch einen Supermarkt entworfen, die sämtliche Produkte der Einkaufsliste berücksichtigt. Die Wege sollen dabei möglichst kurz und effizient sein. Erarbeitung: Verkaufsstrategien kennen lernen Anhand der Grafik (M3) – sie kann zusätzlich auch in Farbe gebeamt werden – wird der skizzierte Weg durch den Supermarkt nachvollzogen. Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie auf dem Weg durch den Supermarkt einer sorgfältig geplanten und inszenierten Produktanordnung sowie Verkaufsstrategien ausgesetzt sind. Verkaufstricks, denen die Schülerinnen und Schüler auf ihrem virtuellen Einkauf begegnen, werden im GWK-Heft in tabellarischer Form festgehalten. Erarbeitung: Weitere Verkaufsstrategien (Perspektivenwechsel) Den Schülerinnen und Schülern werden weitere Verkaufsstrategien präsentiert, die den Konsumenten / die Konsumentin beeinflussen. Die Lernenden haben die Gelegenheit, selbst Ideen zu entwickeln, die zum Kauf verleiten. Sicherung/Vertiefung: Geschäft einrichten Nun richten die Schülerinnen und Schüler in der Klasse in Zweiergruppen ein Lebensmittelgeschäft ein und wenden sechs in M4 erarbeitete Verkaufsstrategien an. Sicherung/Vertiefung (optional): Rundgang mit Experten

	Die erarbeiteten Pläne werden nun in der Klasse ausgehängt. Es werden zwei Gruppen gebildet, die sich von den jeweiligen Expertinnen und Experten die Planogramme und die angewendeten Verkaufstricks erklären und begründen lassen (Methode „Museumsrundgang“). Die Gruppe ist aufgerufen, kritische Fragen zu stellen. Sicherung/Vertiefung (optional): Einkaufstipps formulieren Die Schülerinnen und Schüler formulieren abschließend fünf Einkaufstipps für Gleichaltrige, die auf die Verkaufsstrategien des Lebensmittelhandels Bezug nehmen im GWK-Heft.
Literaturhinweise für Lehrende	Arbeiterkammer (Hg.): AK-Broschüre „Zum Kaufen verführt“, https://wien.arbeiterkammer.at/service/broschueren/konsument/Schnaepchen_2018.pdf, 21.9.2018 Focus.de (Hrsg.): 10 häufige Verkaufstricks. https://www.focus.de/finanzen/videos/10-haeufige-verkaufs-tricks-so-ziehen-uns-supermaerkte-das-geld-aus-der-tasche_id_4934291.html Das Erste (Hrsg.): Verkaufstricks im Supermarkt. https://www.daserste.de/information/ratgeber-service/vorsicht-verbraucherfalle/vorsicht-verbraucherfalle-2-110.html Utopia GmbH. (Hrsg.): 12 Tricks, die zum Shoppen verführen. https://utopia.de/ratgeber/12-supermarkt-tricks/ Rohwetter, M., T. Ramge: So kriegen Supermärkte Ihren Wagen voll. https://www.zeit.de/wirtschaft/2016-05/einkaufen-supermarkt-psychologische-tricks-konsum Weber, S.: Links herum kauft's sich leichter. https://www.sueddeutsche.de/geld/verkaufspsychologie-im-supermarkt-links-herum-kaufte-sich-leichter-1.1716665

Tabelle 9: Planungsmatrix Handel: Supermarkt, Verkaufsstrategien, Konsumentensicht

Basismaterial inklusive Arbeitsaufträgen (zu allen drei Anforderungsbereichen)

Arbeitsauftrag A: Die Einkaufsliste

Du hast den Auftrag, für deine Familie im nächsten Supermarkt einzukaufen. Verwende dafür die Einkaufsliste M1, die dein Vater geschrieben hat. Die Schuljause darfst du dir selbst aussuchen.

Arbeitet in Zweiergruppen und fasst alle Produkte auf einer neuen Liste zusammen.

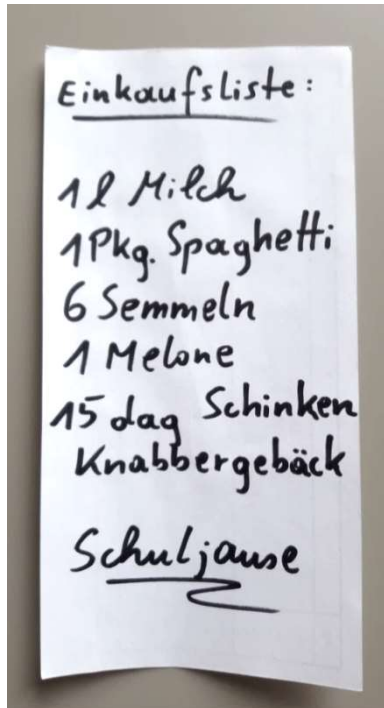


Abb. 25: Einkaufsliste (M1)

Quelle: Wolfgang Kreutzer

Aufgabe für ExpertInnen:

Abschließend schätzt ihr den Wert der einzelnen Waren. Wie viel Geld müsst ihr mitnehmen?

Vergleicht euer Ergebnis mit einer anderen Zweiergruppe.

Einkaufsliste:

Tipp: Geh nie ohne Einkaufsliste einkaufen. Wenn man genau weiß, was man kaufen wird, lässt man sich im Supermarkt viel schwerer zu unnötigen Käufen verleiten!

Arbeitsauftrag B: Im Supermarkt „Kaufi“

Bevor du den Supermarkt „Kaufi“ um die Ecke betrittst, planst du den Weg durch den Supermarkt: Trage mit einem **roten Ringerl** alle Stellen des Supermarkts ein, die du besuchen wirst, um die Produkte eures Einkaufszettels einzusammeln. Starte beim Eingang und beende den Rundgang bei der Kassa. Verbinde die rot markierten Stellen mit Bleistift.

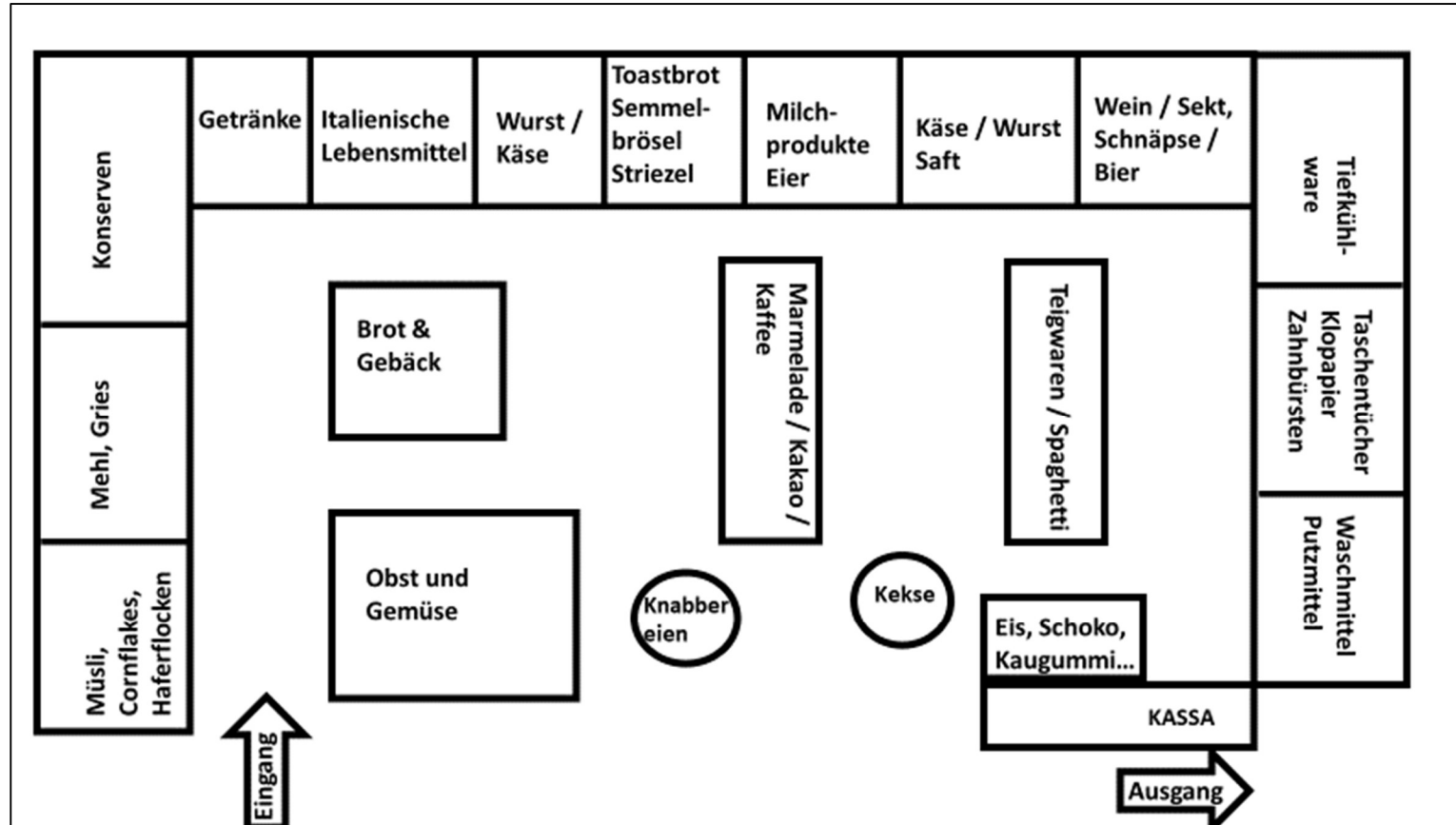


Abb. 26: Supermarktplan (M2)

Arbeitsauftrag C: „Kaufis“ Verkaufstricks

Auf Abbildung **M3** kannst du in den Supermarkt „Kaufi“ blicken. Die Waren in den Geschäften sind nicht zufällig positioniert, sondern sie wurden nach einem System genau und durchdacht angeordnet. Außerdem haben sich die Ausstatter eine Menge Tricks einfallen lassen, um die Kunden zum Kaufen zu animieren.

- Nimm nun **M2** zur Hand und zeichne in **M3** nochmals den genauen Weg ein, den du durch den Supermarkt nehmen wirst.
- Sammle in einer Tabelle (GWK-Heft) alle Tricks, mit denen du auf diesem Weg in Kontakt kommst. In der linken Spalte notierst du stichwortartig den Ort im Supermarkt, an dem dir ein Trick begegnet. Rechts erklärst du den Trick.

Tabelle:

Ort	Erklärung des Tricks:
Eingang	leerer, sehr großer Einkaufswagen verleitet zu großen Mengen
Obststand (Melone)	...
...	...
...	...
...	...
im gesamten Supermarkt	19 Grad, Kunden kommen nicht ins Schwitzen
im gesamten Supermarkt	...

Tabelle 10: Arbeitsblatt "Kaufis" Verkaufstricks

Ein Schnäppchen hier, die Großpackung dort

Wieder mal mehr im Einkaufswagen als eigentlich geplant? Das ist kein Zufall: Mit Düften, Musik und Lockangeboten verführen uns die Supermärkte zum schnellen Geldausgeben.

MEHR in der AK-Broschüre „Zum Kaufen verführt“, kostenlos unter bestellservice@akwien.at oder im Internet unter www.arbeiterkammer.at/einkaufen

19 Milliarden Euro haben etwa 5.900 Lebensmittelgeschäfte und Supermärkte im Jahr 2013 umgesetzt.



Abb. 27: Supermarkt-Planogramm

Quelle: AK 2014

Arbeitsauftrag D: ...weitere Tricks

Du bist nun selbst Regalexperte und sollst einen Supermarkt einrichten. Dafür greifst du zu Tricks, die du noch nicht kanntest. Wähle vier der beschriebenen Tricks aus, die Kundinnen und Kunden in deinem Geschäft zum Kauf verführen sollen. Hast du noch andere kreative Ideen? Notiere!

Cross-Selling: Produkte, die gut zusammenpassen und meist teuer sind, werden nebeneinander angeboten (z. B. überteuertes Sugo und Nudeln).	Bremszone Eingang: Türen öffnen sich langsam, um Tempo zu reduzieren.	Regalanordnung: Die Regale sind so angeordnet, dass möglichst der ganze Supermarkt durchquert werden muss.
Bezahlung mit Kundenkarte: Wer eine Kundenkarte haben möchte, muss dem Unternehmen seine persönlichen Daten bekanntgeben.	Mogelpackung: Packungen (z. B. Chips) werden nur zur Hälfte befüllt. Sie wirken damit größer.	Backstation: Ein Automat sorgt für den Geruch von frischem Gebäck und Brot. Damit regt er den Appetit der Kundinnen und Kunden an.
„Nimm 2, zahl 1“ und andere Aktionen locken Kundinnen und Kunden (oft mit Flugblättern oder TV-Spots) ins Geschäft.	Deine Idee:	Deine Idee:
Deine Idee:	Deine Idee:	Deine Idee:

Tabelle 11: weitere Tricks (M4)

Arbeitsauftrag E: Euer Supermarkt

Unser Beispiel-Supermarkt hat einen Eingang und einen Ausgang. Für Kunden, die mit dem Auto oder dem Bus anreisen, wäre das recht unbequem, da sie längere Wege zurücklegen müssen. Bei den meisten Supermärkten befinden sich Eingang und Ausgang deshalb an der gleichen Stelle. Im Supermarkt-Planogramm **M5** sind Ein- und Ausgang an derselben Stelle. Es fehlen allerdings noch die Lebensmittelregale und die Abteilungen. Richtet den Supermarkt nach euren Vorstellungen ein. Er soll gängige Lebensmittel anbieten (Brot und Gebäck, Milchprodukte, Backwaren, Fleisch und Käse, Getränke, Obst und Gemüse, Süßigkeiten, Tiefkühlware etc.).

Setzt bei der Planung an sechs Stellen die Tricks (vorgegebene und eigene) aus **M4** ein: Dafür notiert ihr auf einer kleinen Haftnotiz den Namen des Tricks (z. B. „Cross-Selling“) und klebt das *Post it* an die entsprechende Stelle im Plan.

Arbeite mit dem Lineal und bunten Farben!

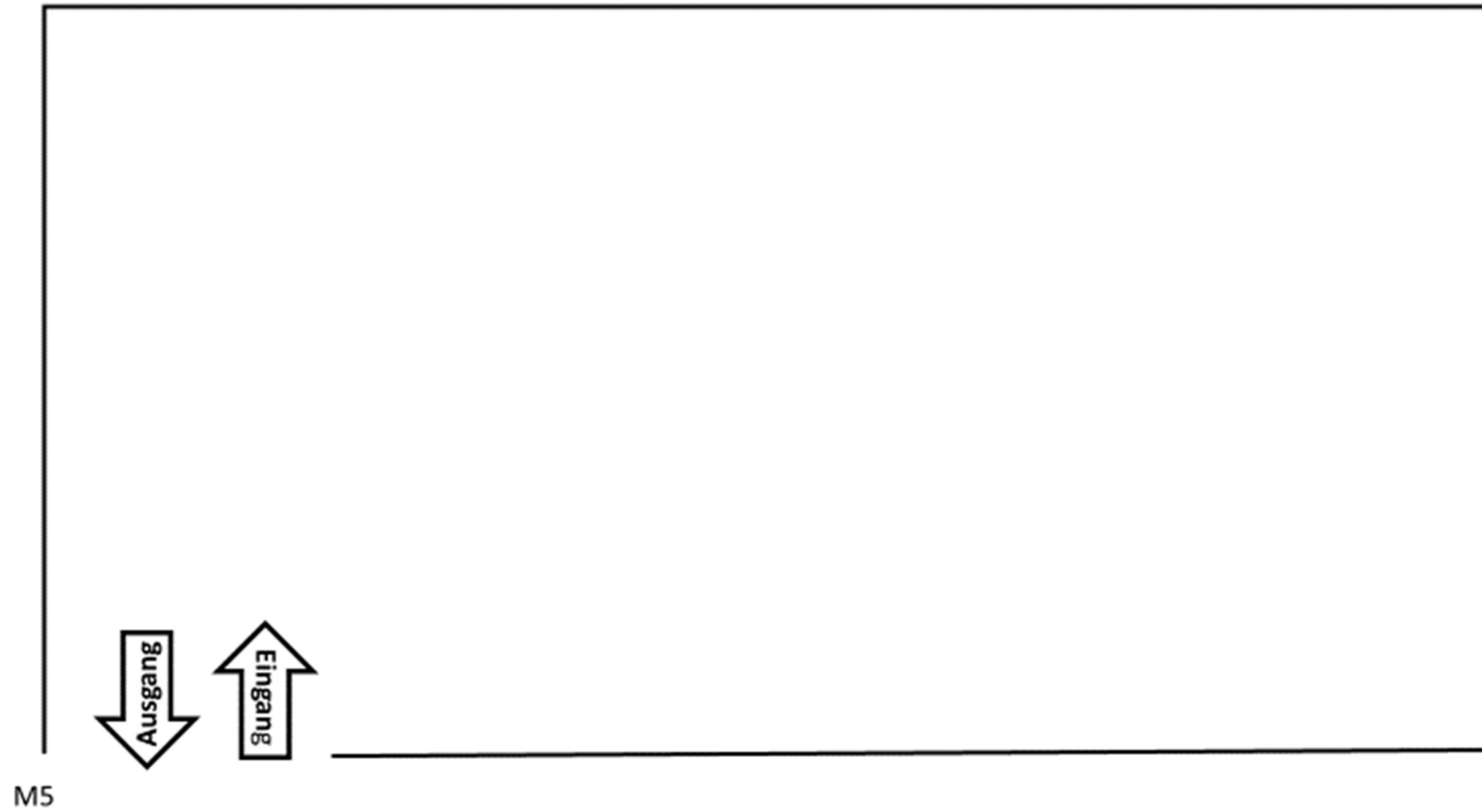


Abb. 28: Supermarkt-Vorlage (M5)

Quelle: Wolfgang Kreutzer

Zusatzmaterial mit Vertiefungs- und Erweiterungsmöglichkeiten inklusive Arbeitsaufträgen (zu den Anforderungsbereichen 2 und / oder 3)

Arbeitsauftrag F: Rundgang und Präsentation

Hängt nun eure fertigen Supermarktpläne im Klassenraum auf. In einem Rundgang präsentiert ihr gegenseitig eure Planogramme und erklärt, welche Verkaufstricks Kaufende in eurem Supermarkt zum Konsum verleiten sollen. Begründet die Wahl eurer Verkaufsstrategie genau. Ihr steht dabei für kritische Fragen anderer Schülerinnen und Schüler zur Verfügung.

Arbeitsauftrag G: 5 Tipps für Konsumentinnen und Konsumenten

Erstellt eine Liste mit fünf Einkaufstipps für Gleichaltrige: Was sollten sie beim nächsten Einkauf beachten? Wovor sollten sie sich hüten? (Einen ersten Tipp findest du übrigens bei Arbeitsaufgabe A.)

Erwartungshorizont zu allen Materialien

Arbeitsauftrag A:

Erwartungsgemäß beginnen Rundgänge im Supermarkt beim Obst und Gemüse (Melone), führen zu Gebäck (Brot), Käse- und Wursttheke (Semmeln, Schinken). Milch und andere Produkte des täglichen Bedarfs sind in aller Regel weit entfernt vom Eingang, um lange Wege zu schaffen.

Arbeitsauftrag B:

Eine Lösung, die nur die notierten Lebensmittel, nicht aber die Schulkasse berücksichtigt, sieht so aus:

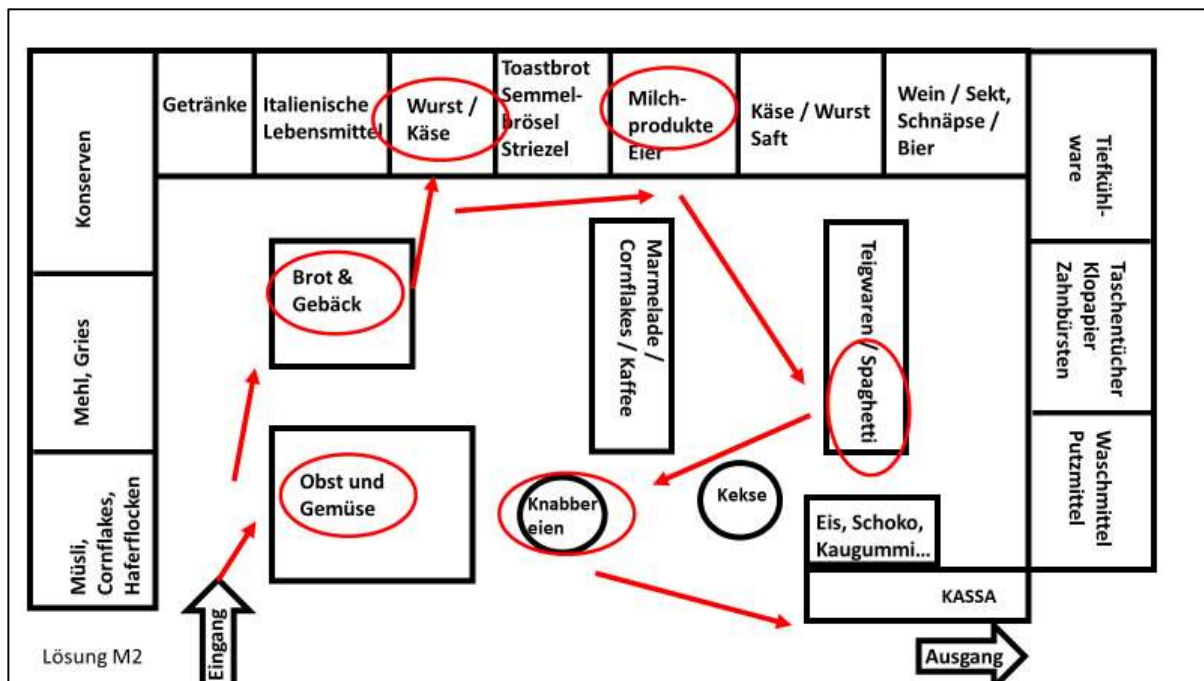


Abb. 29: Lösung Supermarktplan

Quelle: Wolfgang Kreutzer

Arbeitsauftrag G:

Beispiele:

- Nicht mit hungrigem Magen einkaufen gehen
- Immer mit Einkaufszettel einkaufen gehen
- Preise vergleichen
- Nicht auf Mogelpackungen hereinfallen
- Einkaufswagen nicht bis oben anfüllen, weil er leer aussieht
- ...

5.4 Konsumentenschutz: Gewährleistung und Garantie (7. Schulstufe)

Schwerpunkt(e)	Konsumentenschutz; Rechte und Pflichten von Konsumenten
Stichworte	Garantie; Gewährleistung; Umtausch
Konkretisierung des Themas	- genaue Beschreibung eines typischen technischen Produktmangels, möglicher Ursachen und daraus folgender Auswirkungen - Zusammenfassung geltender Konsumentenrechtsregelungen in Bezug auf Gewährleistungsansprüche und Garantiezusagen - Anwendung der geltenden Konsumentenrechtsbestimmungen auf konkrete Situation in Interviewsetting
Dauer	Eine Unterrichtsstunde á 50 Minuten
Schulstufe	7. Schulstufe
Schulform	NMS und AHS-Unterstufe
Lehrplanbezug	„Erfassen von Möglichkeiten für die Wahrung von Verbraucherinteressen in der Marktwirtschaft.“
Großlernziel	Pflichte und Rechte von Verbrauchern und Verbraucherinnen, besonders jugendlicher Konsumenten und Konsumentinnen
Feinlernziele	• Die Schülerinnen bzw. Schüler beschreiben eine Problemsituation genau und stellen Hypothesen über Ursache und Lösung des Problems auf. (AFB I) • Die Lernenden ermitteln wichtige Inhalte eines Sachtexts und fassen die Kernaussagen zusammen. (AFB I) • Die Lernenden bewerten die rechtliche Korrektheit von Händlernaussagen und begründen ihr Urteil. (AFB III) • Die Schülerinnen und Schüler übertragen das Sachwissen situationsadäquat auf eine Interview-Situation. (AFB II)
Kontext zur sozioökonomischen	Die skizzierte Unterrichtseinheit erschließt den Schülerinnen und Schülern die aktuell gültige Rechtslage im Konsumentenschutz, soweit

Bildung (theoretische Bezüge)	dies für die Lebenswelt der Jugendlichen relevant ist. Sie schafft eine grundlegende Orientierung in Fragen der Gewährleistung und Garantie und versteht sich in Kombination mit Unterrichtsbeispiel 44 als Erweiterung der Grundlagen des Konsumentenschutzes. Die Übungen leiten zur individuellen Auseinandersetzung und Reflexion mit einem Sachtext an und vertiefen das Verständnis für alltagsrelevante Fragen und typische Konfliktsituationen. Sie schließen sowohl die Perspektive der Konsumierenden als auch der Anbietenden ein und berücksichtigen somit die Forderung nach Mehrperspektivität und Pluralismus im GW-Unterricht.
Methode(n)	a) Eine Geschichte zu einem Bild erzählen: http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gy-ko/Wahlmodule_16-18/2017.03.06._Bildverstehen/02_Methoden-Werkzeuge_fuer_die_Arbeit_mit_Bildern.pdf (23.7.2018) b) Drei-Trick-Methode: Mattes, W. (2011): Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Braunschweig: Schöningh 2011, S. 208. c) Interview (zur Texterfassung): Ferrary, A. (2012): 111 Ideen für den geöffneten Unterricht. Organisationstipps und Methoden für den Schulalltag, S. 137-138.
Vorbereitung	• Tafelstifte/Kreide; Tafel/Whiteboard & Beamer; Onlinezugang • M1: Foto als Datei für Beamer; alternativ: Kopien des Fotos in Klassenstärke • M2: Kopien in Klassenstärke • M3: Kopien in Klassenstärke • M4: Kopien in Klassenstärke • M5: Kopien in Klassenstärke oder Erläuterung durch Lehrperson
Ablauf	Einstieg: Eine Geschichte zu einem Bild erzählen An die Tafel wird das Bild M1 gebeamt (alternativ können davon auch Kopien in Klassenstärke angefertigt werden). Die Schülerinnen bzw.

	Schüler werden aufgefordert, eine kurze, kreative Erzählung zu schreiben, die zu Bild und Überschrift („Hilfe, der Bildschirm bleibt schwarz!“) passt. Die Geschichte soll alle W-Fragen (Wer? Was?, Wann?, Wo?, Wie?, Warum?) beantworten. In der Einstiegsübung geht es noch nicht darum, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es sich um einen Gewährleistungsfall handelt. Es gibt viele Ursachen für ein schwarzes Display, die mit Gewährleistungsschäden nichts zu tun haben. Wichtig ist, dass sie auch ein logisches Ende hat. <u>Für diese Aufgabe haben die Schülerinnen und Schüler 5-10 Minuten Zeit</u> und benutzen als Längenvorgabe das leere Blatt. Im Anschluss werden die Geschichten weitergegeben und von einer anderen Person mithilfe des Rasters auf Arbeitsblatt M2 bewertet. Die Geschichten mit der besten Bewertung dürfen vorgelesen werden. <i>Anmerkung: Der Zwischenschritt mit Bewertung und Vorlesen kann bei Zeitknappheit auch entfallen. Wichtig ist die Auseinandersetzung mit dem Impulsfoto.</i> Danach wird die Erzählung aufgelöst und an der Tafel werden Ideen gesammelt, warum der Händler das Notebook ersetzt. Frage an das Klassenplenum: Warum ist das so? Die Ideen werden an der Tafel gesammelt und nicht weiter kommentiert. Die Antworten, die am stärksten auf das Thema Gewährleistung Bezug nehmen, werden hervorgehoben. Erarbeitung: Garantie – Gewährleistung – Umtausch (Drei-Trick-Methode) Die Schülerinnen bzw. Schüler lesen den Infotext M3 und verfahren dabei unter Anleitung der Lehrperson nach der „Drei-Trick-Methode“. Trick Nummer 1 (Schlüsselwörter): 3 Minuten Trick Nummer 2 (Abschnitt zusammenfassen): 9 Minuten Trick Nummer 3 (Kontrolle): 3 Minuten Erarbeitung und Sicherung: Interview und Präsentation
--	--

	Die Schülerinnen und Schüler arbeiten nun in Zweiergruppen. Sie stellen sich vor Experten zu sein, die von ORF-Journalisten interviewt werden. Sie formulieren mithilfe des Infotextes M4 fünf bis sechs Fragen. Dabei sollen auch Fachbegriffe genau erklärt werden. Die Schülerinnen halten das Interview schriftlich im GW-Heft fest. Einen möglichen Einstieg finden die Schülerinnen und Schüler am Arbeitsblatt M5. Zum Abschluss wird das Interview vor der Klasse von Freiwilligen vorgetragen und von den Klassenkolleginnen und Klassenkollegen kritisch gewürdigt.
Literaturhinweise für Lehrende	AK Oberösterreich (Hg.): Gewährleistung und Garantie sind nicht dasselbe. https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/konsumentenschutz/konsumentenrecht/Gewaehrleistung_Garantie.html (23.7.2018) AK Wien (Hg.): Umtausch, Gutscheine & Online-Kauf https://wien.arbeiterkammer.at/beratung/konsumentenschutz/einkaufundrecht/Umtausch.html (23.7.2018) Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz: Konsumentenfragen (Hg.): Gewährleistung und Garantie. http://www.konsumentenfragen.at/konsumentenfragen/Mein_Alltag/TheMen/Konsumentenrechte/Gewaehrleistung_und_Garantie (23.7.2018) Verein für Konsumenteninformation: Gewährleistung und Garantie extra. Recht und Gnade. https://www.konsument.at/gew%C3%A4hrleistung?pn=1 (23.7.2018) Verein für Konsumenteninformation: Kein Recht auf Umtausch https://www.konsument.at/geld-recht/kein-recht-auf-umtausch (23.7.2018)

Tabelle 12: Planungsmatrix Konsumentenschutz: Gewährleistung und Garantie

Basismaterial inklusive Arbeitsaufträge (zu allen drei Anforderungsbereichen)
Arbeitsauftrag A: Eine Geschichte zum Bild erzählen

„Hilfe, der Bildschirm bleibt schwarz!“

Verfasse eine kreative und spannende Erzählung, die zur Überschrift passt.

- Formuliere in der Erzählung Antworten auf die W-Fragen (Wer? Was? Wie?, Warum?, Wo?, Wann?) Überlege: Was passierte vorher? Was danach? Bilde eine Hypothese (Annahme) und beschreibe genau.
- Achte auf die Logik des Erzählten!



Abb. 30: Kaputtes Notebook (M1)

Quelle: https://www.freepik.com/free-photo/laptop-on-table-near-plant_1977948.htm (cc-Lizenz)

Meine Erzählung:

Hilfe, mein Bildschirm bleibt schwarz!

Mein Feedback an _____ (Name einfügen)

	😊	:-	☹
W-Fragen beantwortet			
logisch			
kreativ			

M2

Auflösung der Erzählung und Ideensammlung:

Die Lehrperson löst im Anschluss die Erzählung auf:

„Zu Martinas 13. Geburtstag (wann?) kaufen ihre Eltern (wer?) ein Notebook (was?). Als sie es zuhause (wo?) auspackt, bleibt der Monitor schwarz (wie?). Es handelt sich offensichtlich um einen Produktionsfehler (warum?), denn am Gehäuse sind keine weiteren Schäden zu erkennen. Martina kehrt ins Geschäft zurück und ihre Eltern reklamieren das neue Gerät. Sie bekommt sofort ein neues Gerät.“

Frage an das Klassenplenum: **Warum wird das Gerät sofort ausgetauscht?**

Die Ideen werden an der Tafel gesammelt und nicht weiter kommentiert.

Infotext: Gewährleistung – Garantie — Umtausch

Kaputtes Handy? Gebrochener Duschkopf? Undichter Fahrradreifen nach der Reparatur? Beim Kauf von Produkten und Dienstleistungen kommt es vor, dass das Gekaufte fehlerhaft ist. Das bedeutet zum Beispiel, dass die Ware nicht funktioniert oder einfach schadhaft ist.

Als Kaufende – man bezeichnet diese Leute auch als Konsumentinnen und Konsumenten – hat man das Recht, Waren und Dienstleistungen fehlerfrei zu kaufen. Wenn aber ein Mangel (Fehler) nach dem Kauf auftritt, so muss der Verkäufer Lösungen anbieten. Das ist sogar *gesetzlich* so geregelt, also keine freiwillige Leistung und man bezeichnet das als GEWÄHRLEISTUNG. Die Gewährleistung gilt nicht nur für Neues, sondern auch für Waren, die man schon in Verwendung hat. Sogar noch zwei Jahre nach dem Kauf muss der Händler gewährleisten, dass ein Produkt gut funktioniert (bei unbeweglichen Sachen (z. B. Badewanne oder E-Herd) sind es sogar drei Jahre).

Wie gehen Verkäuferinnen/Verkäufer vor, wenn man ihnen die Ware zurückbringt oder zurücksendet? Die Verkäuferin/der Verkäufer kann das Produkt eintauschen. Das passiert sehr häufig bei Elektrogeräten. Er kann es aber auch reparieren (lassen). Wenn beides nicht möglich ist, muss er den Preis vergünstigen oder den vollen Kaufpreis an die Konsumentin/den Konsumenten zurückerstatten. Es gibt Produktionsfehler, die nicht der Händler/die Händlerin verursacht hat (zum Beispiel ein schlecht verarbeitetes Wasserbett mit einem Loch, eine Slackline, die eine fehlerhafte Schnalle hat oder ein Zelt, das zu wenige Verankerungen (Zeltheringe) hat). Auch können Waren beim Transport beschädigt werden, das passiert manchmal im Versandhandel (online-Käufe). In jedem Fall sind die Händlerinnen und Händler verpflichtet, der Kundin/dem Kunden ein fehlerfreies und funktionierendes Produkt zur Verfügung zu stellen.

Gewährleistungen werden von vielen verwechselt mit GARANTIEN. Das sind *freiwillige* Zusagen des Händlers, einen späteren Mangel oder Fehler zu beheben. Dabei entscheidet der Garantiegeber selbst, *was* er garantiert. Die Garantie muss nicht immer kostenlos sein. Garantien müssen jedenfalls immer schriftlich gemacht werden. Auch Garantien, auf die in der Werbung hingewiesen wird, müssen eingehalten werden.

Auch der UMTAUSCH ist ein *freiwilliges* Angebot vieler Firmen. Sie sind nicht dazu verpflichtet, Waren umzutauschen, machen das aber oft großzügiger Weise „in Kulanz“, also freiwillig. Das bedeutet, dass ihnen die Zufriedenheit der Kundinnen und Kunden sehr wichtig ist. Waren, die reduziert über den Ladentisch gehen (z. B. Sommerschlussverkauf), werden in aller Regel nicht umgetauscht.

Arbeitsauftrag B:

Bearbeite den Text nach der 3-Trick-Methode:

* **Trick 1:** Suche im Text nach Schlüsselwörtern und markiere sie mit einem Stift. Schlüsselwörter sind oft Nomen, du wirst sie also unter den großgeschriebenen Wörtern finden. DIE ÜBERSCHRIFT HILFT DIR, DEN TEXT BESSER ZU VERSTEHEN!

* **Trick 2:** Lies den Text noch einmal Abschnitt für Abschnitt. Lege nach jedem Abschnitt eine Pause ein und überlege genau, worum es geht. Fasse dann die Aussage des Abschnitts nach folgender Vorlage im Heft zusammen (1-2 Sätze pro Absatz):

„Der Abschnitt 1 handelt von_____.

Abschnitt 2: _____.

etc.“

Trick 3: Kontrolliere nochmal dein Ergebnis.

Zusatzaufgabe:

Kundinnen und Kunden, die Mängel aufgezeigt haben, erhielten folgende Antworten.

- Beurteile, ob sie mit dem Konsumentenrecht, das in M3 beschrieben wurde, in Einklang stehen.
- Begründe dein Urteil genau:

„Bei getragener Textilware gibt es grundsätzlich kein Rückgaberecht.“

„Dass die Ware abfärbt, ist ganz normal, da kann man als Verkäufer nichts machen.“

„Das Gerät hat ja eine Zeit lang funktioniert. Der Defekt hat nichts mit Gewährleistung zu tun.“

„Wenden Sie sich bitte an den Hersteller/an die Servicefirma X. Diese sind doch da zuständig.“

(<https://www.konsument.at/gew%C3%A4hrleistung?pn=15>, 23.7.2018)

M4

Arbeitsauftrag C:

Du arbeitest nun in einem Zweierteam: Für ein ORF-Fernsehinterview zum Thema „Weihnachtsgeschenke“ befragt eine ORF-Journalistin bzw. ein ORF-Journalist eine Expertin bzw. einen Experten zum Thema „Gewährleistung – Garantie – Umtausch nach den Weihnachtsfeiertagen“. Gestaltet nun gemeinsam ein Interview, das ihr schriftlich im GW-Heft festhaltet. Das Interview enthält 3-4 Fragen.

Einen möglichen Interviewbeginn findet ihr hier:

Der Weihnachtsmann war da: Umtausch, Rücktritt, Garantie und Co.

ORF-Reporterin/Reporter: Alle Jahre wieder - trifft nicht jedes Geschenk ins Schwarze. Welche Möglichkeiten bestehen, wenn das Geschenk nicht gefällt? Was kann man unternehmen, wenn das Tablet schadhaft ist oder die Uhr schon nach kurzer Verwendung den Geist aufgibt? Ich habe einen Experten/eine Expertin, Frau _____/ Herrn _____ interviewt:

M5

**Zusatzmaterial mit Vertiefungs- und Erweiterungsmöglichkeiten inklusive
Arbeitsaufträgen (zu den Anforderungsbereichen 2 und / oder 3)
Erklärvideos zu Gewährleistung und Garantie:**

<https://www.youtube.com/watch?v=3Bk8YwM8UV4>

Sieh dir das Video an. Spielt in Zweiergruppen die ersten 30 Sekunden des Videos in einem Dialog nach. Übt den Dialog ein und spielt ihn der Klasse vor.

<https://www.youtube.com/watch?v=fppZLy0gWPQ>

Fasse die Informationen aus dem Video zusammen. Fertige dafür eine Tabelle an, in der du GARANTIE und GEWÄHRLEISTUNG gegenüberstellst.

Musterbrief zum Geltendmachung des Gewährleistungsanspruchs:

https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/musterbriefe/MB_Reklamation.pdf

Aufgabe: Verfasse einen Musterbrief, der auf den schwarzen Bildschirm in Arbeitsauftrag A Bezug nimmt. Überlege, welche Angaben man hier einsetzen muss und erfinde realitätsnahe Daten.

Erwartungshorizont zu allen Materialien

Arbeitsauftrag A: Eine Geschichte zum Bild erzählen. Titel: „Hilfe, der Bildschirm bleibt schwarz!“

- Die Erzählung soll die Lernenden neugierig machen und in einer kreativen Übung Szenarien entwerfen lassen.
 - Die Beurteilung, ob die Erzählung der Angabe entspricht (W-Fragen, logisch, kreativ) übernehmen die Schülerinnen und Schüler mittels Feedbackbogen.
-

Auflösung der Erzählung und Ideensammlung:

Die Lehrperson löst im Anschluss die Erzählung mithilfe des Lösungstexts auf. Antworten auf die Frage ans Klassenplenum, warum das Gerät sofort ausgetauscht wird, werden an der Tafel gesammelt. Abschließend werden Ideen, die ins Thema Gewährleistung – Garantie führen, besonders hervorgehoben und daran angeknüpft.

Gewährleistung: Recht des Konsumenten/der Konsumentin auf funktionierende Ware/Dienstleistung

Infotext: Gewährleistung – Garantie — Umtausch

Mögliche Schlüsselwörter wurden markiert:

Kaputtes Handy? Gebrochener Duschkopf? Undichter Fahrradreifen nach der Reparatur? Beim Kauf von Produkten und Dienstleistungen kommt es vor, dass **das Gekaufte fehlerhaft** ist. Das bedeutet zum Beispiel, dass die Ware nicht funktioniert oder einfach schadhaft ist.

Als Kaufende – man bezeichnet diese Leute auch als Konsumentinnen und Konsumenten – hat man das **Recht, Waren und Dienstleistungen fehlerfrei zu kaufen**. Wenn aber ein Mangel (Fehler) nach dem Kauf auftritt, so **muss** der **Verkäufer Lösungen** anbieten. Das ist sogar **gesetzlich** so geregelt, also keine freiwillige Leistung und man bezeichnet das als GEWÄHRLEISTUNG. Die Gewährleistung gilt nicht nur für Neues, sondern auch für Waren, die man schon in Verwendung hat. **Sogar noch zwei Jahre nach dem Kauf** muss der Händler gewährleisten, dass ein Produkt gut funktioniert (bei unbeweglichen Sachen (z. B. Badewanne oder E-Herd) sind es sogar drei Jahre).

Wie gehen Verkäuferinnen/Verkäufer vor, wenn man ihnen die Ware zurückbringt oder zurücksendet? Die Verkäuferin/der Verkäufer kann das Produkt **eintauschen**. Das passiert sehr häufig bei Elektrogeräten. Er kann es aber auch **reparieren** (lassen). Wenn beides nicht möglich ist, muss er

den Preis vergünstigen oder den vollen Kaufpreis an die Konsumentin/den Konsumenten zurückerstatten. Es gibt Produktionsfehler, die nicht der Händler/die Händlerin verursacht hat (zum Beispiel ein schlecht verarbeitetes Wasserbett mit einem Loch, eine Slackline, die eine fehlerhafte Schnalle hat oder ein Zelt, das zu wenige Verankerungen (Zeltheringe) hat). Auch können Waren beim Transport beschädigt werden, das passiert manchmal im Versandhandel (online-Käufe). In jedem Fall sind die Händlerinnen und Händler verpflichtet, der Kundin/dem Kunden ein fehlerfreies und funktionierendes Produkt zur Verfügung zu stellen.

Gewährleistungen werden von vielen verwechselt mit GARANTIEN. Das sind freiwillige Zusagen des Händlers, einen späteren Mangel oder Fehler zu beheben. Dabei entscheidet der Garantiegeber selbst, was er garantiert. Die Garantie muss nicht immer kostenlos sein. Garantien müssen jedenfalls immer schriftlich gemacht werden. Auch Garantien, auf die in der Werbung hingewiesen wird, müssen eingehalten werden.

Auch der UMTAUSCH ist ein freiwilliges Angebot vieler Firmen. Sie sind nicht dazu verpflichtet, Waren umzutauschen, machen das aber oft großzügiger Weise „in Kulanz“, also freiwillig. Das bedeutet, dass ihnen die Zufriedenheit der Kundinnen und Kunden sehr wichtig ist. Waren, die reduziert über den Ladentisch gehen (z. B. Sommerschlussverkauf) werden in aller Regel nicht umgetauscht.

M3

Zusammenfassung der Abschnitte:

Der Absatz 1 handelt davon, dass Produkte und Dienstleistungen manchmal fehlerhaft sind.

Absatz 2: Fehlerfreie Waren zu kaufen ist ein Recht, für das der Verkäufer sorgen muss. Wenn die Ware fehlerhaft ist, muss der Verkäufer nach einer Lösung suchen, auch wenn sie vor zwei Jahren gekauft wurde.

Absatz 3: Es ist egal, ob der Händler den Fehler verursacht hat: er muss das Geld zurückgeben oder den Fehler reparieren oder das Produkt eintauschen.

Absatz 4: Garantien sind hingegen freiwillige Versprechen, die schriftlich gemacht werden und nicht kostenlos sind.

Absatz 5: Den Umtausch machen Firmen freiwillig, um den Kunden entgegenzukommen.

Zusatzaufgabe:

Kundinnen und Kunden, die Mängel aufgezeigt haben, erhielten folgende Antworten.

- Beurteile, ob sie mit dem Konsumentenrecht, das in M3 beschrieben wurde, in Einklang stehen.
- Begründe dein Urteil genau:

„Bei getragener Textilware gibt es grundsätzlich kein Rückgaberecht.“

Falsch: Hier gilt die Gewährleistung wie bei jeder anderen Ware.

„Dass die Ware abfärbt, ist ganz normal, da kann man als Verkäufer nichts machen.“

Falsch: Das ist ein Mangel/Fehler. Dieser Fehler muss vom Verkäufer behoben werden.

„Das Gerät hat ja eine Zeit lang funktioniert. Der Defekt hat nichts mit Gewährleistung zu tun.“

Falsch: Die Gewährleistung gilt zwei bzw. drei Jahre.

„Wenden Sie sich bitte an den Hersteller/an die Servicefirma X. Diese sind doch da zuständig.“

Falsch: Es ist Aufgabe des HÄNDLERS, den Fehler zu reparieren/einzutauschen/abzugelten.

(<https://www.konsument.at/gew%C3%A4hrleistung?pn=15>, 23.7.2018)

M4

Arbeitsauftrag C:

Du arbeitest nun in einem Zweierteam: Für ein ORF-Fernsehinterview zum Thema „Weihnachtsgeschenke“ befragt eine ORF-Journalistin bzw. ein ORF-Journalist eine Expertin bzw. einen Experten zum Thema „Gewährleistung – Garantie – Umtausch nach den Weihnachtsfeiertagen“. Gestaltet nun gemeinsam ein Interview, das ihr schriftlich im GW-Heft festhaltet. Das Interview enthält 3-4 Fragen.

Mögliche Interviewfragen und -antworten könnten sein:

- Frage: Was sollen Kundinnen und Kunden machen, wenn sie ein Geschenk bekommen, das fehlerhaft oder kaputt ist?
Antwort: Gang zum Händler und Berufung auf Gewährleistung
- Frage: Muss ich selbst für die angebotene Reparatur zahlen, obwohl mein Geschenk schon schadhaft war?
Antwort: Nein, das ist Aufgabe des Händlers.
- Frage: Kann ich den zu kleinen Anorak umtauschen?
Antwort: Ja, viele Textilketten tauschen Ware freiwillig um.
- Frage: Was bedeutet „3 Jahre Garantie“?
Antwort: Das bedeutet, dass sich der Händler *freiwillig* ein Versprechen abgibt (z. B., dass das Gerät funktioniert).

5.5 Konsumentenschutz: Rechte und Pflichten (7. Schulstufe)

Schwerpunkt(e)	Konsumentenschutz, Konsumentenrechte; Konsumentenpflichten
Stichworte	Konsumentenrecht; Handynutzung; Geschäftsfähigkeit; Konsumfallen
Konkretisierung des Themas	- Benennung typischer Mängel von Pauschalreisen - Vergleich von Beratungsleistungen des Vereins für Konsumenteninformation (VKI) - Reflexion der eigenen Konsumentenrolle - Zusammenfassung gültiger Rechtsbestimmungen im Alltagsleben Minderjähriger und junger Erwachsener - Zuordnung typischer Probleme von Konsumentinnen und Konsumenten zu möglichen Lösungsszenarios
Dauer	Zwei Unterrichtsstunden á 50 Minuten
Schulstufe	7. Schulstufe
Schulform	NMS und AHS-Unterstufe
Lehrplanbezug	„Erfassen von Möglichkeiten für die Wahrung von Verbraucherinteressen in der Marktwirtschaft.“
Großlernziel	Pflichte und Rechte von Verbrauchern und Verbraucherinnen, besonders jugendlicher Konsumenten und Konsumentinnen.
Feinlernziel	Einheit 1 • Die Schülerinnen und Schüler beschreiben assoziativ negative Erfahrungen aus Konsumentensicht (AFB II). • Die Schülerinnen bzw. Schüler fassen wichtige Gründe für Mängel von Urlaubsreisen übersichtlich zusammen (AFB II). • Die Lernenden vergleichen das Beratungsangebot des Vereins für Konsumenteninformation und bewerten es (AFB II).

	- Die Schülerinnen und Schüler bewerten den Wahrheitsgehalt von Aussagen zu Konsumentenrechten (AFB III). Einheit 2: - Die Jugendlichen ordnen Handlungen gesetzlichen Altersregelungen zu (AFB II). - Die Lernenden ordnen konsumentenrechtliche Problemstellungen möglichen Lösungen zu (AFB II).
Kontext zur sozioökonomischen Bildung (theoretische Bezüge)	Die Unterrichtssequenz führt in zwei Einheiten in die Grundlagen des Konsumentenschutzes ein und klärt anhand persönlicher Konsumerfahrungen aus der Lebenswelt der Jugendlichen paradigmatisch Rechte und Pflichten minderjähriger Konsumentinnen und Konsumenten. Sie beurteilt kritisch die Handlungsweisen der beteiligten Akteure, klärt über Rechte, Pflichten und Beratungsmöglichkeiten durch den VKI auf und verfolgt das Ziel einer kritischen, emanzipierten Konsumentenerziehung. Daher verfolgt sie kritische Zugänge zu den Inhalten und leitet zum mündigen Handeln an.
Methode(n)	d) Anzetteln: Schmidt-Wulffen, W, (2013): Die besten Lehrmethoden im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Klassen 5-10. Schüler aktivieren – Lernen individualisieren. Hamburg: AOL 2013, S. 55-56. e) Abtreppmethode: Mattes, W. (2011): Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Braunschweig: Schöningh 2011, S. 142-143. f) Lernzirkel: Mattes, W. (2011): Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Braunschweig: Schöningh, S. 170-171.

	g) Meinungsstrahl: http://mohio.org/inhalte/methodenvielfalt/seminar-04-fairer-handel/, (22.7.2018) h) Der Außenseiter (modifiziert): Vankan, L., G. Rohwer & S. Schuler (2007): Diercke Methoden 1. Denken lernen mit Geographie. Braunschweig: Diercke, S. 7-18. i) Finde eine Wissende/ einen Wissenden („Find someone who knows“): Ferrary, A. (2012): 111 Ideen für den geöffneten Unterricht. Organisationstipps und Methoden für den Schulalltag, S. 137-138.
Vorbereitung	Einheit 1: • Tafelstifte/Kreide; Klebestreifen o. ä. zum Clustern an Tafel; Tafel/Whiteboard & Beamer; Onlinezugang; Mobiltelefon mit Internetzugang; Kreppband; 6 leere A5-Blätter pro Zweiergruppe • M1: Kopien in halber Klassenstärke, wenn kein Beamer vorhanden • M2: Kopien in Klassenstärke • M3: Folie beamen oder Kopien in Klassenstärke • M4: Kopien in Klassenstärke • M6: Arbeitsblatt in Klassenstärke • M7: einfache Kopie (nur für Lehrperson) Einheit 2: • M8-M10: dreifach kopiert auf drei unterschiedlichen Papierfarben. • M11: Kopien in Klassenstärke • M 12: einfache Kopie: zerschnittene Kärtchen (Problemstellung, Detailinformation) auf getrennten Stapeln, Kopien in Klassenstärke, evtl. A3-Format als Kopierformat wählen • M13: einfache Kopie (nur für Lehrperson)

Ablauf	<u>Einheit 1: Jugendliche als Konsumentinnen und Konsumenten</u> Einstieg: „Der verpatzte Urlaub“ (Anzetteln) „Anzetteln“: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Zweierteams. Jede Gruppe erhält sechs A5-Kärtchen. An der Tafel wird einleitend das Bild M1 gezeigt. (Wenn es keinen Beamer gibt, wird pro Gruppe eine Kopie von M1 ausgeteilt). Situation: Familie Schumann hat Fotos aus einem verpatzten Urlaub mitgebracht. Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, drei konkrete Mängel des Urlaubs anhand der Fotos zu benennen (ein Problem pro Kärtchen). Die Fragezeichen in der unteren Reihe deuten an, dass es noch mehr Probleme gab. Die Schülerinnen und Schüler notieren diese möglichen Probleme auf drei weiteren Kärtchen. Die Kärtchen werden eingesammelt und an der Tafel geclustert: Ähnliche Probleme werden mit der Überschrift „Der Horrortrip“ versehen. Erarbeitung: Konsumentenrechte im Urlaub (Abtreppmethode) Überleitend wird im Plenum die Frage gestellt, wohin man sich wenden kann, wenn man aus so einem Urlaub zurückkehrt. Die Schüler/innen lesen den Infotext M2. Die Leitfrage „Was sind die Hauptärgernisse der Österreicherinnen und Österreicher im Urlaub?“ beantworten sie mithilfe der Abtreppmethode, die den Jugendlichen anhand eines Beispiels (M3) vorgestellt wird. Schließlich werden die Lernenden aufgefordert, die Methode selbst anzuwenden und dafür das Arbeitsblatt M4 zu verwenden. Erarbeitung: Der Verein für Konsumenteninformation Anschließend wird den Schülerinnen und Schülern der Verein für Konsumentinneninformation (VKI) – er kommt im Artikel u. a. im letzten Absatz zur Sprache – vorgestellt. Die Folien (M5) helfen dabei, die Struktur und die Aufgaben vorzustellen, gegebenenfalls können auch die ersten 50 Sekunden des Imagevideos gezeigt werden (Youtube-Link auf Folie 1).
--------	--

Erarbeitung: Das Beratungsangebot des Vereins für

Konsumenteninformation

Die Schülerinnen und Schüler recherchieren nun, welche Möglichkeiten der Kontaktaufnahme mit dem VKI bestehen.

Tipp für schwächere Schülerinnen und Schüler: Bei Eingabe der Stichwörter „Beratungsangebot VKI“ in die Suchmaschine kommt man direkt auf die Seite

<https://vki.at/vki-beratungsangebot-im-ueberblick>

Die Schüler sollen ein Ranking der Möglichkeiten vornehmen und ihr Ranking begründen (**M6**). Sie vergleichen die Ergebnisse mit den Partnerinnen / Partnern.

Abschluss: Konsumentinnen und Konsumenten (Meinungsstrahl)

Im Klassenraum wird eine etwa 6-7 Meter lange Linie markiert (z. B. mit Kreppband). Die Schülerinnen bzw. Schüler stellen sich so auf, dass sie guten Zugang zur Linie haben.

Nun liest die Lehrperson Aussagen (**M7**) vor. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, sich zum Statement zu positionieren: Das eine Ende bedeutet Ablehnung, das andere Ende der Linie signalisiert Zustimmung.

Auch der Zwischenraum soll genutzt werden, wenn keine eindeutige Positionierung möglich ist. Um die Übung aufzulockern, werden einzelne Schülerinnen oder Schüler nach dem Zufallsprinzip gebeten, ihre eingenommene Position zu begründen.

Einheit 2:

Einstieg: Geschäftsfähigkeit Jugendlicher (Mini-Lernzirkel)

Während im Klassenraum die auf drei unterschiedlichen Papierfarben ausgedruckten Infotexte **M8-M10** dreifach ausgehängt werden, bereiten die Lernenden drei kleine Spickzettel vor. Die Schüler/innen gehen nun auf Kommando der Lehrperson in Zweier- oder Dreiergruppen zum ersten Text,

der ihnen zugeordnet wird. Ohne zu sprechen, lesen die Schülerinnen bzw. Schüler die Infos zum Thema Geschäftsfähigkeit Jugendlicher und merken sich die wichtigsten Infos (Arbeitszeit: 2 Minuten pro Station). Danach werden sie aufgefordert, das Wichtigste auf einen Spickzettel zu notieren. Auf Kommando besuchen sie die nächste Station. Während der Übung darf nicht gesprochen werden, erst nach der dritten Runde ist die Übung beendet und die Spickzettel dürfen im Partnergespräch korrigiert und ergänzt werden.

Erarbeitung: Der Außenseiter

Jede/r Lernende erhält eine Kopie von **M11**. Aus drei vorgegebenen Begriffen einer Zeile muss jener Begriff erkannt werden, der nicht zu den anderen beiden passt. Die Begründung nimmt immer Bezug auf eine konkrete Altersgruppe. Die Schüler folgen dabei dem vorgestellten Beispiel.

Erarbeitung: Rechte von Konsumentinnen und Konsumenten (Finde einen Wissenden)

Vorbereitend wird das Arbeitsblatt „Konsumenten- und Konsumentinnenrechte: Finde einen Wissenden“ (**M12**) zerschnitten und auf zwei Stapel (Problemstellung bzw. Detailinformation) aufgeteilt, die durchmischt werden.

Gruppenarbeit (2-3 Lernende pro Gruppe): Jede Gruppe zieht einen Abschnitt „Problemstellung“ und einen Abschnitt „Detailinformation“. Die beiden Kärtchen passen nicht zusammen. Die Schülerinnen erhalten den Auftrag, zunächst die Problemstellung durchzulesen und gemeinsam Vermutungen anzustellen, wie das hier beschriebene Problem gelöst werden kann. Anschließend lesen sie das Kärtchen „Detailinformation“ und versuchen, es mündlich möglichst genau in eigenen Worten wiederzugeben. Dafür haben die Gruppen 5 Minuten Zeit.

Erst wenn alle Gruppen sicher sind, dass sie ihre Detailinformation ausreichend gut wiedergeben können, verteilen sie sich im Klassenraum.

	Auf Kommando der Lehrperson versuchen nun die Gruppen Antworten auf ihre offenen Fragen bei anderen Gruppen zu bekommen. Unabhängig davon, ob Detailinfo und Problem zusammenpassen, hören die Gruppen einander aufmerksam zu. Sie werden die Info später noch benötigen. Wenn eine Gruppe die gesuchte Information bei einer anderen Gruppe gefunden hat, hat sie noch immer die Aufgabe, ihre Detailinfo an eine Gruppe weiterzugeben, die danach sucht. Erst wenn alle Gruppen sich mündlich ausgetauscht haben und ein Lösungsweg gefunden wurde, nehmen die Schülerinnen bzw. Schüler wieder Platz. Im Plenum werden Probleme und Lösungswege präsentiert. Sicherung: Ampelspiel Die Schülerinnen und Schüler arbeiten paarweise und halten pro Paar einen grünen, einen gelben und einen roten Gegenstand bereit. Die Lehrperson liest Aussagen (M13) vor, die Schülerpaare halten nach einer kurzen Beratungspause den roten Gegenstand in die Höhe, wenn sie der Meinung sind, dass die Aussage falsch ist. Mit grün signalisieren sie ihre Zustimmung zu der Aussage, gelb bedeutet, dass sie sich nicht einigen konnten. An der Tafel wird mithilfe von Strichlisten der Score festgehalten. Gewonnen hat die Gruppe mit den meisten Punkten.
Literaturhinweise für Lehrende	Arbeiterkammer Wien (Hg.): Konsumentenrechte. Hilfreiche Tipps rund um den Einkauf. https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/Publikationen/Konsumentenrechte_2018_05.pdf (21.7.2018)

	Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (Hg.): Konsumentenfragen http://www.konsumentenfragen.at/konsumentenfragen/Startseite/ (16.7.2018) Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (Hg.): Geschäftsfähigkeit Jugendlicher. https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=116 (20.7.2018) Lurjer, B. (2018). Die hohe Informationslast beim Abschluss von Verträgen. Wie entscheiden Verbraucherinnen und Verbraucher wirklich und wie könnte sie das Recht dabei besser unterstützen? – In: Nessel, S., Tröger, N., Fridrich, C. & Hübner, R. (Hrsg.), Multiperspektivische Verbraucherforschung. Ansätze und Perspektiven. Wiesbaden Springer VS, S. 113-137. Verein für Konsumenteninformation (VKI) (Hg.): Schülerwettbewerb „Jetzt teste ich“. https://vki.at/jetzt-teste-ich-2018 (16.7.2018) Verein für Konsumenteninformation (VKI) (Hg.): KONSUMENT-Arbeitsblätter für den Unterricht. https://www.konsument.at/cs/Satellite?pagename=Konsument/MagazinArtikel/Detail&cid=318896154729 (16.7.2018) WienXtra (Hg.): Recht für junge Leute. https://www.wienextra.at/jugendinfo/infos-von-a-z/info-topic/recht-fuer-junge-leute/ (20.7.2018) Wirtschaftsmuseum Wien (Hg.): https://cocolab.wirtschaftsmuseum.at/ (16.7.2018)
--	--

		Europäisches Verbraucherzentrum Österreich (Hg.): Große Geschäfte von kleinen Leuten? Was Minderjährige kaufen und bestellen dürfen. http://europakonsument.at/sites/europakonsument.at/files/Beihefter_Geschaefte_von_kleinen_Leuten_2014_DE.pdf (16.7.2018)
--	--	--

Tabelle 13: Planungsmatrix Konsumentenschutz: Rechte und Pflichten

Basismaterial inklusive Arbeitsaufträgen (zu allen drei Anforderungsbereichen)

Arbeitsauftrag A: Der verpatzte Urlaub

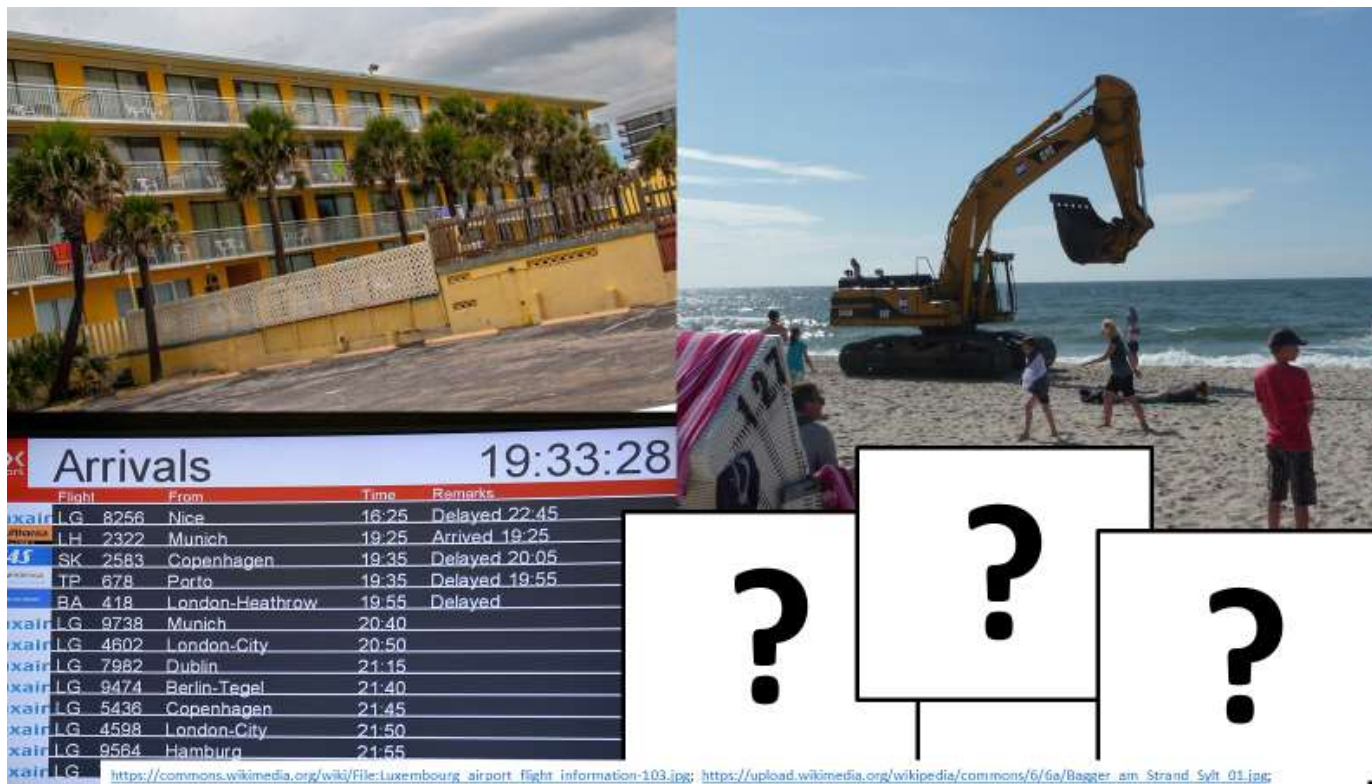


Abb. 31: Fotos vom Horrorurlaub

Familie Schumann war auf Urlaub und hat einen Horrortrip erlebt. Arbeitet in Zweierteams und notiert anhand der Fotos drei Probleme, die es im Urlaub gab (ein Kärtchen pro Problem). Es gab noch drei weitere Probleme, die nicht fotografiert wurden. Benennt die Probleme und haltet die Ergebnisse auf drei weiteren Kärtchen fest.

Arbeitsauftrag B: Was sind die Haupttärgernisse von Urlauberinnen und Urlaubern?

Ärgernisse im Sommerurlaub

Die ersten Urlauber und Urlauberinnen sind wieder zurück – ihr Urlaub gab jedoch nicht nur Anlass zur Freude. Fast jeder zweite Urlauber hatte Probleme mit dem Flug. Davon mühten sich rund zwei von drei Betroffenen mit gestrichenen, verspäteten oder überbuchten Flügen ab – hauptsächlich ging es dabei um die Fluglinien **Austrian Airlines** und **Eurowings**.

Rund 17 Prozent wandten sich mit den unterschiedlichsten Anliegen an die KonsumentenschützerInnen: Pleite eines Reiseveranstalters [...], fehlende und falsche Buchungsbestätigungen sowie Doppelbuchungen, Probleme mit der Reiseversicherung.

Rund jeder Zehnte war verstimmt wegen Änderungen vor der Abreise – hier waren in erster Linie Pauschalreisen betroffen. Dabei handelte es um erhebliche Flugzeitenverschiebungen, Änderungen der Abfahrtszeiten sowie nachträgliche Änderungen von Hotelunterkünften. So hob etwa ein für 16.50 Uhr gebuchter Flieger erst nach Mitternacht ab.

Nicht wie versprochen: Für rund neun Prozent hielt der Urlaubsort eine unangenehme Überraschung bereit. So war etwa das gebuchte Hotel überbucht, verschmutzt oder gar noch eine Baustelle, was Lärm und Dreck mit sich zog. Defekte Ausstattungen und schlechtes Essen waren ebenfalls ein Aufreger. [...]

Der Verein für Konsumenteninformation (VKI) wertete im Auftrag der Arbeiterkammer eingegangene Urlauberbeschwerden von Mitte Juni bis Ende Juli aus. Es kamen 367 Konsument und Konsumentinnen mit rund 400 Problemen. [...] Die Anfragen betrafen vorwiegend die Urlaubsländer Spanien, Deutschland, Portugal, Griechenland und Italien.

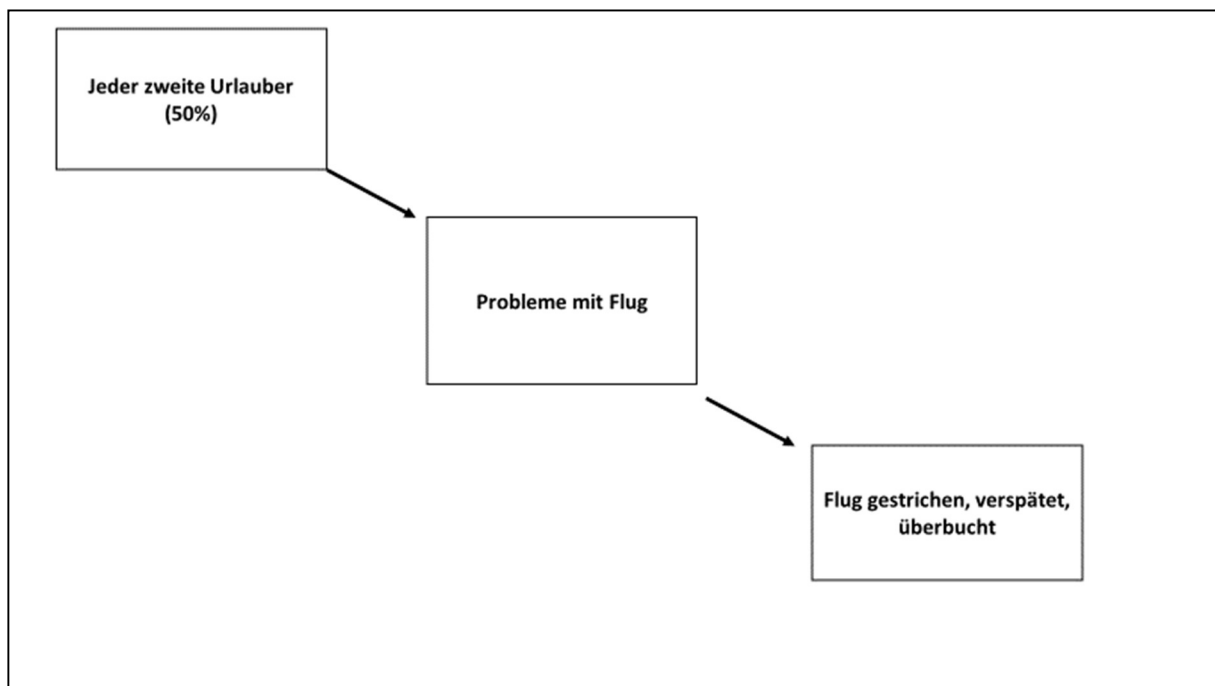
„Konsumenten haben Rechte, zum Beispiel, wenn ihr Flug verspätet ist oder gar nicht abhebt, oder das Hotel nicht so war, wie im Prospekt versprochen“, sagt AK-Konsumentenschützerin **Gabriele Zgubic**. Die Arbeiterkammer gibt Tipps.

Kleine Zeitung, 24.8.2018, <https://www.kleinezeitung.at/wirtschaft/5485020/Auswertung-der-AK-Probleme-mit-Fluegen-sind-2018-das>, 1.9.2018

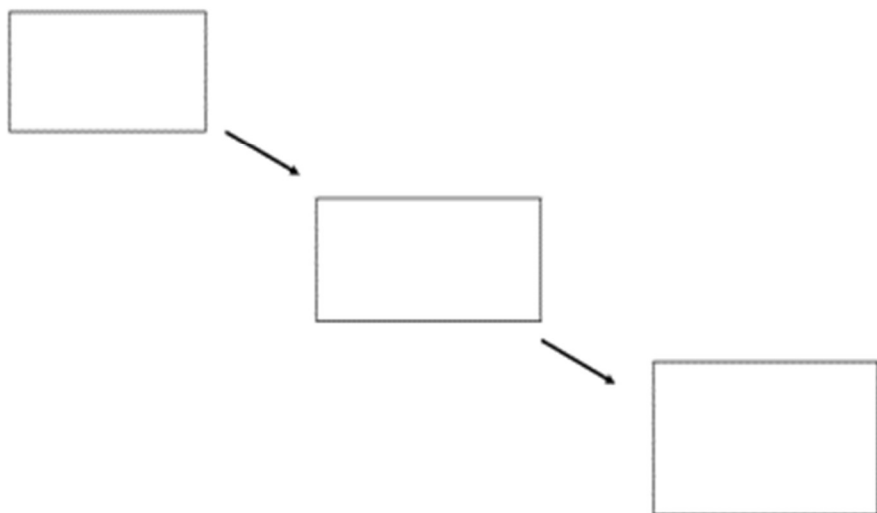
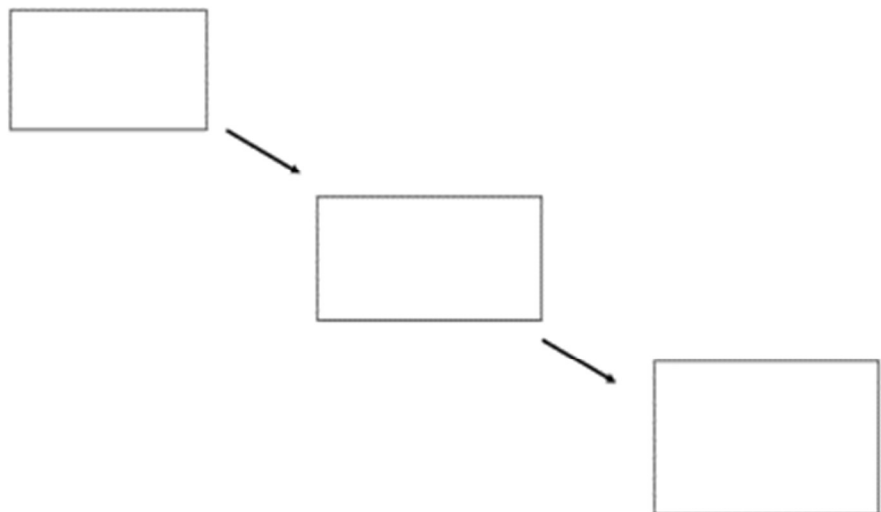
M2

Ärgernisse im Urlaub

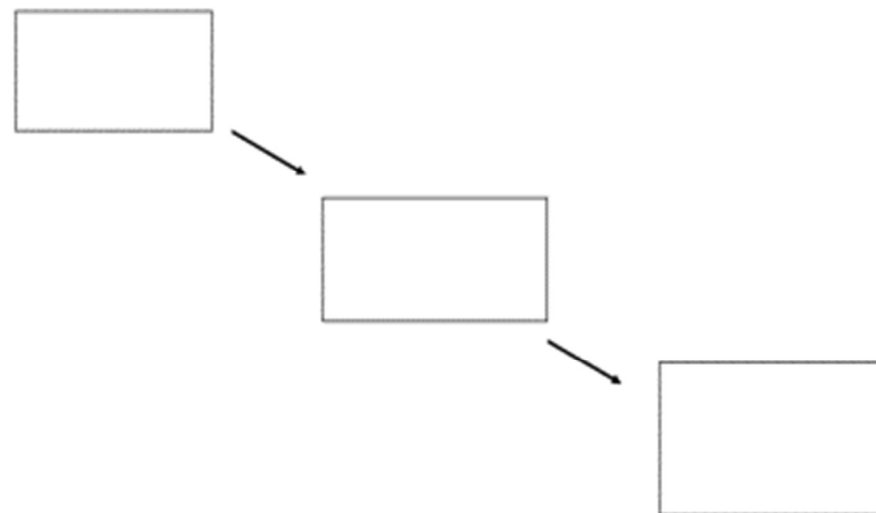
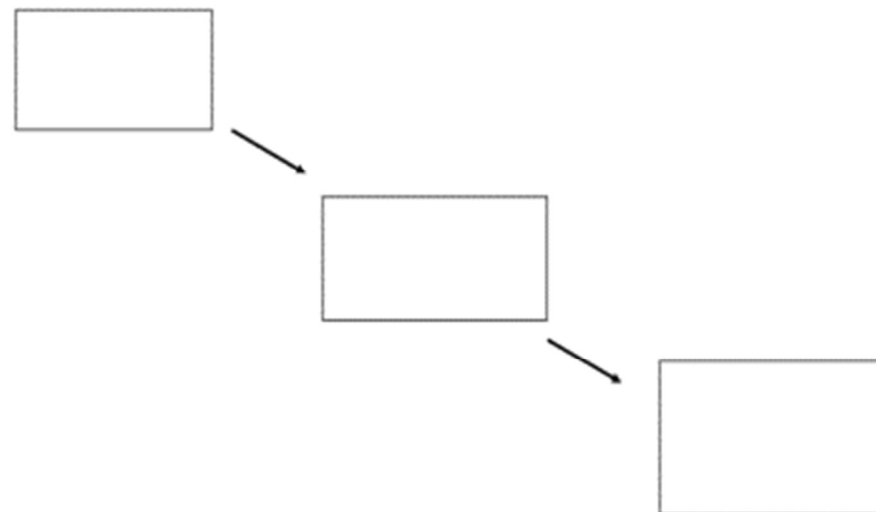
Fasse Schritt für Schritt die Inhalte des Textes **M2** zusammen. Die Informationen werden stichwortartig in Treppenform auf dem Arbeitsblatt **M4** notiert (Überschrift: „Ärgernisse im Urlaub“). Du gestaltest für jeden Absatz eine eigene Treppe, die von links oben nach rechts unten führt (siehe Beispiel **M3**). Fasse nun Absatz für Absatz selbst zusammen.



M3



M4



Arbeitsaufgabe C: Das Beratungsangebot des Vereins für Konsumenteninformation

Familie Schumann wohnt in Tirol. Sie möchte nach ihrem Urlaub wissen, wie sie sich gegen die vielen Pannen wehren kann und welches Recht sie hat. Dafür benötigt sie dringend Beratung.

Hilf der Familie und suche im Internet nach den Beratungsmöglichkeiten des Vereins für Konsumenteninformation. Benutze dafür eine Online-Suchmaschine. Vergleiche in der Tabelle **M6** drei Beratungsmöglichkeiten, die für Familie Schumann in Frage kommen. Welcher Beratungsform würdest du an Stelle der Familie den Vorrang geben? Begründe und benutze dafür die Spalte „Vorteile“!

Beratungsangebot	Vorteile

M6

Arbeitsauftrag D: Meinungsstrahl

Konsumentinnen und Konsumenten in Not.

Die Aussagen werden vorgelesen und die Schülerinnen und Schüler positionieren sich auf dem Meinungsstrahl.

Aussage 1: Konsumentin bzw. Konsument ist, wer Waren oder Dienstleistungen zum privaten Gebrauch erwirbt (= kauft). (Lösung: richtig)

Aussage 2: Konsumentinnen und Konsumenten haben keinerlei Rechte, aber viele Pflichten, wenn sie Waren und Dienstleistungen konsumieren. (Lösung: falsch)

Aussage 3: Konsumentinnen und Konsumenten sind ausschließlich Erwachsene, die hohe Summen ausgeben. (Lösung: falsch)

Aussage 4: Ich bin täglich Konsumentin bzw. Konsument. (Lösung: richtig)

Aussage 5: Ich habe schon negative Erfahrungen bei Einkäufen gemacht. (Lösung: offen; Beispiele nennen lassen)

Aussage 6: Es gibt Firmen, die Konsumenten nicht ausreichend informieren, obwohl sie das müssten. (Lösung: richtig; Beispiele nennen lassen)

Aussage 7: Werbung zielt auf das Verhalten von Konsumentinnen und Konsumenten ab. (Lösung: richtig)

Aussage 8: Man kann sich über negative Erfahrungen mit Verkäufern bzw. Anbietenden (z.B. Fluglinie, Hotel, Elektrogeschäft etc.) bei keiner Stelle beschweren. (Lösung: falsch. Hinweis auf Verein für Konsumenteninformation VKI)

Aussage 9: Der Verein für Konsumenteninformation führt für seine Mitglieder sogar Gerichtsprozesse, wenn es grobe Mängel bei Produkten oder Services gibt. (Lösung: richtig. Hinweis auf VW-Klage nach Abgasskandal; Klage gegen Amazon etc.)

Aufgabe 10: Ich denke mich bei Käufen manchmal in die Rolle des Anbietenden und kann ihr Verhalten besser verstehen. (Lösung: offen)

Aufgabe 11: Ich habe schon erlebt, dass ich als Konsumentin oder Konsument beabsichtigt ausgetrickst wurde. (Lösung: offen)

Aufgabe 12: Mir fällt mindestens ein Beispiel für eine sehr großzügige Behandlung seitens der Händlerin bzw. des Händlers ein. (Lösung: offen)

M7

Arbeitsauftrag E:

Geschäftsfähigkeit von Kindern unter 7 Jahren

Was du einkaufen darfst und welche Verträge du unterschreiben darfst, das hängt von deinem Alter ab. Kinder unter 7 Jahren dürfen gar keine Geschäfte abschließen. Ausgenommen sind kleine Tauschhandlungen, die dem Alter entsprechen (Tausch eines Jausenbrottes oder eines Stickers). Auch kleine Käufe sind möglich (Eis, Schokolade), sofern sie typischerweise von dieser Altersgruppe getätigt werden („Taschengeldgesetz“/ „Taschengeldparagraf“). Würde ein sechsjähriges Mädchen etwa einen Flug buchen, so wäre dieses Geschäft nicht gültig.

M8

Geschäftsfähigkeit von Kindern zwischen 7 und 14

Was du einkaufen darfst und welche Verträge du unterschreiben darfst, das hängt von deinem Alter ab. Kinder und Jugendliche zwischen 7 und 14 werden als „unmündige Minderjährige“ bezeichnet. Das bedeutet, dass sie Geschäfte abschließen dürfen, die nicht die Höhe ihres Taschengelds übersteigen.

Wenn ein Jugendlicher aber zum Beispiel einen In-App-Kauf von mehr als 20 Euro vornimmt, dann gilt dieser Kauf als „schwebend unwirksam“. Das bedeutet, dass er noch nachträglich von den Eltern für ungültig erklärt werden kann, wenn diese nicht zustimmen. Um Komplikationen zu vermeiden sollten Käufe, die die Summe des monatlichen Taschengelds übersteigen, in jedem Fall mit den Eltern abgesprochen werden.

Außerdem dürfen „unmündige Minderjährige“ Geschenke (zum Beispiel ein Werbegeschenk einer Firma) annehmen, wenn daraus keine weiteren Verpflichtungen und Kosten entstehen.

M9

Geschäftsfähigkeit von 14- bis 18-Jährigen

Was du einkaufen darfst und welche Verträge du unterschreiben darfst, das hängt von deinem Alter ab. Jugendliche zwischen 14 und 18 bezeichnet man als „mündige Minderjährige“. Sie dürfen einerseits kleinere Arbeiten annehmen (Aushilfen in Familienbetrieb ab 14, Babysitten, Ferienjob ab dem 15. Lebensjahr), andererseits dürfen sie selbst über ihr Taschengeld entscheiden.

Wenn du allerdings eine große Summe Geld beim Einkauf ausgibst und damit die „Befriedigung der Lebensbedürfnisse“ gefährdet ist, gilt der Kauf nur eingeschränkt: er ist „schwebend unwirksam“, das bedeutet, er ist erst gültig, wenn deine Eltern zugestimmt haben. Theoretisch ist es möglich, mit 15 Jahren einen Mietvertrag zu unterschreiben, etwas auf Raten zu kaufen oder einen Kredit aufzunehmen. In der Praxis wird bei all diesen Geldgeschäften die Zustimmung eines Erziehungsberechtigten verlangt. Kannst du die Miete oder die Raten nicht bezahlen, müssen die Erziehungsberechtigten einspringen.

Ab 18 Jahre bist du voll geschäftsfähig und bist für deine Geldgeschäfte verantwortlich. Die Erziehungsberechtigten haften nicht mehr, das gilt auch für Einkäufe im Internet.

M10

Arbeitsauftrag F: Der Außenseiter

Lies die Begriffe einer Zeile und überlege, welcher Begriff nicht zu den anderen passt. Begründe deine Entscheidung stichwortartig in der letzten Spalte.

Begriff 1	Begriff 2	Begriff 3	Begründung
Ende der Schulpflicht (ca. 16)	eigenständiger Wohnungskauf	Teilnahme an Wahlen (ab 16)	Altersgruppe 14-18
Stickertausch	Volksschule	Kredit	
Konsum von Alkohol und Tabak (ab 18)	Ausziehen von Zuhause	Mittelschule/Unterstufe	
mündige Minderjährige	Radfahren im Straßenverkehr (ab 12)	unmündige Minderjährige	
Ausgehen unbegrenzt erlaubt (ab 16)	Mopedführerschein (ab 15)	unmündige Minderjährige	

M11

Arbeitsauftrag F: Finde eine Wissende / einen Wissenden

Problemstellung Oma hat dir 50 Euro zum Geburtstag geschenkt, damit willst du dir einen Traum erfüllen und ein Skateboard kaufen. Leider ist das Fachgeschäft geschlossen, als du hinfährst. Du stehst vor der Auslage und siehst ein Skateboard, das dir gefällt. Die Angabe des Preises findest du nicht. Überprüfe, ob Kunden/Kundinnen immer das Recht haben, den Preis eines Produkts sofort zu erfahren.	Detailinformation Fasse mündlich zusammen: „Alle Waren müssen ein Preisschild tragen. Egal, ob sie in Schaufenstern, Schaukästen, auf Verkaufsständen, innerhalb oder außerhalb der Geschäftsräume zum Verkauf stehen. Das Unternehmen ist verpflichtet, auf dem Preisetikett den Bruttopreis (alles inklusive Steuern) anzugeben. [...] Leider locken manchmal Waren im Schaufenster mit kleineren Preisen als dann an der Kassa verrechnet werden. In solchen Fällen hat man bedauerlicherweise keinen Anspruch auf den billigeren Preis.“ (AK Wien 2017)
Problemstellung Deine Eltern beschließen, den Balkon ihrer Wohnung von einer Firma fachmännisch verglasen zu lassen. So können sie ihn als Wintergarten nutzen. Sie rechnen mit hohen Kosten und holen Pläne und Preisvorschläge bei einer Glaserei ein. Informiere dich, wie diese Vorschläge bezeichnet werden und überprüfe, welche Regeln dafür gelten.	Detailinformation Fasse mündlich zusammen: Bei teuren Ausgaben sollten <i>mehrere</i> Kostenvoranschläge von Firmen eingeholt werden. Z. B.: Wenn eine teure Autoreparatur anfällt, kann man Angebote von mehreren Reparaturwerkstätten einholen. Der sogenannte Kostenvoranschlag ist kostenlos. (Ausnahme: wenn das Unternehmen vorher auf Kosten hinweist, sind diese zu bezahlen.) Der Kostenvoranschlag ist verbindlich, das bedeutet, die Firma muss sich daranhalten und darf den Preis um maximal 15% überschreiten. Wenn das der Fall ist, muss sie den Kunden/die Kundin darüber informieren.

Problemstellung Deine Eltern buchen im Internet einen Flug nach London. Sie besuchen die Website einer Fluglinie und klicken dort auf „Reise buchen“. Während Papa den Button klickt, sieht er einen kleinen Hinweis auf eine Reisetornoversicherung. (Das bedeutet, dass man die Ticketkosten zurückbekommt, wenn man plötzlich nicht reisen kann. Zum Beispiel, weil man erkrankt ist.) Das Kästchen „Reisetornoversicherung“ ist bereits angehakt. Da Papa zu schnell geklickt hat, hat er auch irrtümlich eine Versicherung abgeschlossen. „Verflixt“, denkt sich dein Papa, „die brauch ich doch gar nicht“. Informiere dich, wie diese Vorschläge bezeichnet werden und überprüfe, welche Regeln dafür gelten.	Detailinformation Fasse mündlich zusammen: Wenn man irrtümlich beim Einkauf im Internet ein zusätzliches Service kauft, dann ist das halb so schlimm. Oft findet man bei Bestellungen von Flügen schon im Voraus angehakte Häkchen. Das ist aber nicht automatisch eine ausdrückliche Zustimmung zu diesem Service. Man ist deshalb zu keiner Zahlung verpflichtet. (AK Wien 2017)
Problemstellung Du möchtest in einem Fitnesscenter eine Jahresmitgliedschaft abschließen und sollst dafür einen Vertrag unterschreiben. Beim genauen Lesen des Vertrags fällt dir folgende Formulierung auf: „Das Jahres-Abo verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn Sie nicht spätestens 3 Monate vor Ablauf kündigen.“ Informiere dich, was passiert, wenn du vergisst, den Vertrag zu kündigen.	Detailinformation Fasse mündlich zusammen: Viele Unternehmen verwenden vorformulierte Vertragsbedingungen. Man nennt sie Allgemeine Geschäftsbedingungen (AGB). Manchmal findet man in solchen AGBs allerdings Klauseln, die im Widerspruch mit dem Konsumentenschutzgesetz stehen. So verlängert sich das Abo einer Zeitschrift oder einer Fitnessclub-Mitgliedschaft nicht automatisch, wenn man es nicht rechtzeitig kündigt. Das Unternehmen muss Sie nämlich vor Beginn der Kündigungsfrist nochmals extra auf die Vertragsverlängerung hinweisen, wenn Sie nicht rechtzeitig kündigen.

Problemstellung Du hast bei einem Online-Versandhändler die vollständige Staffel einer TV-Serie auf DVD gekauft. Schon nach der ersten Folge ist dir klar, dass dir die Serie nicht gefällt und du willst die DVDs zurückschicken. Die Originalverpackung ist angebrochen, da du beim Entnehmen die eingeschweißten DVDs öffnen musstest. Du hast gehört, dass man online-Bestellungen zurücksenden kann. Am liebsten würdest du das sofort tun. Informiere dich, welche Möglichkeiten du hast, das Problem zu lösen.	Detailinformation Fasse mündlich zusammen: Wenn du Waren bei einem Versandhändler online bestellst, hast du ein Rücktrittsrecht. Das bedeutet, dass du die Waren an den Verkäufer zurücksenden kannst, sofern sie nicht deinen Vorstellungen entsprechen. ACHTUNG: Bei Software, Video- oder Musikaufnahmen, die entsiegelt wurden, hast du dieses Recht nicht mehr. Du kannst die Ware nicht zurückgeben.
Problemstellung In deinem Lieblingsschuhgeschäft findest du Sneakers, die dir auf Anhieb gefallen. Zuhause kommst du drauf, dass sie doch eine Nummer zu klein gewählt sind. Informiere dich, ob du die Schuhe umtauschen kannst. Informiere dich, welche Möglichkeiten du hast, das Problem zu lösen.	Detailinformation Fasse mündlich zusammen: Entgegen der landläufigen Meinung gibt es – anders als im online-Versandhandel – im Fall von Einkäufen im Handel kein Recht auf einen Umtausch oder eine Rückgabe. Viele Unternehmen bieten jedoch unter gewissen Voraussetzungen freiwillig ein Umtausch- oder Rückgaberecht mit Geld-zurück-Garantie an.
Problemstellung Da du unter einer Erdnuss-Allergie leidest, möchtest du wissen, ob das Schokoeis im Tiefkühlregal des Supermarktes Nüsse enthält. Du hast die Erfahrung gemacht, dass schon geringe Mengen von Erdnüssen schwere allergische Reaktionen auslösen können. Daher ist deine Sorge groß, dass du zum falschen Produkt greifst. Informiere dich, wie du das Problem lösen kannst.	Detailinformation Fasse mündlich zusammen: Verpackte Lebensmittel müssen innerhalb der EU standardgemäß unter anderem folgende Informationen aufweisen: • Zutatenliste • Allergene und Unverträglichkeiten auslösende Stoffe • Gewicht („Nettofüllmenge“) • Mindesthaltbarkeitsdatum • Herkunftsbezeichnung

Problemstellung	Detailinformation
Du stehst vor dem Supermarkt-Kühlregal und suchst nach einem Erdbeerjoghurt, das möglichst billig sein soll. Bei genauer Betrachtung stellst du fest, dass die Verpackungsmenge variiert: es gibt Packungen mit 150 Gramm, welche mit 250 Gramm, andere, die nur 125 Gramm oder aber 500 Gramm enthalten. Als Kundin bzw. Kunde möchtest du das beste Preis-Leistungsverhältnis. Informiere dich, wie du das Problem am schnellsten lösen kannst.	Fasse mündlich zusammen: „Wer Preise vergleicht, muss auch unterschiedliche Packungsgrößen berücksichtigen. Nicht immer sind größere Packungen im Verhältnis günstiger als kleine. Der „Grundpreis“ stellt die leichte Vergleichbarkeit sicher. Um den Vergleich zu erleichtern, ist bei Lebensmitteln und bei einigen weiteren Produkten neben dem Preis des konkreten Produkts auch der sogenannte „Grundpreis“ anzugeben. Dabei handelt es sich um den Preis je Einheit (in der Regel Kilogramm, Liter, Meter, Quadrat- oder Kubikmeter).“ (konsumentenfragen.at)

Tabelle 14: Finde eine Wissende / einen Wissenden (M12)

Quelle: AK Wien (2019) (Hrsg.): Konsumentenrechte. Hilfreiche Tipps rund um den Einkauf. Online: https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/Publikationen/Konsumentenrechte_2018_05.pdf (30.8.2018)

ARBEITSAUFTRAG G: Ampelspiel (Zusatzübung)

Arbeitet im Zweierteam: Haltet einen roten, einen gelben und einen grünen Gegenstand bereit. Ihr hört nun Aussagen deines Lehrers/deiner Lehrerin. Signalisiert mit rot, dass ihr nicht zustimmt, mit grün Zustimmung und mit gelb, dass ihr euch nicht sicher seid.

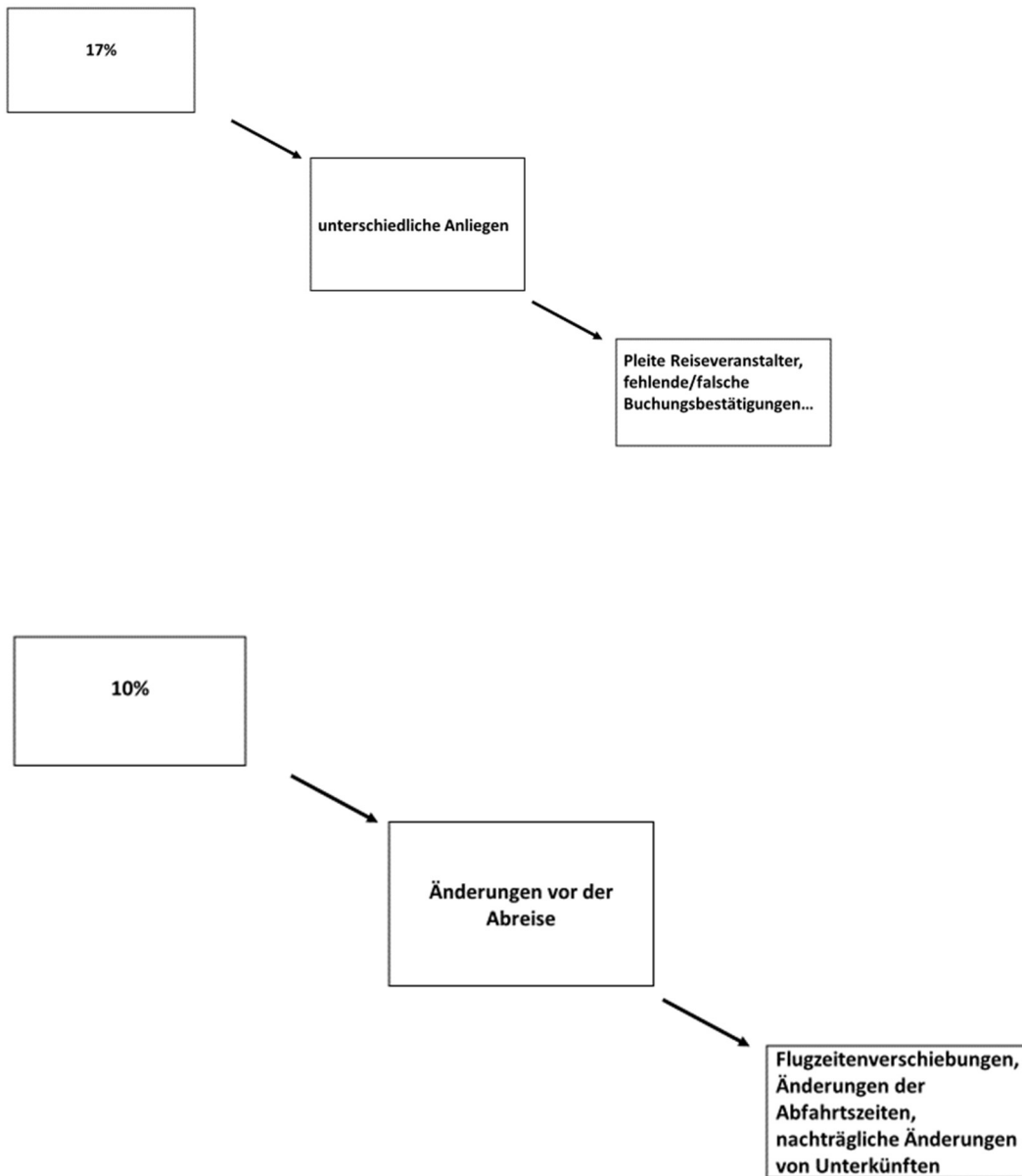
Für jede richtige Antwort gibt es einen Punkt. Sieger ist das Team, das am meisten Punkte gesammelt hat.

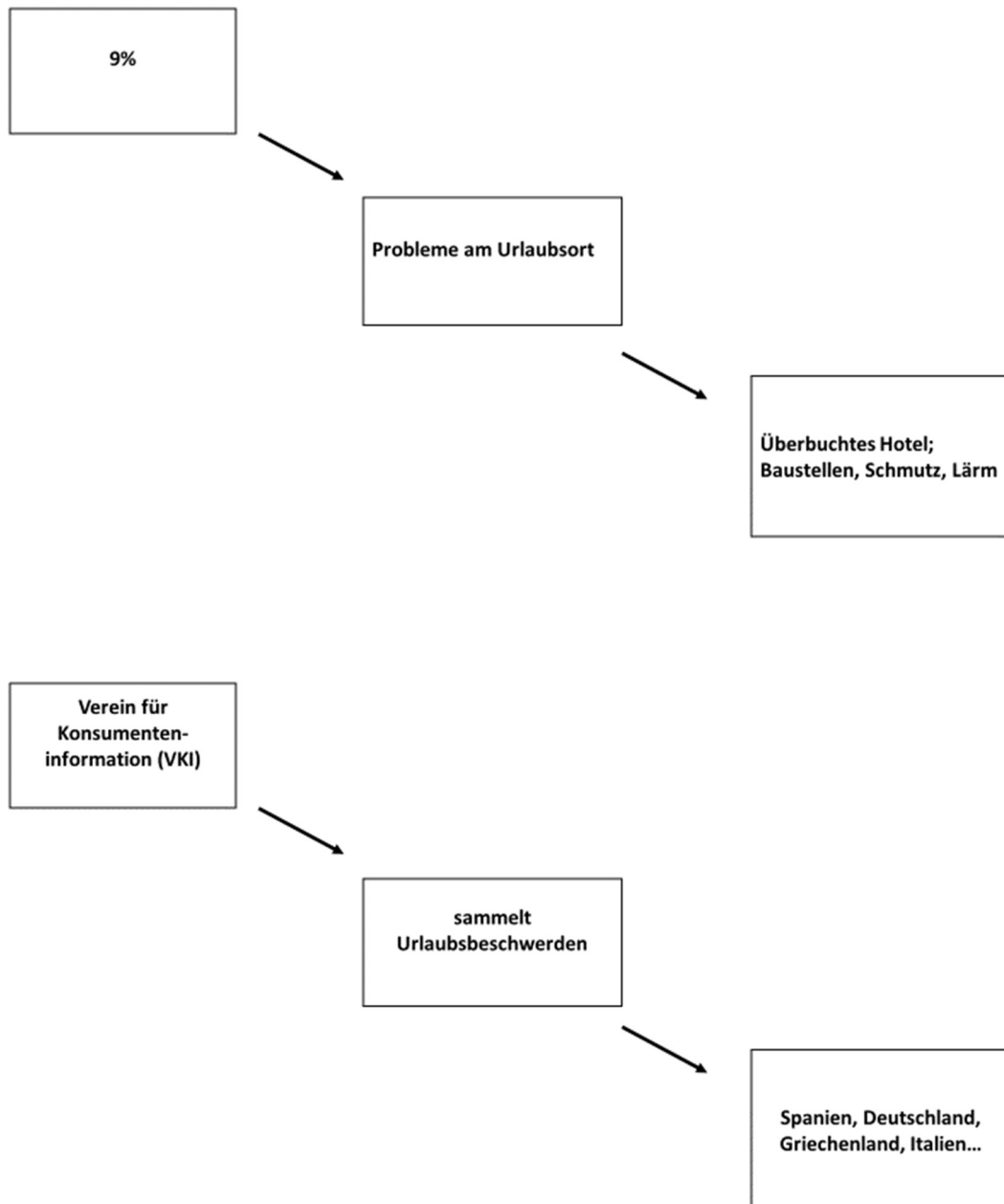
Firmen sind zu einem Kostenvoranschlag verpflichtet. (falsch)
Sabine hat online Schuhe eingekauft, deren Farbe nicht ihren Vorstellungen entspricht. Sie darf sie kostenfrei zurücksenden. (falsch: Rücknahme ist gewährleistet, nicht aber die Übernahme des Portos. Manche Firmen bieten diesen Service aber an.)
Der Vergleich von Preisen für Getränke im Supermarkt wird von Firmen erschwert, weil sie unterschiedlich große Verpackungen anbieten. (richtig)
Tim ist 13 und wünscht sich ein neues Headset. Wird der Kauf von seiner Mutter abgeschlossen, ist er gültig. Kauft Tim das Headset selbst ein, kann er rückgängig gemacht werden. (richtig)
Das Mindesthaltbarkeitsdatum muss auf Lebensmittelverpackungen aufgedruckt werden. Lebensmittel können danach nicht mehr unbedenklich konsumiert werden. (falsch: Das Mindesthaltbarkeitsdatum wird oft mit dem Verfallsdatum gleichgesetzt.)
Am Wochenmarkt ist der Preis für Kirschen nicht ausgeschildert. Das ist egal, denn es genügt, wenn der Händler bzw. die Händlerin den Preis auf Anfrage nennen kann. (falsch)
Nach den Weihnachtsfeiertagen tauschen viele ihre Geschenke um. Das ist ein grundlegendes Konsumentenrecht. (falsch: Der Handel bietet es als freiwillige Serviceleistung an. Meist werden Gutschriften ausgestellt.)

Tabelle 15: Ampelspiel (M13)

Erwartungshorizont zu allen Materialien

Lösung zu M4:





Lösung zu M6:

Eine mögliche Lösung könnte so aussehen:

Beratungsangebot	Vorteile
Onlineberatung	rund um die Uhr möglich; keine Anreise; keine Kosten
Telefonische Beratung	Detailfragen können sofort geklärt werden; weniger Missverständnisse;
Persönliche Beratung	Anreise notwendig; persönliches Gespräch

Tabelle 16: Lösung zu Übung M6

Lösung zu M11:

Begriff 1	Begriff 2	Begriff 3	Begründung
Ende der Schulpflicht (ca. 16)	eigenständiger Wohnungsverkauf	Teilnahme an Wahlen (ab 16)	Altersgruppe 14-18
Stickertausch	Volksschule	Kredit	Altersgruppe >7
Konsum von Alkohol und Tabak (ab 18)	Ausziehen von Zuhause	Mittelschule/Unterstufe	Altersgruppe 18+
mündige Minderjährige	Radfahren im Straßenverkehr (ab 12)	unmündige Minderjährige	Altersgruppe 7-14
Ausgehen unbegrenzt erlaubt (ab 16)	Mopedführerschein (ab 15)	unmündige Minderjährige	Altersgruppe 14-18

Tabelle 17: Lösung zu Übung M11

Lösung zu M12

	Problemstellung	Detailinformation
Preisauszeichnungspflicht (Pflicht, Preise anzuschreiben)	Problemstellung Oma hat dir 50 Euro zum Geburtstag geschenkt, damit willst du dir einen Traum erfüllen und ein Skateboard kaufen. Leider ist das Fachgeschäft geschlossen, als du hinfährst. Du stehst vor der Auslage und siehst ein Skateboard, das dir gefällt. Die Angabe des Preises findest du nicht. Überprüfe, ob Kunden/Kundinnen immer das Recht haben, den Preis eines Produkts sofort zu erfahren.	Detailinformation Fasse mündlich zusammen: „Alle Waren müssen ein Preisschild tragen. Egal, ob sie in Schaufenstern, Schaukästen, auf Verkaufsständen, innerhalb oder außerhalb der Geschäftsräume zum Verkauf stehen. Das Unternehmen ist verpflichtet, auf dem Preisetikett den Bruttopreis (alles inklusive Steuern) anzugeben. [...] Leider locken manchmal Waren im Schaufenster mit kleineren Preisen als dann an der Kassa verrechnet werden. In solchen Fällen haben Sie bedauerlicherweise keinen Anspruch auf den billigeren Preis.“ (AK Wien 2017)
Kostenvoranschlag	Problemstellung Deine Eltern beschließen, den Balkon ihrer Wohnung von einer Firma fachmännisch verglasen zu lassen. So können sie ihn als Wintergarten nutzen. Sie rechnen mit hohen Kosten und holen Pläne und Preisvorschläge bei einer Glaserei ein. Informiere dich, wie diese Vorschläge bezeichnet werden und überprüfe, welche Regeln dafür gelten.	Detailinformation Fasse mündlich zusammen: Bei teuren Ausgaben sollten <i>mehrere</i> Kostenvoranschläge von Firmen eingeholt werden. Z.B.: Wenn eine teure Autoreparatur anfällt, kann man Angebote von mehreren Reparaturwerkstätten einholen. Der sogenannte Kostenvoranschlag ist kostenlos. Ausnahme: wenn das Unternehmen nicht vorher auf Kosten hinweist, sind diese zu

		bezahlen. Er ist verbindlich, das bedeutet, die Firma muss sich daran halten und darf den Preis um maximal 15% überschreiten. Wenn das der Fall ist, muss sie den Kunden/die Kundin darüber informieren.
Kostenpflichtige Zusatzleistungen (z.B. Reisetornoversicherung)	Problemstellung Deine Eltern buchen im Internet einen Flug nach London. Sie besuchen die Website einer Fluglinie und klicken dort auf „Reise buchen.“ Während Papa den Button klickt, sieht er einen kleinen Hinweis auf eine Reisetornoversicherung. (Das bedeutet, dass man die Ticketkosten zurückbekommt, wenn man plötzlich nicht reisen kann. Zum Beispiel weil man erkrankt ist.) Das Kästchen „Reisetornoversicherung“ ist bereits angehakt. Da Papa zu schnell geklickt hat, hat er auch irrtümlich eine Versicherung abgeschlossen. „Verflixt“, denkt sich dein Papa, „die brauch ich doch gar nicht“. Informiere dich, wie diese Vorschläge bezeichnet werden und überprüfe, welche Regeln dafür gelten. (AK 2017)	Detailinformation Fasse mündlich zusammen: Wenn man irrtümlich beim Einkauf im Internet ein zusätzliches Service kauft, dann ist das halb so schlimm. Oft findet man bei Bestellungen von Flügen schon im Voraus angehakte Häkchen. Das ist aber nicht automatisch eine ausdrückliche Zustimmung zu diesem Service. Man ist deshalb zu keiner Zahlung verpflichtet. (AK Wien 2017)
Unzulässige Vertragsverlängerung	Problemstellung Du möchtest in einem Fitnesscenter eine Jahresmitgliedschaft abschließen und sollst dafür einen Vertrag unterschreiben. Beim genauen Lesen des Vertrags fällt dir folgende Formulierung auf: „Das Jahres-Abo verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn Sie nicht spätestens 3 Monate vor Ablauf kündigen.“ Informiere dich, was passiert, wenn du vergisst, den Vertrag zu kündigen.	Detailinformation Fasse mündlich zusammen: Viele Unternehmen verwenden vorformulierte Vertragsbedingungen. Man nennt sie Allgemeine Geschäftsbedingungen (AGB). Manchmal findet man in solchen AGBs allerdings Klauseln, die im Widerspruch mit dem Konsumentenschutzgesetz stehen.

		So verlängert sich das Abo einer Zeitschrift oder einer Fitnessclub-Mitgliedschaft nicht automatisch, wenn man es nicht rechtzeitig kündigt. Das Unternehmen muss Sie nämlich vor Beginn der Kündigungsfrist nochmals extra auf die Vertragsverlängerung hinweisen, wenn Sie nicht rechtzeitig kündigen.
Rücktrittsrecht bei Online-Kauf	Problemstellung Du hast bei einem Online-Versandhändler die vollständige Staffel einer TV-Serie auf DVD gekauft. Schon nach der ersten Folge ist dir klar, dass dir die Serie nicht gefällt und du willst die DVDs zurückschicken. Die Originalverpackung ist angebrochen, da du beim Entnehmen die eingeschweißten DVDs öffnen musstest. Du hast gehört, dass man online-Bestellungen zurücksenden kann. Am liebsten würdest du das sofort tun. Informiere dich, welche Möglichkeiten du hast, das Problem zu lösen.	Detailinformation Fasse mündlich zusammen: Wenn du Waren bei einem Versandhändler online bestellst, hast du ein Rücktrittsrecht. Das bedeutet, dass du die Waren an den Verkäufer zurücksenden kannst, sofern sie nicht deinen Vorstellungen entsprechen. ACHTUNG: Bei Software, Video- oder Musikaufnahmen, die entsiegelt wurden, hast du dieses Recht nicht mehr. Du kannst die Ware nicht zurückgeben. (AK 2017)
Umtausch auf freiwilliger Basis	Problemstellung In deinem Lieblingsschuhgeschäft findest du Sneakers, die dir auf Anhieb gefallen. Zuhause kommst du drauf, dass sie doch eine Nummer zu klein gewählt sind. Informiere dich, ob du die Schuhe umtauschen kannst. Informiere dich, welche Möglichkeiten du hast, das Problem zu lösen.	Detailinformation Fasse mündlich zusammen: Entgegen der landläufigen Meinung gibt es kein – anders als im online-Versandhandel – im Fall von Einkäufen im Handel kein Recht auf einen Umtausch oder Rückgabe. Viele Unternehmen bieten jedoch unter gewissen Voraussetzungen freiwillig ein Umtausch- oder

		Rückgaberecht mit Geld-zurück-Garantie an. (AK 2017)
Lebensmittelkennzeichnung	Problemstellung Da du unter einer Erdnuss-Allergie leidest, möchtest du wissen, ob das Schokoeis im Tiefkühlregal des Supermarktes Nüsse enthält. Du hast die Erfahrung gemacht, dass schon geringe Mengen von Erdnüssen schwere allergische Reaktionen auslösen können. Daher ist deine Sorge groß, dass du zum falschen Produkt greifst. Informiere dich, wie du das Problem lösen kannst	Detailinformation Fasse mündlich zusammen: Verpackte Lebensmittel müssen innerhalb der EU standartgemäß unter anderem folgende Informationen aufweisen: • Zutatenliste • Allergene und Unverträglichkeiten auslösende Stoffe • Gewicht („Nettofüllmenge“) • Mindesthaltbarkeitsdatum • Herkunftsbezeichnung
Problemstellung Du stehst vor dem Supermarkt-Kühlregal und suchst nach einem Erdbeerjoghurt, das möglichst billig sein soll. Bei genauer Betrachtung stellst du fest, dass die Verpackungsmenge variiert: es gibt Packungen mit 150 Gramm, welche mit 250 Gramm, andere, die nur 125 Gramm oder aber 500 Gramm enthalten. Als Kundin bzw. Kunde möchtest du das beste Preis-Leistungsverhältnis. Informiere dich, wie du das Problem am schnellsten lösen kannst.		Detailinformation Fasse mündlich zusammen: „Wer Preise vergleicht, muss auch unterschiedliche Packungsgrößen berücksichtigen. Nicht immer sind größere Packungen im Verhältnis günstiger als kleine. Der „Grundpreis“ stellt die leichte Vergleichbarkeit sicher. Um den Vergleich zu erleichtern, ist bei Lebensmitteln und bei einigen weiteren Produkten neben dem Preis des konkreten Produkts auch der sogenannte „Grundpreis“ anzugeben. Dabei handelt es sich um den Preis je Einheit (in der Regel Kilogramm, Liter, Meter, Quadrat- oder Kubikmeter).“ (konsumentenfragen.at)

Tabelle 18: Lösung zu M12

Zusatzmaterial mit Vertiefungs- und Erweiterungsmöglichkeiten inklusive Arbeitsaufträgen (zu den Anforderungsbereichen 2 und / oder 3)

Musterbrief des VKI:

<https://vki.at/musterbriefe> (8.9.2018)

Wie du weißt, war Familie Schumanns Urlaubsflug verspätet (siehe Arbeitsauftrag 1 (M1)). Wähle aus den Musterbriefen, die auf der Website des VKI zur Verfügung gestellt werden, einen passenden Musterbrief aus, den Familie Schumann an die Fluglinie schicken kann. Die notwendigen Daten erfindest du.

Kostenlose Arbeitsblätter zu ausgewählten Themen:

<https://www.konsument.at/cs/Satellite?c=MagazinArtikel&cid=318896154729&pagename=Konsument%2FMagazinArtikel%2FDetail> (8.9.2018)

5.6 Wie erhalten Frauen weltweit gleiche Chancen? (8. Schulstufe)

Schwerpunkt(e)	Frauenrechte, Gleichstellung von Frauen
Stichworte	Geschichte der Frauenrechte; Frauenrechte in Österreich, Afghanistan, Mexiko
Konkretisierung des Themas	- Hypothetische Formulierung politischer Forderungen zum Thema Frauenrechte anhand ausgewählter internationaler Beispiele - Bewertung und Reflexion epochaltypischer Problemlagen, Ereignisse und Lebenssituationen von Frauen in Österreich, Afghanistan und Mexiko nach 1945 aus Frauenperspektive - Präsentation und vergleichende Beurteilung von Lebenslinien-Diagrammen, die Lebenssituationen von Frauen in den drei ausgewählten Staaten zeigen - Zuordnung von Verstößen gegen die geltende UN-Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW) anhand von sieben Fallbeispielen - Topographische Verortung ausgewählter Mitglieder der UN-Konvention zur Nichtdiskriminierung der Frau (CEDAW) - Ableitung unmittelbar umzusetzender Maßnahmen zur Gleichstellung von Mann und Frau in Österreich und im globalen Rahmen
Dauer	Zwei Unterrichtsstunden
Schulstufe	8. Schulstufe
Schulform	NMS und AHS-Unterstufe

Lehrplanbezug	• Entwicklungsunterschiede zwischen Regionen wahrnehmen und Erklärungsansätze für deren Ursachen untersuchen • Erfassen der kulturellen, sozialen und politischen Differenzierung in unterschiedlichen Regionen der Erde • Bereitschaft anbahnen, sich mit „dem Anderen“ vorurteilsfrei auseinanderzusetzen
Großlernziel	Bewusstmachung historischer und bestehender Ungleichheiten zwischen Mann und Frau im globalen Kontext sowie die Entwicklung neuer Perspektiven im Umgang damit
Feinlernziel	Einheit 1 • Die Schülerinnen bzw. Schüler formulieren auf Basis ihres Vorwissens Anliegen von Frauenrechtlerinnen in unterschiedlichen Teilen der Welt (AFB II). • Die Lernenden ordnen Ereignisse aus der Geschichte der Frauenbewegung in drei Ländern in einer Zeitleiste zu (AFB I). • Die Lernenden beurteilen diese Ereignisse aus Sicht von Frauen und begründen ihre Wertung (AFB III). • Die Schülerinnen und Schüler arbeiten exemplarisch die Bedeutung einzelner Ereignisse heraus und beschreiben den Verlauf der Frauenrechtsbewegung in einem ausgewählten Staat (AFB I). Einheit 2 • Die Schülerinnen und Schüler ordnen gegenwärtige Missstände in Bezug auf Frauenrechte einzelnen Staaten zu (AFB I). • Die Schülerinnen bzw. Schüler lokalisieren diese ausgewählten Staaten auf einer thematischen Karte (AFB I).

	• Die Lernenden ermitteln die Zugehörigkeit der Staaten zu den Unterzeichnerstaaten der UN-Frauenrechtskonvention (AFB I). • Die Lernenden leiten aus dem Gelernten unmittelbar umzusetzende Maßnahmen auf nationaler und internationaler Ebene ab (AFB III). • Die Lernenden erläutern in einer Kurzpräsentation ihre Ergebnisse (AFB II),
Kontext zur sozioökonomischen Bildung (theoretische Bezüge)	Der vorliegende Unterrichtsentwurf nimmt Bezug auf die Erfahrungen und auf die Lebenswelt von Jugendlichen, die in einer nach geschlechtlichen Zuschreibungen geordneten Welt Ungleichheiten von Mann und Frau alltäglich erleben. Sie behandelt nicht nur die historische Entwicklung, sondern vor allem die momentane Frauenrechtslage und entwirft Szenarien, die in der Zukunft liegen. Das Lehr-Lernarrangement eröffnet vielfältige Zugänge zu kulturell geprägten Geschlechterbildern und verlangt insbesondere von männlichen Lernenden einen geschlechtsbedingten Perspektivenwechsel. Schließlich reflektiert es den eigenen Standpunkt und regt zur Auseinandersetzung mit dem Status quo der gelebten Frauenrechte an.

Methode(n)	a) Lebensliniendiagramm: Schuler, S., A. Coen, K. W. Hoffmann, G. Rohwer, L. Vankan (2013): Diercke Methoden 2. Mehr Denken lernen mit Geographie. Braunschweig: Westermann, S. 70-93. Fridrich, C. (2017): Perspektivenwechsel mit Lebensliniendiagrammen und Szenariotechnik – subjektzentrierte Zugänge und leistungsdifferenzierte Umsetzungsvarianten. In: GW-Unterricht 145 (1/2017), S. 28-41. b) Schreibgespräch: Mattes, W. (2011): Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichte für Lehrende und Lernende. Braunschweig, S. 78-79;
Vorbereitung	Einheit 1: • Tafel, Kreide od. Marker; Beamer • M1-M5: A4-Kopien für Gruppenarbeit (4 Lernende pro Bild) und als Powerpoint-Datei • M6-M8: A4-Kopien (jeweils in der Stärke von ca. einem Drittel der Klasse – Gruppengröße von vier Lernenden muss eventuell ausgeglichen werden) • M9: A3-Kopien (pro Gruppe eine Kopie) Einheit 2: • Tafel, Kreide od. Marker; Beamer • M10: A4-Kopien in Klassenstärke • Arbeitsauftrag F: A4-Kopien in Klassenstärke • 1 Flipchartbogen pro Dreiergruppe; Klebe- / Markierungspunkte (ca. 10 Stk. pro Lernender bzw. Lernendem)

	• Flizstifte
Ablauf	Einstieg: Globale Frauenproteste Die Lernenden arbeiten in Vierergruppen. Sie erhalten pro Gruppe ein bearbeitetes Foto, auf dem protestierende Frauen zu sehen sind. Gemeinsam überlegen sie, was Inhalt des Protests gewesen sein könnte und entwerfen einen passenden, griffigen Text für das Protest-Banner. Im Anschluss werden die Bilder M1-M5 gebeamt und die Ergebnisse der Gruppen vorgestellt. Ein erster Schluss könnte lauten: Heute wie vor mehr als 100 Jahren gehen Frauen auf die Straße, um für ihre Rechte zu kämpfen. Folgende Hintergrundinfos können bei Nachfrage durch die Schülerinnen und Schüler verwendet werden: M1 zeigt die <i>britischen Frauenrechtlerinnen Christabel Pankhurst und Annie Kenney, die 1908 in London für das Frauenwahlrecht kämpfen.</i> M2 zeigt Frauen beim „Minnesota Women’s March 2017“, bei dem insbesondere Donald Trumps Einstellung gegenüber Frauen im Wahlkampf 2016 scharf kritisiert wurde. M3 stammt von den Protesten am Kairoer Tahrirplatz von 2011, wo Frauen gegen männliche Aggressionen und männliche Gewalt protestieren, denen sie während der ägyptischen Revolution ausgesetzt waren. M4 dokumentiert die Nachtwache kanadischer Ureinwohnerinnen, die 2017 in Ottawa die Gewalt innerhalb ihrer Community anklagen und an mehr als 1.100 verschwundene Frauen der letzten drei Jahrzehnte erinnern. M5 entstand am 6. 3. 2005 in Bangladesch, wo Gewerkschaften aus Anlass des internationalen Frauentags zu Versammlungen aufriefen. Erarbeitung: Das Lebensliniendiagramm Die Schülerinnen und Schüler arbeiten weiterhin in Vierergruppen. Sie bearbeiten als Gruppe einen Staat und

erhalten dafür ein Infoblatt (**M6, M7 oder M8**, pro Schüler bzw. Schülerin eine Kopie).

Nachdem sie die Informationen durchgelesen haben, diskutieren sie die Ereignisse aus Sicht einer Frau, die in diesem Staat lebt oder gelebt hat. Nun bearbeitet die Gruppe das Diagramm **M9**.

Auf der x-Achse kann mithilfe der Zeitleiste der Zeitpunkt des Ereignisses genau zugeordnet werden. Aus Sicht der Frauen positiv wahrgenommene Ereignisse werden im Diagramm im Bereich 0-5 verortet (y-Werte: 5: sehr positiv; 1: eher positiv). Dafür werden die Zahlen aus der linken Spalte („Nummer“) der Ereignistabelle benutzt. Stellt sich das Ereignis als für Frauen nachteilig dar, wird es negativ (y-Werte 0 bis -5) beurteilt. Werden die Punkte nun verbunden, entsteht eine Kurve.

Erweiterung/Vertiefung: In starken Klassen wird nach der Fortsetzung der Lebenslinie gefragt: Welche Ereignisse treten in zehn Jahren, welche in 30 Jahren ein? Die Schülerinnen und Schüler verwenden dafür die leeren Zeilen in der Tabelle.

Sicherung: Präsentation

Die Schülerinnen und Schüler bereiten eine Präsentation ihres Diagramms vor. Es ist wichtig, dass dabei nicht alle Ereignisse chronologisch erzählt werden, sondern, dass die Lernenden zunächst einen groben Überblick über optimistische und pessimistische Zeiträume geben. Es genügt, exemplarisch einzelne Stationen der Entwicklung hervorzuheben.

Die Klasse wird halbiert, wobei sich in jeder Klassenhälfte zumindest jeweils eine Gruppe befindet, die **M6, M7** bzw. **M8** bearbeitet hat. Beide Klassenhälften arbeiten parallel.

Nun stellen die Gruppen einander die Ergebnisse vor. Sollte eine Gruppe dasselbe Thema wie die Präsentierenden bearbeitet

haben, wird diese Gruppe um Ergänzungen gebeten. Es sollten Differenzen in der Wahrnehmung thematisiert werden.

Einheit 2:

Einstieg: Frauenrechts-Missstände (Zuordnungsübung)

Die SchülerInnen und Schüler sollen nun in Einzelarbeit bestehende Missstände mit Blick auf Frauenrechte einzelnen Staaten zuordnen (**M10**) und im Anschluss in Partnerarbeit vergleichen. Erst dann gibt die Lehrperson die Lösungen bekannt.

Erarbeitung: Die UN-Frauenrechtskonvention CEDAW (1981)

Die Jugendlichen ordnen mithilfe des Atlas die Staaten aus der Tabelle M12 den Kategorien der Karte **M11** zu und notieren sie in der Tabelle. Für den Abgleich kann die Karte auch in Farbe projiziert werden (siehe Powerpoint-Folien). Alle sieben Länder haben die UN-Konvention ratifiziert. (Bemerkenswert ist, dass die USA das nicht getan haben, hier wurde die Konvention zwar unterzeichnet, nicht aber ratifiziert. Nicht unterzeichnet haben der Vatikan, Iran, Somalia, Sudan, Niue und Tonga; sie sind in rot zu sehen.)

Sicherung: Schreibgespräch

Die Lernenden arbeiten in Vierergruppen und formulieren in einem stummen Schreibgespräch auf einem Flipchart a) Maßnahmen, die international und b) Maßnahmen, die in Österreich unmittelbar umgesetzt werden müssen, damit die Gleichstellung von Mann und Frau gewährleistet ist.

In einem zweiten Schritt sortieren sie die Ergebnisse mithilfe von Markierungspunkten (10 Stk. pro Lernendem) nach Wichtigkeit. Es erfolgt die Präsentation in einem Achter-Team (zwei Gruppen) und abschließend im Plenum (ausgewählte Gruppen).

Literaturhinweise für Lehrende	• Umfangreiche Infos zur Geschichte der Frauenbewegung: https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/frauenbewegung/, 29.9.2018 • Amnesty International: Frauenrechte. Ein weiter Weg zur Gleichberechtigung. https://www.amnesty.at/%C3%BCber-amnesty/was-wir-tun/menschenrechte/frauenrechte/, 29.9.2018 • Human Rights Watch: https://www.hrw.org/de/topic/frauenrechte, 29.9.2018 • Zentrum Politik Lernen in der Schule (Hg.) (2014): Frauenrechte sind Menschenrechte. Polis aktuell Nr.3, online: https://www.politik-lernen.at/dl/.../pa_2014_3_frauenrechte_web.pdf, 29.9.2018
---------------------------------------	---

Tabelle 19: Planungsmatrix zu „Wie erhalten Frauen weltweit gleiche Chancen?“

Basismaterial inklusive Arbeitsaufträgen (zu allen drei Anforderungsbereichen)

Einheit 1: Globale Frauenproteste

Arbeitsauftrag A: Bildet Vierergruppen. Jede Gruppe erhält ein Foto, auf dem protestierende Frauen zu sehen sind. Diese Demonstrantinnen setzen sich für die Rechte von Frauen und gegen herrschende Verhältnisse in ihren Staaten ein.

Diskutiert gemeinsam, welche Anliegen diese Frauen vertreten und formuliert einen passenden Text für ein Plakat, das die Frauen mitführen. Benützt dafür das freie Feld.

Ein Gruppenmitglied stellt danach die Ergebnisse im Plenum vor.

Großbritannien, 1908



Abb. 32: Protestierende Frauen, London 1908 (M1)

Quelle:

https://en.wikipedia.org/wiki/Women's_suffrage_in_the_United_Kingdom#/media/File:Annie_Kenney_and_Christabel_Pankhurst.jpg. Zugriff: 18.11.2018



USA 2017

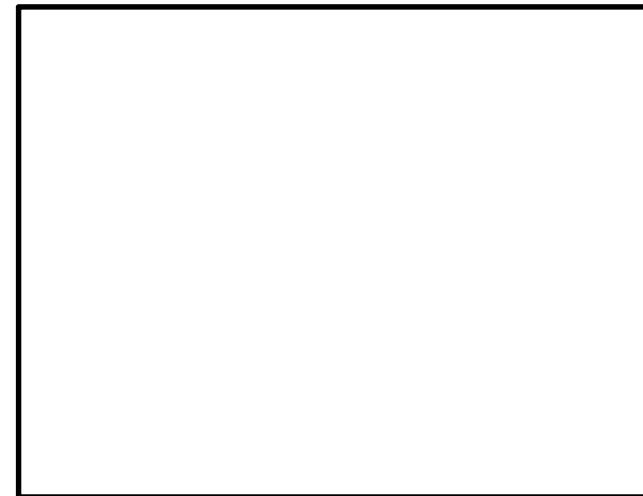


Abb. 33: Fibonacci Blue (2017): Minnesota women's march against Donald Trump (M2)

Quelle: <https://www.flickr.com/photos/fibonacciblue/32449515366>. Zugriff: 18.11.2018 (M2)

Ägypten 2001



Abb. 34: Gigi Ibrahi (2013): March on Tahrir (M3)

Quelle: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:March_on_Tahrir.jpg. Zugriff: 18.11.2018

Kanada 2017



Abb. 35: Obert Madondo (2017): End violence against women (M4)

Quelle: <https://www.flickr.com/photos/12973569@N04/40699494131/in/photostream/>. Zugriff: 18.11.2018

Bangladesch 2005:



Abb. 36: Soman (2005): 8marchrallydhaka (M5)

Quelle: [https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:8marchrallydhaka_\(55\).JPG](https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:8marchrallydhaka_(55).JPG). Zugriff: 18.11.2018

Arbeitsauftrag B:

In Vierergruppen bearbeitet ihr die folgende Aufgabe:

Informiert euch über die **Entwicklung der Frauenrechte** in einem der drei folgenden Staaten: Österreich, Afghanistan, Mexiko (**M6-M8**).

Schritt 1: Jedes Ereignis aus der Tabelle ist in einem bestimmten Jahr passiert (Spalte: **Jahr**). Wählt zuerst ein Ereignis aus und sucht die dazu passende Jahreszahl auf der x-Achse des Lebenslinien-Diagramms M9.

Schritt 2: Entscheidet nun in der Gruppe, wie ihr dieses Ereignis aus Sicht der Frauen, die in diesen Ländern gelebt haben / leben, beurteilt (+5: sehr gut, 0: neutral; -5: sehr schlecht). Dafür benützt ihr die y-Achse.

Schritt 3: An der für euch passenden Stelle markiert ihr einen Punkt und schreibt daneben die Ziffer aus der Spalte „Nummer“.

Schritt 4: Verbindet die Punkte am Ende miteinander.

Euer Diagramm könnte so aussehen:

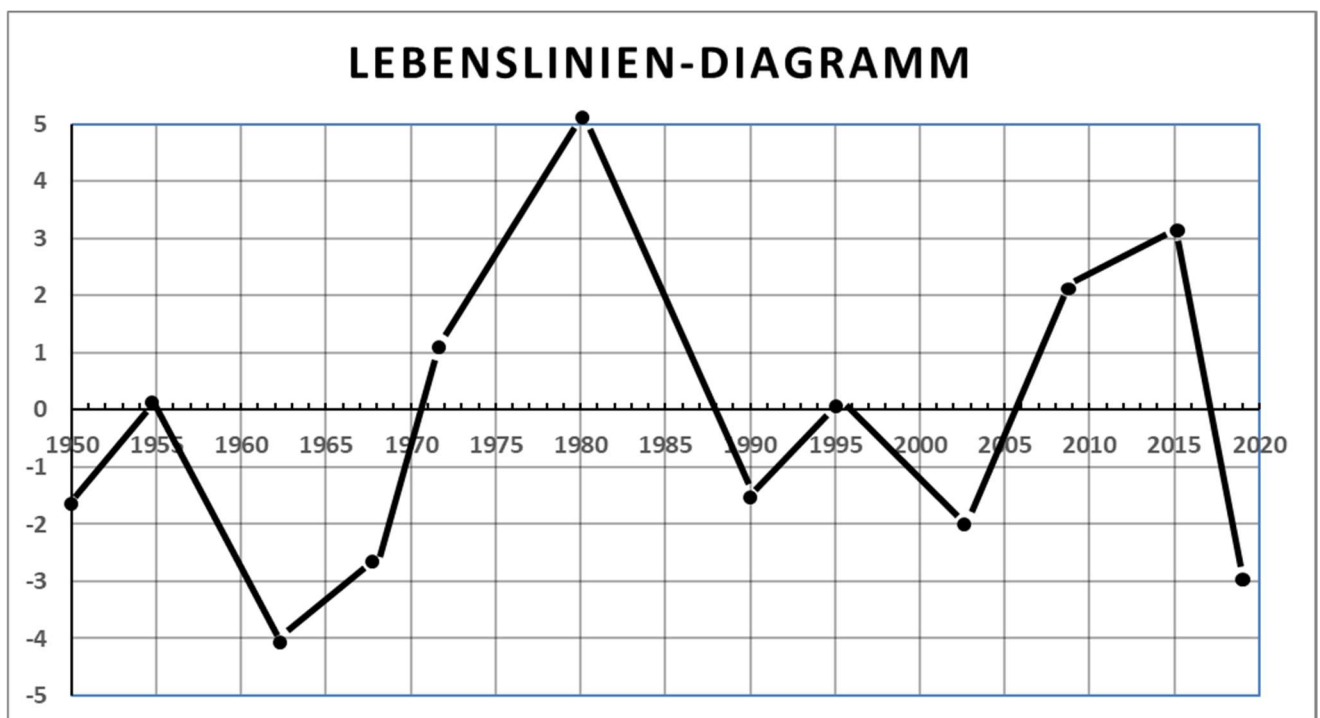


Abb. 37: Lebensliniendiagramm

Frauenrechte in Österreich

Nummer	Jahr	Ereignis
1	1948	Die Vereinten Nationen, zu denen Österreich ab 1955 gehört, beschließen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Sie erklärt, dass alle Menschen frei und gleich an Würde und Rechten geboren sind.
2	1952	In Österreich sind Frauen nur am Papier gleichberechtigt. Ein uneheliches Kind war für die Frau gesellschaftlich eine Katastrophe, die Gesetze gestanden dem Mann zu, Alleinherrscher über Frau und Kinder zu sein. Das gilt auch für die Folgejahre.
2	1958	Auch die europäische Menschenrechtskonvention von 1953, ein Gesetz, das die Menschenrechte in Europa schützen soll, hält fest, dass Menschen nicht aufgrund ihres Geschlechts diskriminiert werden dürfen. In Österreich gilt es seit 1958.
3	1968	Noch immer müssen Frauen ihren Mann um seine Zustimmung ersuchen, wenn sie einer Erwerbsarbeit (Beruf) nachgehen wollen.
4	1975	Der Schwangerschaftsabbruch bis zum dritten Lebensmonat wird erlaubt („Fristenlösung“). Frauen dürfen selbst entscheiden, ob sie ein Kind austragen wollen.
5	1975	Frauen dürfen ohne Zustimmung des Mannes arbeiten, über den Wohnsitz mitentscheiden und den Familiennamen wählen.
6	1977	Noch immer sind Mädchen vom Fach „Geometrisch Zeichnen“ an Schulen ausgeschlossen. (Das bleibt noch zwei Jahre so). Buben hingegen dürfen „Hauswirtschaft“ an Hauptschulen (NMS) nicht besuchen.
7	1978	Österreichs erstes Frauenhaus eröffnet in Wien. Es bietet Frauen Schutz in Krisensituationen (z. B. Schutz vor Gewalt).
8	1990	Auch Väter dürfen nun nach einer Geburt in Karenz gehen und bekommen dafür einen Lohnausgleich.
9	2014	Frauen sind deutlich öfter armutsgefährdet als Männer. Besonders stark betroffen sind Alleinerzieherinnen.
10	2016	Frauen verdienen im Schnitt um 16% weniger als Männer.
11	2018	In Österreich findet nach 1997 ein Frauenvolksbegehren statt, das sich für mehr Gleichheit der Geschlechter einsetzt.

Tabelle 20: Frauenrechte in Österreich (M6)

Frauenrechte in Afghanistan

Nummer	Jahr	Ereignis
1	1948	Zwei Jahre nach ihrer Gründung tritt Afghanistan den Vereinten Nationen (UNO) bei und stimmt für die UN-Menschenrechtskonvention. Sie fordert von den Mitgliedsstaaten die Einhaltung der Menschenrechte, unter anderem die Gleichheit aller Menschen ungeachtet ihres Geschlechts.
2	1959	Frauen dürfen sich in der Öffentlichkeit unverschleiert zeigen.
3	1963	Afghanistan führt das Frauenwahlrecht ein. (In der Schweiz dürfen Frauen erst seit 1971 wählen.)
4	1965	Die afghanische Frauenbewegung erkämpft Rechte für die Frauen: Frauen schaffen es, Abgeordnete im Parlament oder Rechtsanwältin und Richterin zu werden, sie dürfen in Fabriken arbeiten.
5	1966	In der Praxis bleiben die staatlichen Bestimmungen begrenzt, da mehr als 80% der afghanischen Frauen in Dörfern, weit entfernt von emanzipatorischen Einflüssen lebten, so dass sie leider nicht an dieser Entwicklung teilhaben konnten. Die meisten Frauen können weder lesen noch schreiben, leisten schwere Arbeit und bleiben aus dem öffentlichen Leben ausgeschlossen.
6	1973	Der afghanische König wird gestürzt, in der neu ausgerufenen Republik besuchen Mädchen und Burschen gemeinsam die Schule oder sie studieren an einer Universität. Frauen am Land bleiben von den Entwicklungen oft abgeschnitten und leben ein traditionelles Leben, in dem der Mann das Sagen hat.
7	1978	Eine kommunistische Regierung wird von der Sowjetunion eingesetzt, die religiösen Traditionen finden keine Beachtung mehr. Im Laufe der Zeit werden Auseinandersetzung und Feindschaft zwischen der von den Russen installierten Regierung und religiösen Widerstandsgruppe sehr stark. Viele Eltern wollen ihre Töchter nicht mehr an die Universität schicken.
8	1992	Die islamistischen Widerstandskämpfer übernehmen die Macht und schränken die Rechte der Frauen sofort ein: Sie sorgen dafür, dass Frauen im Fernsehen zunächst nur noch verschleiert, dann überhaupt nicht mehr auftreten. Frauen werden ohne ihr Einverständnis verheiratet.
9	1996-2001	Im von der Terrororganisation Taliban besetzten Afghanistan gelten Rechte, die Frauen benachteiligen (diskriminieren): sie dürfen z. B. das Haus nicht allein verlassen und müssen vollständig verschleiert sein (Burka). Weder Arbeit, noch der Schulbesuch oder anderer Unterricht werden ihnen gestattet. Viele Krankheiten bleiben unbehandelt, weil sie auch allein keinen Arzt aufsuchen dürfen.
10	2009	Ein neues Gesetz verbietet ausdrücklich Gewalt gegen Frauen, doch es findet in der Realität kaum Anwendung.
11	2010	Nur 15% der Frauen können lesen, bei den Männern sind es 49%.
12	2016	Laut UNO werden 60 Prozent aller Ehen unter Zwang geschlossen, die meisten Frauen sind nicht einmal 16 Jahre alt. Die Frauen bekommen im Schnitt 5 Kinder und gebären diese nur zu 50% mit Hilfe von Hebammen und Ärzten.
13	2017	Grundlegende Bedürfnisse von Frauen werden ignoriert. Die Armut in weiten Teilen des Landes ist für Frauen spürbar, oftmals bekommen sie nicht ausreichend Nahrung und leiden an Unterernährung (Ernährungsdiskriminierung). Üblicherweise kontrolliert der Ehemann die Ausgaben der Familie und die Lebensmitteleinkäufe.

Tabelle 21: Frauenrechte in Afghanistan (M7)

Frauenrechte in Mexiko

Nummer	Jahr	Ereignis
1	1953	Einführung des Frauenwahlrechts (Frauen dürfen ab nun an Wahlen teilnehmen).
2	1955	Frauen haben die Aufgabe, sich um Familie und Haus zu kümmern und ordnen sich Männern unter.
3	1968	Es bilden sich an Universitäten erste Gruppen von Frauen, die für Frauenrechte kämpfen.
4	1971	Proteste gegen den mexikanischen Mutterkult am 10. Mai 1971 (Muttertag) durch Feministinnen (Frauenrechtlerinnen). Sie kritisieren, dass Frauen auf ihre Mutterrolle festgelegt werden.
5	1974	Innerfamiliäre Gewalt betrifft sehr viele Frauen in Mexiko. Auch Vergewaltigungen kommen häufig vor, sie bleiben jedoch ein Tabu, das in der Öffentlichkeit nicht angesprochen wird.
6	1975	Erster Weltfrauentag der Vereinten Nationen (UNO) in Mexiko City. In der Folge bemühte sich die UNO, die Situation und den Lebensstandard von Frauen in Entwicklungsländern zu verbessern.
7	1977	Cecilia Gonzalez Bandera, eine junge Frau, die einen Einbrecher tötet, der sie nachts zu vergewaltigen versucht, wird zunächst von Mexikos Medien verurteilt. Im Land findet Bandera aber zahlreiche Unterstützerinnen und wird schlussendlich vor Gericht freigesprochen.
8	1988	Die Frauenbewegung Mexikos bleibt trotz der Größe des Staates ziemlich klein. Nur in 11 von 32 Provinzen gibt es Gruppen, die sich gegen sexistische Gewalt einsetzen.
9	1988 und 1990	Eine Reihe von Serienvergewaltigungen machen die Öffentlichkeit auf das Thema Gewalt an Frauen aufmerksam.
10	1991	Frauen bleiben nach wie vor oft aggressiven Männern zuhause ausgesetzt. Das Thema häusliche Gewalt wird aber nun öffentlich diskutiert.
11	1997	In der Hauptstadt Mexiko-City gibt es das erste Frauenhaus, das als erster sicherer Zufluchtsort für Frauen dient.
12	2005	In der mexikanischen Stadt Ciudad Juárez werden mehr als 370 Frauenleichen gefunden, 400 Frauen werden vermisst. Die Motive sind bis heute unklar. Verantwortlich am Femizid (Frauentötung) sind Kriminelle, die vor allem junge Frauen ermorden.
13	2017	Eine Studie des Nationalen Instituts für Statistik und Geographie kommt zu dem Schluss, dass 66% aller Frauen des Landes Opfer von physischer, psychischer, sexueller und wirtschaftlicher Gewalt sind.

Tabelle 22: Frauenrechte in Mexiko (M8)

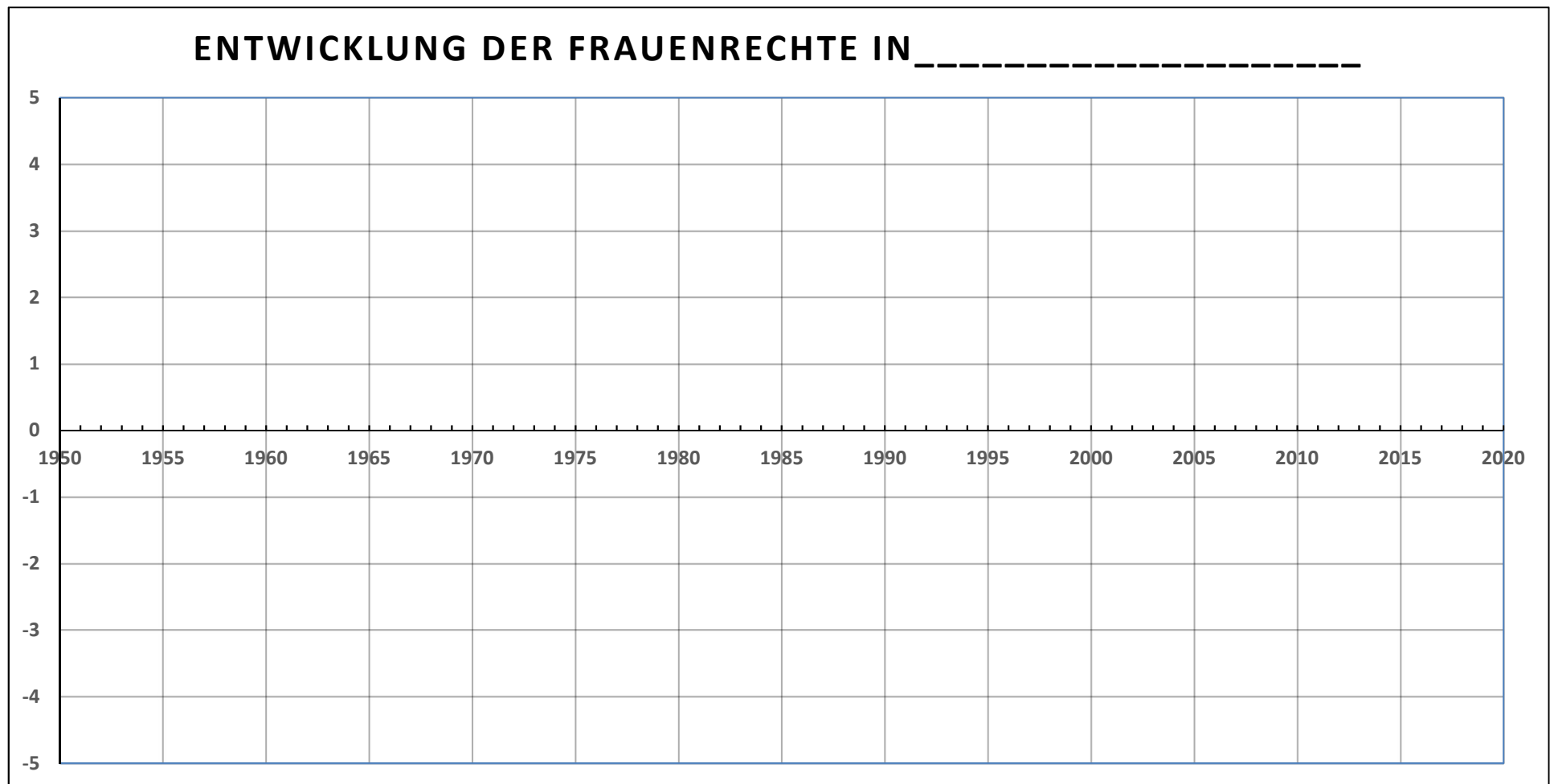


Abb. 38: Vorlage Lebensliniendiagramm (M9)

Quelle: Wolfgang Kreutzer

Arbeitsauftrag C: Präsentation

Präsentiert nun gemeinsam euer Ergebnis vor der Klasse. Benennt die Höhepunkte und Tiefpunkte der Ereignisse und erläutert, in welchen Zeiten Optimismus (Zuversicht, positive Stimmung) und in welchen Pessimismus (negative Stimmung) vorgeherrscht hat.

WICHTIG: Zählt nicht nur ein Ereignis nach dem anderen auf, das wird rasch langweilig. Besser ist es, wenn ihr den gesamten Verlauf grob erklärt und dann einzelne Beispiele auswählt, die euch besonders wichtig erscheinen.

(Wenn eine andere Gruppe dasselbe Thema bearbeitet hat, weist auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede eures Diagramms hin.)

Arbeitsauftrag D: Frauenrechts-Missstände

Die Nichtregierungsorganisation „Equality Now“ mit Sitz in New York beobachtet die Umsetzung von Frauenrechten auf der ganzen Welt. Sie hat 2015 einen Bericht verfasst, der Missstände festhält. Ordnet in Einzelarbeit die Zitate aus dem Bericht den gesuchten Staaten in der Spalte „Vermutung“ zu: Ägypten, Chile, Demokratische Republik Kongo, Indien, Japan, Nigeria, Saudi-Arabien.

Vergleicht eure Ergebnisse mit der Banknachbarin bzw. mit dem Banknachbarn.

Missstand (Ordne zu: Ägypten, Chile, Demokratische Republik Kongo, Indien, Japan, Nigeria, Saudi-Arabien)	Vermutung	Lösung
„In diesem Staat besagt ein Gesetz, dass der Ehemann an oberster Stelle des Haushalts steht und die Ehefrau ihrem Ehemann gehorchen muss. Der Ehemann hat also automatisch immer das letzte Wort, auch wenn es zum Schaden der Frau führen könnte.“		
„Laut dem 'Bürgerlichen Gesetzbuch' dieses Staats kann ein Mann mit 18 Jahren heiraten, während Mädchen schon mit 16 Jahren heiraten dürfen. Und auch wenn Scheidungen okay sind, darf eine geschiedene Frau in den ersten 6 Monaten nach dem Zeitpunkt der Scheidung nicht wieder heiraten. Dies gilt nur für Frauen, nicht für Männer.“		
„Ein Gesetz dieses Landes schützt Ehrenmorde. Wenn ein Ehemann seine Ehefrau beim Ehebruch erwischt und sie auf der Stelle tötet, sieht das Gesetz nur eine Haftstrafe vor, obwohl für vorsätzliche Tötungsdelikte strengere Strafen existieren.“		
„Im gesuchten Land besagt eine Fatwa (islamische Rechtsauskunft durch eine Gelehrten), dass Frauen kein Auto fahren dürfen, weil dies zur Abnahme des Hidschabs (Kopftuch), Interaktionen mit Männern und anderen Handlungen, die "tabu" sind, führen könnte.“		
„In dem gesuchten Staat sind Ehemänner für das gemeinsame Eigentum beider Ehegatten verantwortlich, also auch für das Eigentum der Ehefrau. Die Ehefrau hat keinen Anspruch darauf, ihr eigenes Eigentum zu verwalten.“		
„In dem Staat können sexuelle Handlungen zwischen einem Mann und seiner Ehefrau, sofern die Ehefrau nicht jünger als 15 Jahre alt ist, nicht als Vergewaltigung angesehen werden.“		
„Ehemänner dürfen ihre Ehefrauen zum Zwecke der „Erziehung“ durch körperliche Gewalt bestrafen, solange dies nicht zu „schwerwiegenden Verletzungen“ führt.“		

Tabelle 23: Zuordnungsübung Frauenrechte (M10)

Quelle: <https://www.globalcitizen.org/de/content/11-laws-from-around-the-world-that-stand-in-the-way/>, 29.9.2018

Arbeitsauftrag E: Die UNO-Frauenkonvention CEDAW

Die Vereinten Nationen (UNO) haben 1981 eine Vereinbarung getroffen, die der Benachteiligung („Diskriminierung“) von Frauen den Kampf ansagt. Auf der Karte siehst du Staaten, die den Vertrag unterzeichnet haben (dunkelgrün: Gründungsmitglieder; hellgrün: später hinzugekommen), solche, die ihn zwar unterzeichnet haben, aber ihn nicht wie ein Gesetz behandeln (gelb) und solche, die diese Vereinbarung nicht unterzeichnet haben (rot).

Bestimme mithilfe der Karte, ob die Staaten aus Arbeitsauftrag D die Frauenkonvention unterstützen und setze in der Checkliste M12 in der richtigen Spalte einen Haken.

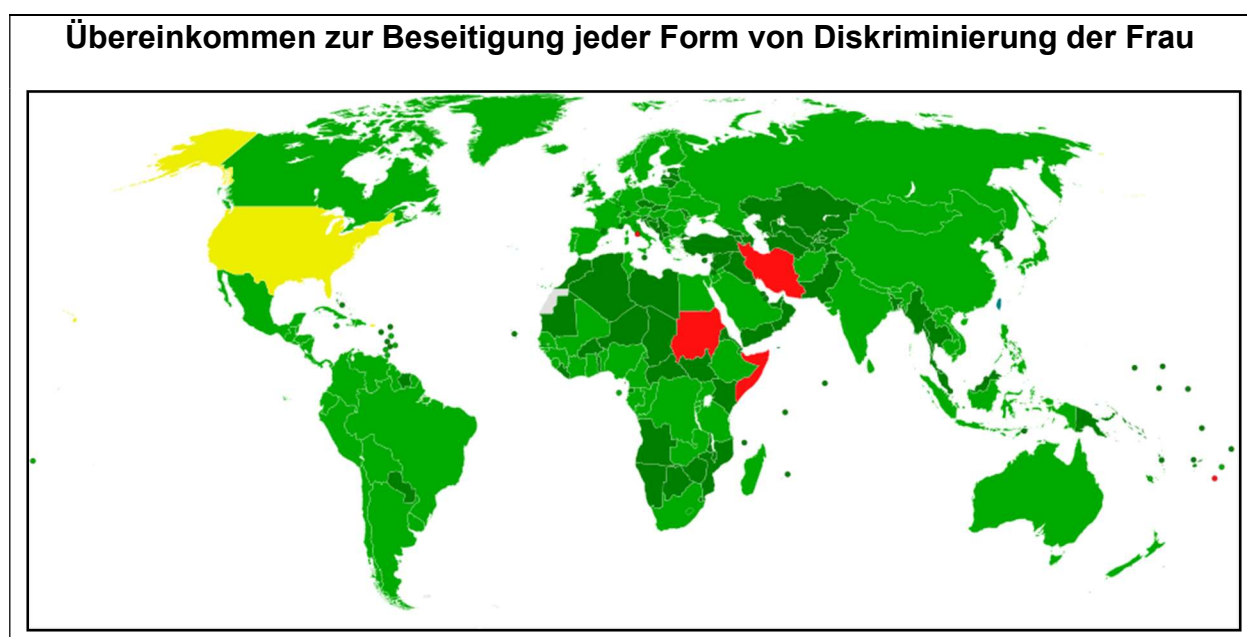


Abb. 39: Karte: UN-Frauenrechtskonvention CEDAF

Quelle: (https://de.wikipedia.org/wiki/UN-Konvention_zur_Beseitigung_jeder_Form_von_Diskriminierung_der_Frau#/media/File:CEDAW_Participation.svg, 29.9.2018)

	UN-Konvention unterzeichnet	UN-Konvention <i>nicht</i> unterzeichnet
Nigeria		
Ägypten		
Indien		
Saudi-Arabien		
Japan		
Demokratische Republik		
Chile		

Tabelle 24: UN-Frauenrechtskonvention (M12)

Arbeitsauftrag F: Frauenrechte heute

Wie aus den bisherigen Übungen hervorgeht, sind Frauen auch heute noch nicht Männern gleichgestellt, obwohl es eine UNO-Vereinbarung dazu gibt. Die momentane Lage erfordert Verbesserungsvorschläge und Nachbesserungen.

Schritt 1: Ihr arbeitet in einer Dreiergruppe. In einem Schreibgespräch haltet ihr mit Filzstiften stichwortartig Antworten auf folgende Fragen fest. Teilt dafür den Flipchartbogen in zwei gleich große Hälften.

Welche wichtigen Maßnahmen, die die Gleichstellung von Frau und Mann fördern, sind in allen Staaten der Erde sofort umzusetzen?

Welche Maßnahmen sind in Österreich sofort umzusetzen?

Wie funktioniert ein Schreibgespräch?

Regel 1: Es darf nicht gesprochen werden!

Regel 2: Legt das Blatt in die Mitte des Tisches und stellt euch herum.

Regel 3: Denkt zuerst schweigend nach. Dann notiert ihr euch erste Gedanken auf ein Blatt.

Regel 4: Auf dem Plakat schreibt immer nur eine bzw. einer. Die Reihenfolge wechselt im Uhrzeigersinn. Man darf aussetzen, um weiter nachzudenken.

Regel 5: Kommentare und Fragen sind nur schriftlich erlaubt.

Regel 6: Was du schreibt und wo du an die Gedanken des anderen anknüpfst, ist dir freigestellt.

Schritt 2 (noch immer schweigend):

Wenn ihr damit fertig seid, stimmt ihr über die festgehaltenen Punkte ab und sortiert die Ergebnisse nach Wichtigkeit. Dafür benutzt ihr Klebepunkte. Jeder darf maximal 10 Punkte vergeben.

Schritt 3:

Präsentiert euer Ergebnis einer anderen Gruppe. Einzelne Gruppen werden am Ende von eurer Lehrerin / eurem Lehrer gebeten, vor der ganzen Klasse zu präsentieren.

Missstand (Ordne zu: Ägypten, Chile, Demokratische Republik Kongo, Indien, Japan, Nigeria, Saudi-Arabien)	Vermutung	Lösung
„In diesem Staat besagt ein Gesetz, dass der Ehemann an oberster Stelle des Haushalts steht und die Ehefrau ihrem Ehemann gehorchen muss. Der Ehemann hat also automatisch immer das letzte Wort, auch wenn es zum Schaden der Frau führen könnte.“		Demokratische Republik Kongo
„Laut dem 'Bürgerlichen Gesetzbuch' dieses Staats kann ein Mann mit 18 Jahren heiraten, während Mädchen hingegen schon mit 16 Jahren heiraten dürfen. Und auch wenn Scheidungen okay sind, darf eine geschiedene Frau in den ersten 6 Monaten nach dem Zeitpunkt der Scheidung nicht wieder heiraten. Dies gilt nur für Frauen, nicht für Männer.“		Japan
„Ein Gesetz dieses Landes schützt Ehrenmorde. Wenn ein Ehemann seine Ehefrau beim Ehebruch erwischt und sie auf der Stelle tötet, sieht das Gesetz nur eine Haftstrafe vor, obwohl für vorsätzliche Tötungsdelikte strengere Strafen existieren.“		Ägypten
„Im gesuchten Land besagt eine Fatwa (islamische Rechtsauskunft durch eine Gelehrten), dass Frauen kein Auto fahren dürfen, weil dies zur Abnahme des Hidschabs (Kopftuch), Interaktionen mit Männern und anderen Handlungen, die "tabu" sind, führen könnte.“		Saudi-Arabien
„In dem gesuchten Staat sind Ehemänner für das gemeinsame Eigentum beider Ehegatten verantwortlich, also auch für das Eigentum der Ehefrau. Die Ehefrau hat keinen Anspruch darauf, ihr eigenes Eigentum zu verwalten.“		Chile
„In dem Staat können sexuelle Handlungen zwischen einem Mann und seiner Ehefrau, sofern die Ehefrau nicht jünger als 15 Jahre alt ist, nicht als Vergewaltigung angesehen werden.“		Indien
„Ehemänner dürfen ihre Ehefrauen zum Zwecke der „Erziehung“ durch körperliche Gewalt bestrafen, solange dies nicht zu „schwerwiegenden Verletzungen“ führt.“		Nigeria
<i>Tabelle 25: Lösung Zuordnungsübung Frauenrechte (M10)</i> Quelle: https://www.globalcitizen.org/de/content/11-laws-from-around-the-world-that-stand-in-the-way/, 29.9.2018		

	UN-Konvention unterzeichnet	UN-Konvention <i>nicht</i> unterzeichnet
Nigeria	X	
Ägypten	X	
Indien	X	
Saudi-Arabien	X	
Japan	X	
Demokratische Republik	X	
Chile	X	

Tabelle 26: Lösung UN-Frauenrechtskonvention

6. Evaluierung der unterrichtspraktischen Erprobung

Die im Sommer 2018 entwickelten Lehr-Lernarrangements wurden im Herbst 2018 an einer AHS-Unterstufe in Niederösterreich durch den Autor der Arbeit in der Praxis erprobt, wobei während des Unterrichts die Tauglichkeit des Zeitplans, die Verständlichkeit der Angaben und Arbeitsaufträge und das Niveau der Lern-Lehrarrangements kritisch auf ihre Verwendung in den Altersklassen geprüft wurden. Anpassungen und Verbesserungen im kleinen Umfang konnten so in den Unterrichtsentwürfen berücksichtigt werden (siehe dazu die Ergebnisse unter 6.3.5).

Für eine tiefergehende Evaluierung wurden als Bezugsrahmen die in Kapitel 4 erarbeiteten Mindestanforderungen sozioökonomischer Bildung herangezogen und einer empirischen Untersuchung unterworfen. Dafür wurden Lernende zu den Inhalten der Unterrichtseinheit befragt und die Interviews mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach P. MAYRING ausgewertet (MAYRING 1996, MAYRING 2007).

6.1 Datenerhebung: Erhebungsinstrument, Methode und Ablauf

Als Erhebungsmethode wurde das Format „Gruppeninterview“ nach Kriterien der Soziologin und Medienwissenschaftlerin S. MISOCH gewählt (vgl. MISOCH 2015: 160ff.). Gruppeninterviews eignen sich als Befragungsmethode, wenn das Forschungsinteresse am Gegenstand rein thematisch-inhaltlicher Natur ist und entweder wissenschaftliche oder alltägliche Wissensstände anhand einer strukturierten Methode (Leitfaden) bei gleichzeitiger Offenheit (qualitativ) erhoben werden sollen (MISOCH 2015: 161). In aller Regel beinhalten Gruppeninterviews teilstandardisierte Fragen zu einer konkreten Themenstellung, die in einem Leitfaden gebündelt und an die Interviewten zur selben Zeit und am selben Ort herangetragen werden. Die Auswertung folgt inhaltsanalytisch entlang von Themensträngen. Das Erkenntnisinteresse konzentriert sich nicht auf die Analyse kollektiver Orientierungen oder auf gruppendynamische Aspekte, sondern auf die Inhalte des Kommunizierten (vgl. MISOCH 2015: 160).

Die Wahl fiel für die vorliegende Untersuchung nicht nur aus den genannten inhaltlichen, sondern auch aus pragmatischen Gründen auf diese Erhebungsmethode: Einerseits standen die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner nur in Unterrichtspausen, Freistunden und nach Unterrichtsende zur Verfügung, eine Reihe von Einzelinterviews hätte stets in immer größer werdenden zeitlichen Abständen zu den Unterrichtssequenzen stattfinden müssen. Andererseits sollte sich die erwartete Absicht erfüllen, „dass sich die Befragten gegenseitig ergänzen,

korrigieren, zum Erzählen und Detaillieren [sic] anregen und durch die gemeinsame Erzählbasis weniger redundante Beiträge hervorbringen, als dies z.B. bei mehreren durchgeführten Einzelinterviews der Fall wäre“ (MISOCH 2015: 160). Zum Dritten entsprach jede einzelne Gruppe wichtigen formalen Kriterien des Gruppeninterviews: Sämtliche Interviewgruppen waren weitgehend homogen (zumindest in Bezug auf ihren Bildungsgrad, auf ihr Alter und ihre Erfahrungen in ein und derselben Klasse): „So erweisen sich ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund und eine gemeinsame Handlungsbasis als relevant für die Zusammensetzung der Gruppe, da die Aussagen der Teilnehmenden füreinander ansonsten nicht verstehbar und nachvollziehbar sind und die Interaktionen in der Gruppe somit gefährdet sind“ (MISOCH 2015: 161). Selbstläufige Diskussionen und freiere, narrative Ansätze, wie die Gruppendiskussion, hätten eine gemeinsame, vergleichende Auswertung der einzelnen Leitfragenbündel über die Interviews hinweg verunmöglicht.

Für die Auswahl der Stichprobe ergaben sich aus dem Bewilligungsmodus des Landesschulrats für Niederösterreich Einschränkungen: Es konnten aus den Klassengemeinschaften nur jene Kinder und Jugendliche ausgewählt werden, für die eine schriftliche Zustimmung der Erziehungsberechtigten vorlag. Um einen strukturierten und geordneten Ablauf zu gewährleisten, der Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, ausführlich Stellung zu nehmen und um dem Verhalten von extrovertierten bzw. introvertierten Schülern entgegenzuwirken, wurden für jedes der sechs Interviews überschaubare Gruppen aus drei bis vier Lernenden zusammengestellt, das Gesamtsample beträgt 22 Lernende (L1-L22). Auch wenn die gesichtete Forschungsliteratur die Notwendigkeit einer möglichst homogenen Gruppe betont, so waren bei der Auswahl der Kleingruppen – neben der freiwilligen Bereitschaft der Teilnehmerinnen und Teilnehmer – folgende Kriterien entscheidend (vgl. MISOCH 2015: 165):

- Heterogenität in Bezug auf Leistungsniveau (Absprache mit Klassenlehrerin / Klassenlehrer)
- Heterogenität in Bezug auf Geschlecht (in etwa Hälfte männlich, Hälfte weiblich)
- Vermeidung allzu enger persönlicher (Freundschafts-)Verhältnisse der Schülerinnen und Schüler untereinander, um geäußerte Meinungen nicht zu stark zu verzerren

Die mithilfe eines digitalen Aufnahmegeräts festgehaltenen Gruppeninterviews fanden maximal drei Tage nach Abschluss der Lehr-Lernsequenz in einer den Lernenden vertrauten Umgebung an der Schule statt und dauerten in der Regel sechs bis acht Minuten.

Mithilfe eines Pretests wurde einen Monat vor der Durchführung der eigentlichen Interviews die Verständlichkeit des Fragebogens an altersgleichen Gruppen erprobt. Dabei zeigte sich, dass nicht alle Fragen uneingeschränkt verstanden wurden, besonders die 11- und 12-jährigen Teilnehmenden zeigten deutliche Verständnisschwierigkeiten und machte den Entwurf einer sprachlich vereinfachten Fassung notwendig („Interviewleitfaden für 11/12-Jährige“ im Anhang).

Die an die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner herangetragene Leitfrage lautete: Welche Mindeststandards sozioökonomischer Bildung – wie sie in der vorliegenden Arbeit formuliert wurden – lassen sich in persönlichen Erfahrungen von Lernenden nachweisen? Für die Untersuchung wurde die Ausgangsfrage in sechs Leitfragenbündel à zwei Fragen aufgeteilt, die die theoretisch entwickelten Prinzipien sozioökonomischer Bildung aus Kapitel 4.2 strukturiert überprüfen.

- Subjektorientierung und Individualisierung
- Handlungsfähigkeit und Handlungsorientierung
- Kritische Zugänge und Wissenschaftsorientierung
- Mehrperspektivität und Multiparadigmazität
- Problemorientierung und Konfliktorientierung
- Aktualitäts- und Zukunftsbezug

Zunächst wird im Fragebogen das Gütekriterium „Subjektorientierung und Individualisierung“ angesprochen und eine Verbindung der eigenen Bezugsgruppen (Familie, Peer-Groups) zu ökonomischen Inhalten der Unterrichtssequenz hergestellt. Die Nachfrage „Was davon ist für dich bedeutsam?“ soll die Relevanz der Inhalte für das einzelne Individuum unterstreichen.

Das Unterrichtsprinzip „Handlungsfähigkeit und Handlungsorientierung“ – also das Maß an Selbstbestimmtheit im Sinne der kritischen Handlungskompetenz – wurde mit dem Fragenpaar „Wurde viel von deinem GWK-Lehrer erklärt oder hast du dir selbst viel beigebracht?“ / „Hatten deine kreativen Ideen und deine Vorschläge in der Unterrichtsstunde auch Platz?“ erfragt. Die Frage nach dem kritischen Potenzial ihrer Handlungen erfordert ein sehr hohes Reflexionsvermögen, das die Schülerinnen und Schüler überfordert hätte. Da es sich um Entscheidungsfragen handelte, wurden die Lernenden fallweise ad hoc ersucht, Details zu erläutern.

Dass sich Wissenschaftsorientierung in Schülerinterviews nicht leicht nachweisen lässt, wurde bei Erstellung des Fragebogens klar. Wenn aber unter Wissenschaftsorientierung der – weiter oben erwähnte – kritische, skeptische, forschende und prüfende Habitus zu verstehen ist (Hedtke 2018a), dann muss einer zustimmenden Antwort auf die Frage „Denkst du über bestimmte Fragen nach dieser Stunde anders als früher? Über welche zum Beispiel?“ ein Umdenken, jedenfalls aber ein kritischer und prüfender Denkvorgang vorangehen.

Am schwierigsten erwiesen sich die Fragen nach Mehrperspektivität und Multiparadigmazität: Die Frage „Für manche Schülerinnen und Schüler waren die beiden Stunden interessanter oder weniger spannend. Warum glaubst du, ist das so?“ wurde von Interviewpartnerinnen aufgegriffen, um Kritik an anderen Schülerinnen zu üben. Vorwiegend suchten hier Interviewpartnerinnen und Interviewpartner nach Erklärungen, warum manchen in der Einheit langweilig war. Die Frage löste also nicht aus, was sie überprüfen sollte und war zu suggestiv gestellt, da Erwartungshorizont („Interessenslage von Schülerinnen und Schülern“) und Antworten weit auseinanderlagen. Weitaus geeigneter, die Erfüllung des Gütekriteriums zu überprüfen, war die zweite Frage des Fragenblocks: „Es ging ja um unterschiedliche Menschen, die mit dem Thema zu tun haben. Konntest du die Welt aus ihrer Sicht betrachten?“

Die Überprüfung auf ausreichende Problem- und Konfliktorientierung erfolgte anhand von Fragen, die von den Lernenden verlangten, ihre Aussage mit Beispielen zu belegen: „Es gab Aufgabenstellungen, die du lösen musstest. Hatten die mit den Problemen zu tun, die Menschen (also zum Beispiel Erwachsene, Jugendliche und Kinder) in ihrem Leben lösen müssen? Kannst du Beispiele nennen? In den Unterrichtsstunden wurden Themen besprochen, die Menschen unterschiedlich sehen, oft ging es auch um Konflikte, also Auseinandersetzungen. Versuche, solche Streitpunkte zu benennen!“ Abschließend wurden Lerninhalte auch auf ihren Gegenwarts- und Zukunftsbezug befragt. Entgegen den Erwartungen schien es den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern nicht schwer, sich vorzustellen, welche gesellschaftliche und ökonomische Relevanz die angesprochenen Themen in ihrem Leben später haben sollen. Schwieriger schien die Beantwortung nach dem aktuellen Bezug, die ein hohes Interesse an ökonomischen Vorgängen und Informationen seitens der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner voraussetzt („Warum ist dieses Thema gerade jetzt bedeutend?“ „Hast du vor Kurzem etwas dazu Passendes gehört oder gelesen?“).

Segmentierung und Bündelung der Interviewfragen in Frageblöcke speisen sich also direkt aus den in Kapitel 4.2 formulierten theoretischen Überlegungen und bilden formal die Schnittstelle zwischen theoretischem Rahmen und unterrichtspraktischer Erprobung.

Der Leitfaden enthält vorwiegend offene Fragestellungen, zentrale Leitfragen wurden mit Übergangsfragen und Spontanfragen („ad hoc-Fragen“) ergänzt (siehe Interviewleitfaden im Anhang). Es handelt sich um halb-strukturierte Interviews, d.h. die konkrete Formulierung und Reihenfolge wurde gesprächsabhängig leicht variiert und der Gesprächssituation angepasst (vgl. MAYRING 2007: 48).

6.2 Ablaufmodell zur qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING

In der human- und sozialwissenschaftlichen Forschung werden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden eingesetzt, um zu validen Forschungsergebnissen zu kommen. Die von Philipp Mayring gebündelte sozialwissenschaftliche Methodik stellt ein Analyseinstrumentarium bereit, das fixierte Kommunikation systematisch, regel- und theoriegeleitet analysiert, „mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (MAYRING 2007: 13). In seinen einschlägigen Publikationen gibt Mayring Sozialwissenschaftlern nicht nur Erhebungs- und Aufzeichnungstechniken für empirisches Forschen zur Hand, sondern er entwickelt auch eine Auswertungstechnik, die er als „qualitative Inhaltsanalyse“ bezeichnet. Kernstück dieser Analyse ist eine festgelegten Regeln folgende Form der Textanalyse. Dabei ist die Inhaltsanalyse nicht als starres Standardinstrument zu betrachten, sondern sie muss „an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (MAYRING 2007:43). Die induktive Bildung von Analysekatégorien anhand des Ausgangstexts passt sich dem Material im Sinn einer offenen Methodik immer wieder aufs Neue an. Mayring hebt hervor, dass der Prozess der Kategorienbildung, der auf jeden Text neu anzuwenden ist, theoretisch begründet sein muss, damit er für andere nachvollziehbar bleibt (vgl. MAYRING 2007:43). Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, systematisch, strukturiert und intersubjektiv nachvollziehbar Handlungsmuster von Akteuren und Akteurinnen zu interpretieren (vgl. FRIDRICH 2009:165).

Zunächst ist im Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse die Richtung der Analyse, also die Fragestellung zu bestimmen. Im vorliegenden Fall ist zu untersuchen, inwiefern der Output der Lehr-Lernsequenzen den intendierten Zielen einer sozioökonomischen Bildung im oben beschriebenen Sinn entsprechen. Dies wird in einem problemzentrierten Interview erhoben (vgl. dazu MAYRING 1996: 50f.).

P. MAYRING verweist im Zusammenhang mit der qualitativen Inhaltsanalyse auf die theoretische Anbindung der Fragestellung an den Forschungsdiskurs:

Theoriegeleitetheit heißt nun, an [die Erfahrungen anderer an diesem Gegenstand] anzuknüpfen, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen.

Das bedeutet nun konkret, dass die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muss, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muss (MAYRING 2007:52).

Im nun folgenden Schritt wird eine Interpretationssequenz durchlaufen, die für andere nicht nur nachvollziehbar, sondern auch intersubjektiv überprüfbar sein muss und damit die qualitative Inhaltsanalyse als wissenschaftlich fundierte Methode auszeichnet. Zentral ist die Entwicklung eines Kategoriensystems, für das drei Präliminarien festzulegen sind:

- a) Kodiereinheit (= minimaler Textteil, der unter eine Kategorie fallen kann)
- b) Kontexteinheit (= maximaler Textbestandteil)
- c) Auswertungseinheit (=Textteile, die nacheinander ausgewertet werden)

Es werden auf dieser Grundlage Kategorien „in einem Wechselverhältnis zwischen Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*“ (MAYRING 2007: 53). Dabei ist die interviewimmanente Interpretation (Analyse der Themenfelder des Ausgangstexts) von der interviewübergreifenden Interpretation zu unterscheiden, die kollektiv geteilte Deutungs- und Handlungsmuster rekonstruiert, ohne auf einen möglichst homogenen Output abzielen (vgl. FRIDRICH 2009: 163f.).

MAYRING unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens, die man in Abhängigkeit des Forschungsgegenstandes einzeln oder in Kombination wählt: *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung*.

- Mit der *Zusammenfassung* ist die gezielte Reduktion des Materials (Abstraktion) gemeint, ohne dass wesentliche Aussagen verloren gehen.
- *Explikation* (Kontextanalyse): Wenn das Textverständnis es erfordert, sind Begriffe und syntaktische Einheiten zu erklären oder zu erläutern. Dafür muss zusätzliches Material recherchiert und bereitgestellt werden, das Textstellen lexikalisch-grammatikalisch entschlüsselt.
- *Strukturierung*: Ist aus dem Material eine bestimmte Struktur herauszufiltern, so ist die Strukturierungstechnik anzuwenden: Dabei ist ein aus der Fragestellung abgeleitetes,

theoretisch begründetes Kategoriensystem zu entwickeln und an das Material heranzutragen.

Es ergibt sich nun folgendes inhaltsanalytische Ablaufmodell in neun Schritten:



Abb. 40: Allgemeines analytisches Ablaufmodell nach Mayring 2007 (RAMSENTHALER 2013:26)

Für die Leitfadeninterviews zu den sechs Lehr-Lernarrangements wurden bereits die formalen Rahmenbedingungen dargelegt, Forschungsfragen erläutert, Analysetechniken sind nun auszuwählen und am Ausgangsmaterial anzuwenden. Die transparente und nachvollziehbare Anwendung der Forschungsmethoden ist damit gewährleistet.

6.3 Qualitative Inhaltsanalyse der Leitfadeninterviews

6.3.1 Richtung der Analyse und Fragestellung

Der Ausgangstext für die qualitative Inhaltsanalyse, sechs Interviewtranskripte, bildet die Grundlage für eine kritische Beurteilung der sechs ausgearbeiteten Lehr-Lernsequenzen auf Grundlage von Beobachtungen und Urteilen Lernender. Im Interview sollten die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner die Möglichkeit haben, strukturiert Auskunft über ihre Lernerfahrungen zu geben. Alle an den Interviews teilnehmenden Focus-Groups wurden mit denselben Fragen konfrontiert. Der Fokus richtet sich durchgehend auf die kritische

Wahrnehmung von Lehrinhalten, auf Erfahrungen der Lernenden mit den erprobten Methoden und schließlich auf den Lernzuwachs.

Weitere Details zum Interviewleitfaden wurden bereits unter 6.1 erklärt.

6.3.2 Ablaufmodell der Analyse und Definition der Analyseeinheiten

MAYRINGS Technik sieht vor, das Ablaufmodell der Analyse an das konkrete Material und an die Fragestellungen anzupassen (vgl. Mayring 2007: 53). Für den vorliegenden Textkorpus, der sich aus sechs Interviewtranskripten zusammensetzt, ist als Analyseinstrumentarium vorwiegend die Zusammenfassung zu wählen, um die Fragestellungen sinnvoll zu beantworten. Ziel der Zusammenfassung ist die Reduktion des Materials auf wesentliche Aussagen. Da sich aus der theoretischen Anbindung des Interviewleitfadens eine sinnvolle Ordnungsstruktur des Materials ergibt (Interviewleitfaden), ist eine Neuordnung des Materials (Strukturierung) im Analyseteil nicht zielführend. Auch müssen an diesem Punkt der Inhaltsanalyse keine zusätzlichen Materialien an den Text herangetragen werden, die das Verständnis des Textes vertiefen und erweitern. Die Aussagen der Lernenden sind unschwer zu verstehen und müssen nicht weiters sprachlich verdeutlicht werden (Explikation).

Da die Schüler zumeist in ganzen Sätzen die Fragen beantworteten, bilden Satz und Phrase die Kodiereinheit. Die Auswertungseinheiten stellen sechs Interviewtranskripte dar, die miteinander in Beziehung gesetzt werden. Es werden somit alle Antworten zu einem Frageblock anhand der Fragebogenchiffren (A-G) analysiert. Kontexteinheit sind jeweils die Aussagen einer / eines Lernenden (L).

6.3.3 Zusammenfassende Inhaltsanalyse

MAYRINGS Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse sieht vor, dass zunächst Kodiereinheiten (in unserem Fall also Sätze) paraphrasiert werden, indem ausschmückende Textpassagen auszuschließen und auszuwertende Textteile zu umschreiben sind (Spalte „Paraphrase“). Ziel ist es, durch sprachliche Reduktion ein Niveau zu erreichen, das eine Kategorisierung des Materials erlaubt. Die Konkretheit der aus dem Ausgangsmaterial zu generierenden Kategorien und das Selektionskriterium sind als *Abstraktionsniveau* festzulegen (vgl. FRIDRICH 2009: 165). Wenn Paraphrasen unter dem Abstraktionsniveau der Reduktion liegen, müssen weitere Generalisierungen vorgenommen werden. Solche, die über dem Abstraktionsniveau liegen, werden vorerst belassen (MAYRING 2007: 76). In schwierigen

Fällen, die zunächst keiner Kategorie zuzuordnen sind, sind Prototypen – sie beschreiben eine Kategorie besonders treffend – festzulegen (*Ankerbeispiele*).

Es müssen – mit Ausnahme von langen Texten – sämtliche Phrasen des Textes in Kategorien aufgehen, wobei sie die Aussagen des Material weiterhin repräsentieren müssen. Ist dies nicht der Fall, so ist ein weiterer Durchlauf notwendig, das Abstraktionsniveau muss dafür auf eine höhere Ebene gehoben werden. MAYRING formuliert dies so:

Nach dieser Festlegung [einer zu bildenden Kategorie, die sich aus der Fragestellung ergibt Anm. d. Verf.] wird das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet. Wenn das erste Mal das Selektionskriterium im Material erfüllt ist, wird möglichst nahe an der Textformulierung unter Betracht des Abstraktionsniveaus die erste Kategorie als Kurzsatz formuliert. Wenn das nächste Selektionskriterium erfüllt ist, wird entschieden, ob die Textstelle unter die bereits gebildete Kategorie fällt (Subsumption) oder eine neue Kategorie zu bilden ist. (MAYRING 2007:76)

Genau ausformulierte Interpretationsregeln sollen bei der Auswertung unterstützen (vgl. MAYRING 2007: 60f.).

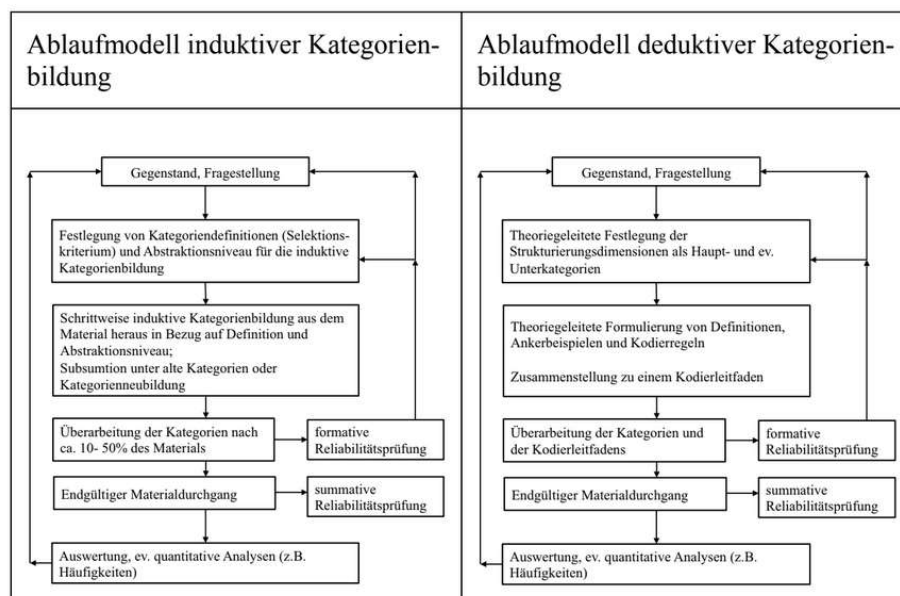


Abb. 41: Gegenüberstellung induktiver und deduktiver Kategorienbildung (MAYRING zit. n. RAMSENTHALER 2013: 29)

Die Kategorienbildung für das Analyseinstrument *Zusammenfassung* erfolgt grundsätzlich induktiv. Das bedeutet, dass Kategorien aus dem Material entwickelt werden. Deduktive Kategorienbildung setzt eine Struktur voraus, die an den Text herangetragen wird.

Dieser Arbeitsschritt wird im Anhang ausführlich dargestellt.

Die induktive Bündelung des Materials zu Kategorien erlaubt nun – ausgehend von den Kategorien – *a posteriori* die Ausformulierung folgender Teilfragen, auf die das Interviewmaterial im Sinne der Ausgangsfrage Antwort geben kann:

- B Subjektorientierung und Individualisierung: Welche Verbindungen von Unterrichtsthematik und Lebenswelt lassen sich empirisch nachweisen?
- C Handlungsorientierung und Handlungsfähigkeit: In welchem Ausmaß sind Elemente der Handlungsorientierung und Handlungsfähigkeit im Unterricht verankert?
- D Kritische Zugänge und Wissenschaftsorientierung: In welchem Verhältnis stehen neue Wissensbestände und kritisch-emanzipatorischer Erkenntnisprozess zueinander?
- E Mehrperspektivität und Multiparadigmazität: Wie vollzieht sich der Wechsel von Sichtweisen (Perspektivenwechsel)?
- F Problemorientierung und Konfliktorientierung: Welcher Bezug auf „subjektive Schlüsselprobleme“ (HEDTKE 2015) lässt sich nachweisen?
- G Aktualitäts- und Zukunftsbezug: In welcher Weise weist die Lehr-Lernsequenz Aktualitäts- und Zukunftsbezug auf?

Das bedeutet das über den Weg der zusammenfassenden Analyse und der induktiven Kategorienbildung eine differenzierte Beantwortung der Hauptfragestellung ermöglicht wird, indem Teilfragen, die mithilfe des Materials beantwortet werden können, genau, strukturiert und nachvollziehbar beantwortet werden können.

6.3.4 Interpretation der Ergebnisse und Ergebnisaufbereitung

Ausgewertet wurden 118 Aussagen, die aus den Interviews herausgelöst, sodann paraphrasiert, generalisiert und abschließend zu Kategorien gebündelt wurden. Keine Aussage wurde doppelt ausgewertet. Insgesamt standen für die Interviews 22 Lernende in sechs Gesprächsrunden zur Verfügung.

Wendet man sich den Ergebnissen der sechs Teilfragen zu, so ergeben sich folgende Beobachtungen und Resultate:

a) Subjektorientierung und Individualisierung:

Verbindungen aus der Lebenswelt der Lernenden und der im Unterricht behandelten Themen ergeben sich zum überwiegenden Teil über persönliche Konsumerfahrungen. Davon betreffen 14 den Konsum von Primär- und Konsumgütern, nur zwei den

Dienstleistungskonsum. Nur eine Aussage stellte eine Verbindung über familiäre Beziehungen zum Themengebiet (Landwirtschaft) her, eine andere ausschließlich über die Geschlechtszugehörigkeit und eine weitere Aussage konnte nicht klar zugeordnet werden. Nur ein Lernender gibt zu Protokoll, dass es ihm nicht gelang, Bezug zu seiner Lebenswelt herzustellen.

Das durchaus einseitig auf Waren- und Dienstleistungskonsum bezugnehmende Ergebnis verwundert nicht, da fünf Lehr-Lernsequenzen die Themenbereiche „Produktion von Primärgütern“ bzw. „Konsumentenrechte und Konsumentenschutz“ behandeln. Die nicht zuordenbare bzw. ausschließlich auf Geschlechtszugehörigkeit beruhende Aussage entstammt der Unterrichtssequenz zum Thema „Frauenrechte“ und hebt sich damit auch thematisch von den anderen Einheiten ab.

Übersicht:

Lebensweltorientierung aufgrund...					
...persönlicher Konsumerfahrungen (K1)	...familiärer Bindung (K3)	...Geschlechtszugehörigkeit (K4)	Unklarer Zshg. (K5)	Kein Bezug (K2)	
16 (davon 14 Güter/Warenkonsum; 2 Dienstleistungskonsum)	1	1	1	1	

Tabelle 27: Übersicht: Auswertung Subjektorientierung und Individualisierung

b) Handlungsfähigkeit und Handlungsorientierung:

Die Inhaltsanalyse gibt detailliert Antwort auf die Teilfrage, in welchem Ausmaß Elemente der Handlungsorientierung und Handlungsfähigkeit im Unterricht verankert sind. Insgesamt ließen sich 26 Aussagen dieser Fragestellung, die zwei Parameter verknüpft, zuordnen. Ein besonders hohes Maß an eigenverantwortlichem Handeln und an kreativen Lösungsansätzen kann in allen Lehr-Lernsequenzen nachgewiesen werden (6 Aussagen). Ein hohes Maß an eigenverantwortlichem Handeln zeichnet sich deutlich für die 7. Schulstufe (Thema: Konsumentenschutz: Rechte und Pflichten) und 8. Schulstufe (Thema: Frauenrechte) ab (insgesamt 8 Aussagen). Demgegenüber stehen aber immerhin 10 Aussagen, die das Kriterium K1 erfüllen (Handlungsorientierung nur in eingeschränktem Ausmaß verwirklicht. Kritische Handlungsfähigkeit nicht durchgehend geschult). Der Anspruch, den Erwerb von Handlungsfähigkeit und eigenverantwortliches Handeln im Unterricht zu erfüllen, muss für je eine Person der 1. Bzw. der 4. Klasse verneint werden.

Übersicht:

Eigenverantwortliches Handeln und Erwerb (kritischer) Handlungsfähigkeit...			
...in besonders hohem Maß gegeben (K2)	...in hohem Maß gegeben (K3)	...nur in eingeschränktem Maß gegeben (K1)	...für L nicht erkennbar (K4)
6	8	10	2

Tabelle 28: Übersicht: Auswertung Handlungsfähigkeit und Handlungsorientierung

c) Wissensorientierung und Kritik:

Wenn Wissenschaftsorientierung an der Ausbildung eines kritischen, skeptischen, forschenden, prüfenden und Habitus erkennbar ist, der sich nicht nur auf innerwissenschaftliche, sondern auch auf sozioökonomische Realitäten richtet (HEDTKE 2018a: 8), dann ist die Bündelung der Kriterien „Erweiterung des Bestandswissens“ und „kritisch-emanzipatorischer Erkenntnisprozess“ zu einer Kategorie zulässig. Neue Wissensbestände können, entkoppelt von einem kritisch-emanzipatorischen Erkenntnisprozess (K1) oder aber von ihm begleitet, erschlossen werden (K2). Wurde etwa von Erstklässlern der systematische Wissensaufbau rund um die Gewinnung von Rohstoffen im primären Sektor (Tagebau; Untertagebau; Braunkohle: Entstehung und Exploration; extensive und intensive Landwirtschaft; Strukturwandel in der Landwirtschaft) hervorgehoben (K1 zugeordnet), so erkennen im Gespräch vor allem Zweit-, Dritt- und Viertklässler den kritisch-emanzipatorischen Mehrwert ihres Wissens. Die Lehr-Lernsequenzen führten eben nicht nur zu einem Wissen *über* Sachverhalte, sondern auch zu einem Wissen, das den Lernenden befähigt, weiter zu denken, adäquat auf ökonomische Sachverhalte zu reagieren und für sich und die eigenen Rechte einzutreten. Dabei kommen beide Ziele (Wissenszuwachs und Ausbildung einer kritischen Haltung) gleichermaßen zum Zug (z.B. Ich weiß als Lernende/r über die Verkaufstricks des Handels Bescheid *und* kann adäquat darauf reagieren) (K2).

Daneben haben einzelne Lehr-Lernsequenzen auch das Potenzial, erkennbare Paradigmenwechsel einzuleiten, hier steht also nicht der Erwerb von Wissen, sondern der Emanzipationsprozess im Vordergrund: Vor allem Dritt- und Viertklässler geben zu erkennen, dass eine deutlich erkennbare *neue Denkweise* über Konsumentenrechte, über die Interessen des Handels, über das Frauenbild usw. nachweisbar ist. Die Einsicht in die ökonomischen und sozialen Dynamiken verlangt eine dritte Kategorie, K3 (Kritisch-

emanzipatorischer Prozess dominant, Paradigmenwechsel deutlich erkennbar, Wissenserwerb sekundär).

Über sämtliche Altersstufen und Lehr-Lernsequenzen gesehen, ergibt sich das folgende Bild:

Übersicht:

Erschließen neuer Wissensbestände und kritisch-emanzipatorischer Erkenntnisprozess: In welchem Verhältnis stehen sie zueinander?		
Neuer Wissensbestand erschlossen; Wissenserwerb entkoppelt von emanzipatorischem Prozess (K1)	Neuer Wissensbestand erschlossen. Wissenserwerb mit kritisch-emanzipatorischem Prozess verbunden (K2)	Kritisch-emanzipatorischer Prozess dominant, Paradigmenwechsel erkennbar, Wissenserwerb sekundär (K3)
6	8	10

Tabelle 29: Übersicht: Auswertung Wissenschaftsorientierung und Kritik

d) Multiparadigmazität und Mehrperspektivität:

Ein möglicher Weg, unterschiedliche Paradigmen, Theorien, Modelle, Methoden und Werte, also unterschiedliche ökonomische Sichten, einem induktiven epistemologischen Prozess zugrunde zu legen, führt über mehrperspektivische Annäherung. Entsprechend lautete die Frage an die Lernenden: „Es ging ja um unterschiedliche Menschen, die mit dem Thema XY zu tun haben. Konntest du dich in unterschiedliche Rollen einfühlen? Konntest du die Welt aus ihrer Sicht betrachten?“

Hier wurde im Schritt der Generalisierung unterschieden, ob die Identifikation auf einer emotionalen (z.B. Altersgleichheit, gleiche Mode, gleiche Familiensituation; K1a) oder rationalen Wahrnehmung (Perspektivenwechsel im Rollenspiel oder aufgrund rationaler Abstraktionsleistung; K1b) fußt. Der Einnahme eines neuen Blickwinkels wirkten die Faktoren „ungleiches Alter der Identifikationsfigur“ und „Blick von außen“ entgegen (K2). Besonders schwer fiel es den vierzehnjährigen männlichen Teilnehmern, sich auf die Frauenperspektive der Lehr-Lernsequenz „Frauenrechte“ einzulassen: Hier wurde der Perspektivenwechsel nach ihren Angaben durch den Faktor Geschlecht gar verunmöglicht. Alle drei Aussagen der Kategorie K3 (kein Perspektivenwechsel möglich) entstammen der genannten Lehr-Lernsequenz.

Übersicht:

Perspektivenwechsel...			
...vollzieht sich mühelos und auf emotionaler Grundlage; durchwegs affirmativ (K1a)	...vollzieht sich mühelos und auf rationaler Grundlage; durchwegs kritisch-distanziert (K1b)	Erschwerter Perspektivenwechsel (K2)	Kein Perspektivenwechsel (K3)
2	6	2	3

Tabelle 30: Übersicht: Auswertung Multiparadigmazität und Mehrperspektivität

e) Problemorientierung und Konfliktorientierung:

Bei der Kategorisierung wurde für den Bereich Problem- und Konfliktorientierung auf HEDTKES Typologie subjektiver Schlüsselprobleme zurückgegriffen (HEDTKE 2015:25).

- Was ist meine Vorstellung von Arbeit und von mir als Erwerbstätiger / Erwerbstätigem? Wie komme ich ihr näher? (Arbeitsphilosophie)
 - An welchen Ideen soll(en) sich meine Konsumkultur(en) orientieren? Wie kann ich mich dahin entwickeln? (Konsumphilosophie)
 - Was soll mein Verhältnis zu Geld und materiellem Wohlstand sein? Was kann ich tun, um dies zu realisieren? (Wohlstandsphilosophie)
 - Wie soll das ökonomische Leben gestaltet sein? Wie will ich und wie soll man dabei mit Einzelnen und Gruppen umgehen? (Sozialitätsphilosophie)
 - Welches Leitbild von einer guten Wirtschaft überzeugt mich? Wie kann ich mich dafür einsetzen und will ich das tun? (Wirtschaftsphilosophie)
- (HEDTKE 2015: 25)

In den Interviews ließen sich folgende Schlüsselprobleme nachweisen:

	Probleme aus dem Bereich...			
Schlüsselfragen Lehr-Lernsequenz	...Konsum- philosophie (K2)	Wirtschafts- philosophie (K3)	Sozialitäts- philosophie (K4)	Wohlstands- philosophie (K5)
Bergbau		Umwelt, Infrastruktur		Einkommensprobleme
Landwirtschaft	Ausgabenprobleme, Konsumprobleme	Infrastruktur, Umwelt		
Verkaufstricks	Ausgabenprobleme, Konsumproblem			
Konsumenten- rechte	Ausgabenprobleme, Konsumprobleme			

Garantie und Gewährleistung	Ausgabenproblem, Konsumprobleme			
Frauenrechte			Soziale Probleme	Einkommensprobleme

Tabelle 31: Übersicht: Auswertung Problemorientierung und Konfliktorientierung

Aus der Tabelle sind die unterschiedlichen Schwerpunktsetzung ersichtlich, keine der Stunden wird nicht als problem-, oder konfliktorientiert wahrgenommen. Erwartungsgemäß deckt keine Lehr-Lernsequenz den Bereich Arbeitsphilosophie ab.

f) Aktualitäts- und Zukunftsbezug:

Dieses Kriterium wurde anhand der Fragen „Warum ist dieses Thema [konkret benennen] gerade jetzt bedeutend? Hast du vor Kurzem etwas dazu Passendes gehört oder gesehen?“ bzw. „Wo könnte dieses Thema auch in Zukunft eine Rolle in deinem Leben spielen?“ abgefragt.

Für keinen Befragten/keine Befragte sind weder Aktualitäts-, noch Zukunftsbezug gegeben. Am deutlichsten tritt mit zehn Nennungen der Aktualitätsbezug hervor. Dreimal wurde Zukunftsbezug auf die nähere Zukunft, nur zwei Mal der Bezug auf die ferne Zukunft genannt.

Übersicht:

Die in der Lehr-Lernsequenz angesprochenen Themen...				
... weisen weder Aktualitäts- noch Zukunftsbezug auf.	... Themen weisen primär Aktualitätsbezug auf.	... weisen primär Zukunftsbezug auf (nahe Zukunft).	... weisen primär Zukunftsbezug auf (fernere Zukunft)	
0	10	3	2	

Tabelle 32: Übersicht: Auswertung Aktualitäts- und Zukunftsbezug

Zusammenfassend ist also festzuhalten, dass die vorliegenden Lehr-Lernsequenzen die Kriterien „Subjektorientierung und Individualisierung“ zum überwiegenden Teil hinsichtlich der Konsumerfahrungen von Kindern und Jugendlichen erfüllen, was sich aus der inhaltlichen Ausrichtung der gewählten Lehr-Lernsequenzen erklären lässt. Daneben spielten familiäre Bindung und Geschlechtszugehörigkeit nur in Einzelfällen eine Rolle.

Das Prinzip der Handlungsorientierung und Handlungsfähigkeit kann vorwiegend für die Lehr-Lernsequenzen der Schulstufen 7 und 8 nachgewiesen werden. Die Diskrepanz zu den

niedrigeren Stufen erklärt sich vor allem aus der Wahrnehmung der 5. Jahrgangsstufe: Hier gaben besonders viele Kinder an, dass sich Schüler- und Lehrerhandlungen die Waage halten. Es ist nicht auszuschließen, dass sich 10 – 11-Jährige weniger selbstbewusst handeln und weniger Autonomie zutrauen als ihre nur wenige Jahre älteren Kolleginnen und Kollegen.

Auch im Feld „Wissensorientierung und Kritik“ sind wahrnehmbare Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Befragten feststellbar: Je höher die Jahrgangsstufe, desto stärker wird der kritisch-emanzipatorische Mehrwert der Wissensinhalte und erlernten Kompetenzen beurteilt und desto stärker tritt der kritisch-emanzipatorische Prozess in den Vordergrund. Es war vor allem die Altersgruppe +12, für die in isolierten Wissensbereichen ein Paradigmenwechsel festgestellt werden konnte, für die Jüngeren erschlossen sich vorwiegend neue Wissensbestände.

Blickt man auf die Prinzipien „Multiparadigmazität und Mehrperspektivität“, so kann hier resümierend festgehalten werden, dass sich ein Perspektivenwechsel mühelos auf rationaler Grundlage vollziehen ließ. Nur aus wenigen Wortmeldungen ließ sich ein emotional bedingter Perspektivenwechsel ableiten. Besonders hervorzuheben sind 14-jährige männliche Befragte, denen laut eigener Angabe das eigene Geschlecht bei der Einnahme einer weiblichen Perspektive im Weg stand. Möglicherweise verzerren hier im konkreten Fall entwicklungspsychologische Umstände (Pubertät) das Ergebnis.

Schließlich wurden erwartungsgemäß alle Lehr-Lernsequenzen als problem- und konfliktorientiert wahrgenommen und behandelten aus Sicht der Lernenden vorwiegend Schlüsselfragen der Konsumphilosophie, der Wirtschafts- und Wohlstandsphilosophie. Klar erkennbar war für die Befragten auch der Aktualitäts- und Zukunftsbezug der Lerninhalte.

7. Zusammenfassung

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit – eine empirische Untersuchung sozioökonomisch angeleiteter Lehr-Lernarrangements – wurde durch eine Tour d’Horizon eingeleitet: Zunächst waren die in der Forschung intensiv diskutierten und vielschichtigen Begriffe „Sozioökonomie“ und „sozioökonomische Bildung“ zu definieren.

Vor dem Hintergrund einer pointierten Gegenüberstellung ökonomistischer, d.h. neoklassisch geprägter Herangehensweisen einerseits und sozioökonomischer Erkenntnisperspektiven andererseits, wurden wichtige Merkmale der Sozioökonomie ausgerollt (Kap. 2.1): Das Schlagwort von der „Gesellschaft in der Wirtschaft“ (HEDTKE 2015: 19), der Einbezug gesellschaftlicher und individueller Lebensrealitäten, Kulturen und Werte sowie die Bezugnahme auf soziologische Forschungen umreißen das vielstimmige und keineswegs kohärente Forschungsprogramm der Sozioökonomie. Unter Bezugnahme auf HELLMICH wurden drei Hauptströmungen sozioökonomischer Forschungsfelder skizziert und zueinander in Bezug gesetzt (Erklärung ökonomischen Handelns auf Grundlage sozialwissenschaftlicher Methoden, Aufdeckung von Machtstrukturen und zentrale Bedeutung der Wirtschaft für die Gesellschaft, vgl. HELLMICH 2014: 34).

Die daraus abzuleitende Begriffserklärung zu sozioökonomischer Bildung (Kap. 2.2) erfolgte unter Einbezug grundlegender Arbeiten von B. WEBER und R. HEDTKE: WEBER hebt das der sozioökonomischen Bildung innewohnende emanzipatorische Potenzial hervor, Wirtschaft nicht nur als zu beschreibende Entität zu begreifen, sondern mit kritischem Blick auf die Verhältnisse von Wirtschaft, Gesellschaft und individuellen Lebenssituationen gestalten zu wollen (vgl. WEBER 2013: 6ff.). Dafür seien – folgt man HEDTKE – sowohl Wissen als auch Methoden der Sozialwissenschaften einzusetzen, die der normativ-evaluativen Perspektive der Mainstreamökonomie eine kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt entgegensetzen (HEDTKE 2018a: 3ff.). Im Schulwesen sei dafür – so postuliert die sozioökonomische Didaktik – ein curricularer Rahmen zu nutzen, der Wirtschaft mit Gesellschafts- und Sozialwissenschaften verschränkt (Subdomänen: Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Geographie und Geschichte). Diesen Rahmen finden wir in Österreich seit den 1960er Jahren vor: das Fach Geographie und Wirtschaftskunde hat sich seit damals von einem rein geographischen, raumbezogenen Fach zu einem zweipoligen Integrationsfach entwickelt, das den wirtschaftenden Menschen und seine Handlungskompetenzen (wie Methoden- oder Gesellschaftskompetenz) in den Mittelpunkt rückt. In Kapitel 3 wird dieser Paradigmenwechsel skizziert und der Kompetenzbegriff für die ökonomische Bildung in Österreich aufgerollt.

Dabei konkurrieren spätestens seit den 2000ern sowohl in Deutschland als auch in Österreich Kompetenzmodelle, wie sie seitens der Wirtschaftsverbände und einer durch die Mainstreamökonomie geprägten Wirtschaftspädagogik einerseits und andererseits von der sozioökonomiedidaktischen Forschung hervorgebracht wurden. Die vorliegende Arbeit berücksichtigte in Folge jenes Spektrum an „Metakompetenzen“, die in R. HEDTKES umfassenden Fundamentierung eines sozioökonomischen Curriculums Niederschlag gefunden haben (vgl. HEDTKE 2018b).

Wurde in Deutschland um 2010 die „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“ um G. FAMULLA, A. FISCHER, R. HEDTKE, B. WEBER und B. ZURSTRASSEN Stichwortgeberin für eine Erweiterung und Ausschärfung sozioökonomischer Prinzipien, setzen sich auch in Österreich Stimmen für eine starke Verankerung sozioökonomischer Prinzipien im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht und gegen eine Abspaltung des Bereichs Wirtschaft ein. Eine herausragende Stellung nimmt für Österreich dabei das „Positionspapier Sozioökonomische Bildung“ (FRIDRICH / HOFMANN-SCHNELLER 2017) ein, aus dem für das INSERT-Projekt verbindliche Gütekriterien abgeleitet wurden.

Ausgehend davon waren für eine Evaluierung der Lehr-Lernsequenzen die im Positionspapier verwendeten Stichworte aus dem vielstimmigen Chor der sozioökonomiedidaktischen Forschungsliteratur zu hinterfragen und fallweise neu zu gruppieren. Dafür werden zunächst in Kapitel 4 Mindestanforderungen an wirtschaftskundlichen Unterricht in der Sekundarstufe I ausbuchstabiert: Die fünf Begriffspaare Subjektorientierung & Individualisierung, Handlungsfähigkeit & Handlungsorientierung, Wissenschaftsorientierung & Kritik, Problemzentrierung & Konfliktorientierung sowie Mehrperspektivität & Multiparadigmazität wurden auf Grundlage neuer Forschungsbeiträge entworfen. Eine herausragende Rolle nahmen dabei die Beiträge des Soziologen R. HEDTKE ein, der zuletzt in seinem „sozioökonomischen Curriculum“ auf prinzipiengeleiteten Unterricht in der Sekundarstufe I Bezug nimmt (HEDTKE 2018b). Auch wenn die gesichtete Forschungsliteratur keine genaue Übereinstimmung sozioökonomischer Prinzipien hervorgebracht hat, so herrscht doch weitgehend Konsens darüber, dass Unterrichtsmethoden und Sozialformen die individuelle Lebenslage von Jugendlichen, ihre Alltagswelten und Lebenserfahrungen einbeziehen muss („Subjektorientierung und Individualisierung“). Kritische, reflektierte „Handlungsfähigkeit und Handlungsorientierung“ legt einen emanzipatorischen Anspruch dieser Didaktik nahe, der stets Bezug auf die Sozialwissenschaften und andere Bezugswissenschaften im Sinn der inter- und transdisziplinären Forschung nimmt („Wissenschaftsorientierung und Kritik“). Dabei bedient sich der Unterricht Problemfeldern, die Schlüsselprobleme der Arbeits-, Konsum-,

Wohlstands-, Sozialitäts- und Wirtschaftsphilosophie verbinden (vgl. HEDTKE 2015: 25) und eigene Ideen und Utopien entwickeln („Problemorientierung und Konfliktorientierung“) (vgl. HAARMANN 2018). Schließlich sei Schule auch dazu aufgerufen, sozioökonomische Gemengenlagen pluralistisch – unter Einbezug unterschiedlicher Paradigmen, Methoden, Modelle, Werte und Kulturen – darzustellen und den eigenen Standpunkt zu reflektieren („Mehrperspektivität und Multiparadigmazität“) (vgl. ENGARTNER 204: 171).

Kapitel 5 präsentiert exemplarisch sechs – in Bezug auf ihre Methoden – innovative und gendersensible Lehr-Lernarrangements für die Schulstufen 9-12, die im Rahmen des INSERT-Projekts entwickelt wurden. Sie sind den Bereichen „Arbeitswelt und Gesellschaft“ bzw. „Konsum, Haushalt, Geld“ zuordenbar und gliedern sich in die Bereiche fachdidaktisches Konzept (Lehrplanbezug, Groblernziel- und Feinlernziele, sozioökonomische Kontextualisierung, Methodenüberblick und Vorbereitungen), in eine Ablaufübersicht mit Zeitrahmen, Aufgabenstellungen mit Materialien sowie Lösungen („Erwartungshorizont“), Literaturhinweise, Adaptionmöglichkeiten und weiterführende Quellen. Zur Qualitätssicherung wurden Beobachtungen nach Erprobung der Lehr-Lernsequenz im Menüpunkt „Erfahrungen“ festgehalten.

Für die vorliegende Diplomarbeit wurden folgende Lehr-Lernsequenzen des Bereichs „Arbeitswelt und Gesellschaft“ ausgewählt:

- Intensive und extensive Wirtschaftsformen im primären Sektor (5. Schulstufe)
- Industrieller Rohstoffabbau und Kleinbergbau (5. Schulstufe)
- Wie erhalten Frauen weltweit gleiche Chancen? (8. Schulstufe)

Aus dem Bereich „Konsum, Haushalt, Geld“ stammen folgende ausgewählte Lehr-Lernsequenzen:

- Handel: Supermarkt, Verkaufsstrategien, Konsumentensicht (6. Schulstufe)
- Konsumentenschutz: Gewährleistung und Garantie (7. Schulstufe)
- Konsumentenschutz: Rechte und Pflichten (7. Schulstufe)

Die unterrichtliche Erprobung an der Unterstufe einer allgemeinbildenden Schule diene sowohl der Korrektur der Lehr-Lernsequenzen als auch der kritischen Überprüfung hinsichtlich der in Kapitel 4 definierten sozioökonomiedidaktischen Mindestanforderungen („Prinzipien“). Die vorgenommenen Korrekturen beziehen sich in erster Linie auf punktuelle sprachliche Vereinfachungen sowie auf den fallweise zu eng bemessenen zeitlichen Ablauf der Lehr-Lernsequenzen.

Für eine tiefergehende Evaluierung konnten Schülerinnen und Schüler in Focus-Groups befragt werden („Gruppeninterview-Setting“). Nach einem durch Pretests erprobten und nach Themenstränge gegliederten Leitfadeninterview wurden die Kleingruppen zu 3-4 Schülerinnen / Schülern mit Blick auf die Prinzipien sozioökonomischer Bedingungen befragt. Die Befragung wurde auf Grundlage von Interviewtranskripten ausgewertet und nach dem Ablaufmodell zur qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING ausgewertet (Mayring 2007).

Die Annahme, dass die Lehr-Lernsequenzen tatsächlich Prinzipien sozioökonomischer Didaktik verwirklichen, kann als gesichert gelten, wenngleich im Detail Einschränkungen vorzunehmen sind: Es ergibt sich aus den Gesprächen ein deutliches Gefälle hinsichtlich der Altersgruppen. Sind Subjektorientierung und Individualisierung altersunabhängig nachweisbar, so können für die Gütekriterien Handlungsorientierung & Handlungsfähigkeit sowie Wissensorientierung & Kritik klare Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Lernenden. Der kritische und emanzipatorische Charakter der Lehr-Lernsequenzen war für die Älteren deutlicher erkennbar. Quer durch die Altersgruppen ließen sich aber – mit wenigen Einschränkungen – Konfliktorientierung, Multiparadigmazität und Mehrperspektivität sowie Aktualitätsbezug und Zukunftsorientierung in beeindruckender Einhelligkeit nachweisen.

Dieser Befund kann als Aufforderung verstanden werden, die Projektarbeit noch genauer auf die Jahrgänge 5 und 6 Jahrgang abzustufen und den kritischen und emanzipatorischen Zugang dieser Altersklasse stärken. Überlegungen müssen entwicklungspsychologische Erkenntnisse, vor allem aber Erfahrungen mit dieser Altersklasse einbeziehen und daraus Schlüsse für die Erstellung weiterer Lehr-Lernarrangements ableiten.

8. Quellenverzeichnis

8.1 Literaturverzeichnis

AFF, J. (2013): Ökonomische Bildung kontroversiell – oder: von Fehlkonstruktionen, Geröllhalden, Führerschein und Multiperspektivität. – In: GW-Unterricht 130, 41 – 48.

BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (Hrsg.) (2015): Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher / innenbildung. BMBF-28.747/0007-I/6/2015, https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_15.html, 20.8.2018.

BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (Hrsg.) (2016): Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde. Sekundarstufe II. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 9.8.2016, 219. Verordnung, https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf, 16.8.2017.

BMUKK – BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (Hrsg.) (2004): Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde. Sekundarstufe I https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_06_11858.pdf?4dzgm2 , 16.8.2018.

BMUKK – BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (Hrsg.) (1995): Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzterlass 2015, https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.html, 6.8.2018.

CERBIN, W. u. B. KOPP (2006): Lesson Study as a Model for Building Pedagogical knowledge and Improving Teaching. – In: International Journal of teaching and Learning in Higher Education Vol. 18, Number 3, 250 – 257.

CREMER, W. u. A. KLEIN (1990): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung. Wiesbaden.

DEGOEB (Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung) (Hrsg.) (2006): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. – In: Journal of Social Science Education 3, 82 – 92, <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/viewFile/1022/925>, 21.8.2018.

DICKEL, M. (2011): Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. In: GW-Unterricht 123, 3 – 23.

ENGARTNER, T. U. B. KRISANTHAN (2013): Ökonomische Bildung im sozialwissenschaftlichen Kontext – oder: Aspekte eines Konzepts sozioökonomischer Bildung, https://www.sowi-online.de/reader/sozio%C3%B6konomische_bildung/%C3%B6konomische_bildung_sozialwissenschaftlichen_kontext_%E2%80%93_oder_aspekte_eines_konzepts_sozio%C3%B6konomischer.html, 9.2.2019

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

ENGARTNER T, C. FRIDRICH, S. GRAUPE, R. HEDTKE, G. TAFNER (HRSG.) (2018): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden.

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

FAMULLA, G.-E.; A. FISCHER.; R. HEDTKE, B. WEBER; B. ZURSTRASSEN (2011): Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. – In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ) 12, 48-54, <http://www.bpb.de/apuz/33429/bessere-oekonomische-bildung-problemorientiert-pluralistisch-multidisziplinaer?p=all#footnode2-2>, 21.8.2018.

FAMULLA, G.-E. (2014): Sozio-ökonomische versus ökonomistische Bildung. – In: FISCHER, A. und ZURSTRASSEN, B. (2014): Annäherungen an eine sozioökonomische Bildung, 390 – 410.

FISCHER, A. u. B. ZURSTRASSEN (2014): Sozioökonomische Bildung. Bonn.

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

FRIDRICH, C. (2009): Leitfadeninterview und qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring im Rahmen der qualitativen Sozialforschung. – In: FRIDRICH, C., M. HEISSENBERGER, A. PASEKA (Hrsg.): Forschungsperspektiven I. Wien, Berlin, 153 – 173.

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

FRIDRICH, C. (2013): Durch den Kompetenzdschungel zu einem empirie- und theoriebasierten Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung an der Sekundarstufe I. – In: Geograze 53, 4 – 9.

FRIDRICH C. ET AL. (2014): Bamberger Manifest für ein neues Verbraucherverständnis. – In: Journal für Verbraucherschutz und Lebensmittelsicherheit 9, 321 – 326.

FRIDRICH, C. u. M. HOFMANN-SCHNELLER (2017): Positionspapier „Sozioökonomische Bildung“. – In: GW-Unterricht 145, 54 – 57.

FRIDRICH C. (2018): Sozioökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II in Österreich. Entwicklungslinien, Umsetzungspraxis und Plädoyer für das Integrationsfach Geographie und Wirtschaftskunde. – In: ENGARTNER T., C. FRIDRICH, S. GRAUPE, R. HEDTKE, G. TAFNER (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden, 81 – 108.

GAULHOFER K. (2015): Bildung: Keine Ahnung von der Wirtschaft. – In: Die Presse, 23.12.2015, [https://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/4893444/Bildung_Keine-Ahnung-von-der-Wirtschaft](https://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/4893444/Bildung_Keine_Ahnung-von-der-Wirtschaft), 21.8.2018.

GRAUPE, S. (2014): Der kühle Gleichmut des Ökonomen. In: FISCHER, A. u. B. ZURSTRASSEN (2014): Sozioökonomische Bildung. Bonn, 177 – 205.

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

GUDJONS, H. (1998): Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn.

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

HAARMANN, M.-P. (2018): Die Rekonstruktion, die Dekonstruktion und die Konstruktion der Wirtschaftsordnung als Kern sozioökonomischer Bildung. – In: ENGARTNER T., C. FRIDRICH, S. GRAUPE, R. HEDTKE, G. TAFNER (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden, 185 – 214.

HEDTKE, R. (2008): Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung. http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/hedtke_sozialwissoekon-bildung.pdf, 18.8.2018

HEDTKE, R. u. UPPENBROCK, Carolin (2011): Atomisierung der Studentafeln? Schulfächer und ihre Bezugsdisziplinen in der Sekundarstufe I. Bielefeld. (= Initiative für eine bessere ökonomische Bildung. Working paper no. 3), http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/Hedtke_Uppenbrock_Atomisierung-Studentafeln_2011-WP.pdf, 23.8.2018.

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

HEDTKE, R. (2015): Was ist und wozu Sozioökonomie? Zur Topographie eines unübersichtlichen Feldes. – In: ders. (Hrsg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden, 19 – 72.

HEDTKE, R. (2018a): Sozialwissenschaftlichkeit als sozioökonomisches Prinzip. – In: ENGARTNER T., C. FRIDRICH, S. GRAUPE, R. HEDTKE, G. TAFNER (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden, 27 – 53.

HEDTKE, R. (2018b): Das sozioökonomische Curriculum. Frankfurt/M.

HELLMICH, N. S. (2014): Was ist Sozioökonomie? – Eine Annäherung. – In: FISCHER, A. und ZURSTRASSEN, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn, 32 – 62.

HOFMANN-SCHNELLER, M. (2011): Kompetenzerwerb im GW-Unterricht – eine neue/alte Herausforderung. – In: GW-Unterricht 122, 17 – 23.

HOFMANN-SCHNELLER, M. (2014): Über die staunenswerte Persistenz wirtschaftspädagogischer Vorurteile. – In: GW-Unterricht 133, 55 – 56.

JEKEL, T. u. PICHLER H. (2017): Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II. – In: GW-Unterricht 147 (3/2017), 5 – 15.

KANWISCHER D., (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. – In: GW-Unterricht 122, 3 – 16.

KLAFKI, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 6. Auflage – Weinheim.

KOMPATSCHER, S. (2011): „Fach Wirtschaft und Geographie ist Fehlkonstruktion“. Interview mit Josef Aff. – In: Die Presse, 9.10.2011, <https://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/699481/Fach-Wirtschaft-und-Geographie-ist-Fehlkonstruktion>, 22.2.2019.

MAURER, A. (2018): Sozioökonomie. Online 20.2.2018, <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/soziooekonomie-53796/version-276863>, 13.8.2018.

MAYRING, P. (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 3. Auflage. Weinheim.

MAYRING, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage. Weinheim und Basel.

MIKL-HORKE, R. (2015): Traditionen, Problemstellungen und Konstitutionsprobleme der Sozioökonomie. In: HEDTKE, R. (Hrsg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden, 95-123.

MISOCH, S. (2015): Qualitative Interviews. Berlin, München, Boston.

N.N. (2017): WU-Studie: Blankes Konto und kaum Finanzwissen bei Jugendlichen. – In: Die Presse 13.12.2017, https://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/5337599/WUStudie_Blankes-Konto-und-kaum-Finanzwissen-bei-Jugendlichen, 21.8.2018.

N.N. (2018): Lückenhaftes Wissen: Schüler sehen sich kaum als Teil der Wirtschaft. – In: Der Standard, 5.4.2018, derstandard.at/2000077364103/Lueckenhaftes-Wissen-Schueler-sehen-sich-kaum-als-Teil-der-Wirtschaft, 21.8.2018.

NEUWEG, G.H. (2017): Wirtschaftsbildung ist in Österreich leider nur „im Prinzip“ wichtig. – In: OÖNachrichten 21.11.2017, <https://www.nachrichten.at/nachrichten/meinung/die-sicht-der-anderen/Wirtschaftsbildung-ist-in-OEsterreich-leider-nur-im-Prinzip-wichtig;art200719,2739045>, 21.8.2018.

OEFTERING, T., OPPERMAN J. und FISCHER, A. (2018): Gestaltbarkeit aller Lebensbereiche Der Bildungswert der Lebensweltorientierung für die sozioökonomische Bildung.- In: ENGARTNER T., FRIDRICH C., GRAUPE S., HEDTKE R., TAFNER G. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden, 163 – 184.

RAMSENTHALER, C. (2013): Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse“? – In: M. SCHNELL et al. (Hrsg.): Der Patient am Lebensende, Palliative Care und Forschung. Wiesbaden, 23 – 42.

RETZMANN, T., SEEGER, G., REMMLE, B., JONGEBLOED, H.-C. (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. Im

Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des ZDH (2009/10),
https://bankenverband.de/media/files/Oekonomische_Bildung_an_allgemeinbildenden_Schulen.pdf, 18.8.2018.

RHODE-JÜCHTERN, J. (2011): Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? – Die Bildungsstandards Geographie praktisch denken. – In: GW-Unterricht 124, 3 – 14.

SCHELLHORN, F. (2017): Was unsere Kinder über Wirtschaft lernen. – In: Profil vom 29.7.2017, <https://www.profil.at/meinung/franz-schellhorn-was-kinder-ueber-wirtschaft-lernen-8247906>, 21.8.2018.

SCHULMEISTER, S. (2018): Der Weg zur Prosperität. Wien, Salzburg.

SCHULZE, T. (2007): Modi komplexer und längerfristiger Lernprozesse. Beobachtungen und Überlegungen zu einer Theorie des Lernens und der Bildung. – In: H.-C. KOLLER, W. MAROTZKI & O. SANDERS (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld 141 – 160.

SITTE, W. (2001): Geographie und Wirtschaftskunde – Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. – In: SITTE, W. u. WOHLSCHLÄGEL, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16), 157 – 169.

SITTE, W. (2001a): Wirtschaftserziehung. – In: SITTE, W. u. WOHLSCHLÄGEL, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16), 545 – 552.

SITTE, W. (2001b): Operativer Unterricht. – In: SITTE, W. u. WOHLSCHLÄGEL, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16), 305 – 316.

SITTE W. u. WOHLSCHLÄGEL H. (2001): Anhang: Gegenüberstellung – Der „GW-Lehrplan 1985/86“ und der „GW-Lehrplan 2000“ im Vergleich. – In: SITTE, W. u. WOHLSCHLÄGEL, H.

(Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16), 233 – 247.

STIEGER, S. u. FRIDRICH C. (2018): INSERT. Internationales Netzwerk für eine reflektierte, subjektorientierte, plurale und sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung. In: Open Spaces. Zeitschrift für Didaktiken der Geographie 01 (201), 61 – 69.

STIEGER, S. u. JEKEL, T. (2018): Vermessene ökonomische Bildung? Anmerkungen zu den Versuchen, ökonomistische Bildung zu argumentieren. In: GW-Unterricht 150 (2), 5 – 19.

UHLENWINKEL, A. (2018): Ergebnisorientiert und interessensgeleitet – Studien der Wirtschaftslobby zum GW-Unterricht. In: GW-Unterricht 150 (2/2018), 20 – 33.

VIELHABER, C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht. – In: ders. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Wien, 9-26, <https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/vielhabervermittlung&interesse.htm>, 24.8.2018.

VIELHABER, C. (2008): Standards und/oder Kompetenzen im GW-Unterricht? In: GW-Unterricht 110, 1 – 6.

VIELHABER, C. (2012): Perspektiven des GW-Unterrichts. Zukunftsanzeiger oder Bedrohungsszenarien? – In: GW-Unterricht 128, 38 – 44.

WEBER, B. (2013): Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. – In: GW-Unterricht 132, 5 – 16.

WEHLING, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. – In: S. SCHIELE u. H. SCHNEIDER (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, 173 – 184.

WERLEN, B.: (2008): Sozialgeographie. Eine Einführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern, Stuttgart, Wien.

WKO (Hrsg.) (2018): Wirtschaft muss Pflichtfach in der Schule werden, 5.4.2018, <https://news.wko.at/news/wien/Wirtschaft-muss-Pflichtfach-in-der-Schule-werden.html>, 21.8.2018.

8.2 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Gegenüberstellung Mainstream-Ökonomik – Sozioökonomik (ORTMANN 2015: 298).....	10
Abb. 2: Bildungsrelevante Pole und Spannungsfelder fachdidaktischer Konzeptionen (WEBER 2013: 6).....	13
Abb. 3: Sozioökonomische Bildung der sozialwissenschaftlichen Domäne (HEDTKE 2018a: 10).....	16
Abb. 4: Die Bildungsaufgaben des Fachs Geographie und Wirtschaftskunde (SITTE 2001: 163).....	19
Abb. 5: Dreidimensionales Kompetenzschema für die Sekundarstufe I (FRIDRICH 2013: 8).....	26
Abb. 6: Kompetenzen im sozioökonomischen Curriculum der Sekundarstufe I (HEDTKE 2018b: 34).....	27
Abb. 7: Leitziel und Kompetenzen in der ökonomischen Bildung (FRIDRICH 2012: 34).....	29
Abb. 8: Handlungsmodell der ökonomischen Bildung (FRIDRICH 2012: 37).....	29
Abb. 9: Bestandteile sozioökonomischer Bildung (WEBER 2013: 14).....	32
Abb. 10: Konzeptionelle Begründungslinien der Sozioökonomiedidaktik (HEDTKE 2018a: 2).....	35
Abb. 11: Almwirtschaft in der Schweiz (M1).....	56
Abb. 12: Bäuerlicher Großbetrieb (Milchhof) (M2).....	57
Abb. 13: Beschäftigte in der Landwirtschaft I (M5).....	60
Abb. 14: Beschäftigte in der Landwirtschaft II (M5).....	60
Abb. 15: Düngung mit Gülle (M6).....	61
Abb. 16: Der Weg der Nährstoffe in der Tierhaltung (M6).....	61
Abb. 17: Kreislauf der Pestizide (M7).....	62
Abb. 18: Pestizideinsatz M7).....	62
Abb. 19: Bauernhof in Kärnten (M9).....	73
Abb. 20: Bauernhof in Norddeutschland (M9).....	73
Abb. 21: Lageplan Plescherken (M11).....	76
Abb. 22: Wolteritz 1990 (Bildausschnitt) (M1).....	88
Abb. 23: Kovu, ein kongolesischer Jugendlicher.....	91
Abb. 24: Wolteritz 1990.....	85
Abb. 25: Einkaufsliste (M1).....	91
Abb. 26: Supermarktplan (M2).....	92
Abb. 27: Supermarkt-Planogramm.....	94
Abb. 28: Supermarkt-Vorlage (M5).....	97
Abb. 29: Lösung Supermarktplan.....	99
Abb. 30: Kaputtes Notebook (M1).....	104

Abb. 31: Fotos vom Horrorurlaub.....	124
Abb. 32: Protestierende Frauen, London 1908 (M1)	154
Abb. 33: Fibonacci Blue (2017): Minnesota women's march against Donald Trump (M2)	155
Abb. 34: Gigi Ibrahi (2013): March on Tahrir (M3).....	156
Abb. 35: Obert Madondo (2017): End violence against women (M4).....	157
Abb. 36: Soman (2005): 8marchrallydhaka (M5).....	158
Abb. 37: Lebensliniendiagramm	159
Abb. 38: Vorlage Lebensliniendiagramm (M9).....	163
Abb. 39: Karte: UN-Frauenrechtskonvention CEDAF	167
Abb. 40: Allgemeines analytisches Ablaufmodell nach Mayring 2007 (RAMSENTHALER 2013:26)	177
Abb. 41: Gegenüberstellung induktiver und deduktiver Kategorienbildung (MAYRING zit. n. RAMSENTHALER 2013: 29).....	179

„Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.“

8.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: 52 Lehr- und Lernarrangements für die Sekundarstufe I (Forschungsprojekts INSERT).....	48
Tabelle 2: Planungsmatrix Intensive und extensive Wirtschaftsformen im primären Sektor	55
Tabelle 3: Arbeitsblatt extensive / intensive Landwirtschaft (Gegenüberstellung) (M3).....	58
Tabelle 4: Wortliste Landwirtschaft (M8).....	63
Tabelle 5: Lösungsblatt zu Gegenüberstellung intensive / extensive Landwirtschaft (M3).....	78
Tabelle 6: Lösungsblatt zu Wortliste Landwirtschaft (M8)	80
Tabelle 7: Planungsmatrix Industrieller Rohstoffabbau und Kleinbergbau	87
Tabelle 8: Arbeitsblatt Mystery: Warum muss Kovu in einem Bergwerk arbeiten? (M5)	93
Tabelle 9: Planungsmatrix Handel: Supermarkt, Verkaufsstrategien, Konsumentensicht.....	90
Tabelle 10: Arbeitsblatt "Kaufis" Verkaufstricks.....	93
Tabelle 11: weitere Tricks (M4).....	95
Tabelle 12: Planungsmatrix Konsumentenschutz: Gewährleistung und Garantie.....	103
Tabelle 13: Planungsmatrix Konsumentenschutz: Rechte und Pflichten	123
Tabelle 14: Finde eine Wissende / einen Wissenden (M12)	135
Tabelle 15: Ampelspiel (M13).....	136
Tabelle 16: Lösung zu Übung M6.....	139
Tabelle 17: Lösung zu Übung M11.....	139
Tabelle 18: Lösung zu M12	143
Tabelle 19: Planungsmatrix zu „Wie erhalten Frauen weltweit gleiche Chancen?“	152
Tabelle 20: Frauenrechte in Österreich (M6).....	160
Tabelle 21: Frauenrechte in Afghanistan (M7)	161
Tabelle 22: Frauenrechte in Mexiko (M8)	162

Tabelle 23: Zuordnungsübung Frauenrechte (M10).....	166
Tabelle 24: UN-Frauenrechtskonvention (M12)	167
Tabelle 25: Lösung Zuordnungsübung Frauenrechte (M10).....	169
Tabelle 26: Lösung UN-Frauenrechtskonvention	170
Tabelle 27: Übersicht: Auswertung Subjektorientierung und Individualisierung	181
Tabelle 28: Übersicht: Auswertung Handlungsfähigkeit und Handlungsorientierung.....	182
Tabelle 29: Übersicht: Auswertung Wissenschaftsorientierung und Kritik	183
Tabelle 30: Übersicht: Auswertung Multiparadigmazität und Mehrperspektivität	184
Tabelle 31: Übersicht: Auswertung Problemorientierung und Konfliktorientierung	185
Tabelle 32: Übersicht: Auswertung Aktualitäts- und Zukunftsbezug	185

9. Anhang

9.1 Interviewleitfaden

Interviewleitfaden für 11/12-Jährige:

A Einleitung, „Mundöffner“-Frage/Sondierungsfrage

- Beschreibe kurz, was dir in den letzten beiden Geographie- und Wirtschaftskunde-Stunden besonders gut gefallen hat.

B Subjektorientierung und Individualisierung

- Wie hatten die Themen [*konkrete Themen/Aspekte aufzählen*] mit deinen Interessen, deiner Familie oder deinen Freunden zu tun?
- Was davon ist für dich selbst bedeutsam, also wichtig?

C Handlungsfähigkeit und Handlungsorientierung

- Wurde viel von deinem GW-Lehrer erklärt oder hast *du* dir selbst viel beigebracht?
- Hatten deine kreativen Ideen und deine Vorschläge in der Unterrichtsstunde auch Platz?

D Kritische Zugänge und Wissenschaftsorientierung

- Gab es etwas Neues, wovon du vorher noch nie gehört hast? Nenne Beispiele!
- Denkst du über bestimmte Dinge nach dieser Stunde anders als früher? Über welche zum Beispiel?

E Mehrperspektivität und Multiparadigmazität

- Für manche Schülerinnen und Schüler waren die beiden Stunden interessanter oder weniger spannend. Warum, glaubst du, war das so?
- Es ging ja um unterschiedliche Menschen, die mit dem Thema [*konkretes Thema benennen*] zu tun haben. Konntest du dich in unterschiedliche Rollen einfühlen? Konntest du die Welt aus ihrer Sicht betrachten?

F Problemorientierung und Konfliktorientierung

- Es gab Aufgabenstellungen, die du lösen musstest. Hatten die mit den Problemen zu tun, die Menschen (also zum Beispiel Erwachsene, Jugendliche und Kinder) in ihrem Leben lösen müssen? Kannst du Beispiele nennen?
- In den Unterrichtsstunden wurden Themen besprochen, die Menschen unterschiedlich sehen, oft ging es auch um Konflikte, also Auseinandersetzungen. Versuche, solche Streitpunkte zu benennen!

G Aktualitäts- und Zukunftsbezug

- Warum ist dieses Thema [*konkret benennen*] gerade jetzt bedeutend? Hast du vor Kurzem etwas dazu Passendes gehört oder gesehen?
- Wo könnte dieses Thema auch in Zukunft eine Rolle in deinem Leben spielen?

Interviewleitfaden für 13/14-Jährige:

A Einleitung, „Mundöffner“-Frage/Sondierungsfrage

- Beschreibe kurz, was dir in den letzten beiden Geographie- und Wirtschaftskunde-Stunden besonders gut gefallen hat.

B Subjektorientierung und Individualisierung

- Wie hatten die Themen mit deinen Interessen, deiner Familie oder deinen Freunden zu tun?
- Was davon ist für dich selbst, für dein persönliches Leben, bedeutsam?

C Handlungsfähigkeit und Handlungsorientierung

- Wurde viel von deinem GW-Lehrer erklärt oder hast du dir selbst viel beigebracht?
- Hatten deine kreativen Ideen in der Unterrichtsstunde auch Platz?

D Kritische Zugänge und Wissenschaftsorientierung

- Gab es etwas Neues, wovon du vorher noch nie gehört hast? Nenne Beispiele!
- Denkst du über bestimmte Dinge nach dieser Stunde anders als früher? Über welche zum Beispiel?

E Mehrperspektivität und Multiparadigmazität

- Für manche Schülerinnen und Schüler waren die beiden Stunden interessanter oder weniger spannend. Warum, glaubst du, war das so?
- Es ging ja um unterschiedliche Menschen, die mit dem Thema zu tun haben. Konntest du dich in unterschiedliche Rollen versetzen und die Dinge aus ihrem Blickwinkel betrachten?

F Problemorientierung und Konfliktorientierung

- Es gab Aufgabenstellungen, die du lösen musstest. Hatten die mit den Problemen zu tun, die Menschen in ihrem Leben lösen müssen? Kannst du Beispiele nennen?
- In den Unterrichtsstunden wurden Themen besprochen, die Menschen unterschiedlich sehen, oft ging es auch um Konflikte, also Auseinandersetzungen. Versuche, Konflikte zu benennen!

G Aktualitäts- und Zukunftsbezug

- Warum ist dieses Thema [konkret benennen] gerade jetzt bedeutend? Hast du vor Kurzem etwas dazu Passendes gehört oder gesehen?
- Wo könnte dieses Thema auch in Zukunft eine Rolle in deinem Leben spielen?

9.2 Interviewtranskriptionen

1 **INTERVIEW 1**

2 **Thema der Lehr-Lernsequenz: Industrieller Rohstoffabbau und Kleinbergbau**

3 **Interviewte: 4 Lernende (L1, L2, L3, L4)**

4 **5. Schulstufe, gymnasiale Unterstufe**

5 **Datum: 14.12.2018**

6 **Länge: 9:43**

7

8 I: Wir haben uns in den letzten Einheiten mit dem Thema Bergbau beschäftigt. Bitte
9 beschreibt kurz, was euch...

10 L1: Machen wir jetzt eine Stundenwiederholung?

11 I: Nein, keine Stundenwiederholung, das ist nur ein Interview... Was hat euch gut gefallen,
12 wir haben ja über den Tagebau in Deutschland und dann über die Gewinnung von Kobalt im
13 Kongo gesprochen.

14 L2: Mir hat es gefallen und es war auch sehr spannend, dass man herausgefunden hat, wie
15 Handys hergestellt werden. Oder Autobatterie und so.

16 L3: also mir hat es sehr gut gefallen mit Kovu, dem Jungen und dass der Tagebau „wandert“.

17 L1: Also mir hat gefallen, dass Kovu dann in die Schule gekommen ist und dass ihm gut
18 gegangen ist am Ende. <Schülerin meint Filmsequenz>

19 I: Haben die Themen, die wir besprochen haben, der Bergbau also, hat dieses Thema etwas
20 mit euren Familien oder mit euren Freunden oder sogar mit euch selbst zu tun?

21 L2: Doch, ja. Mit den Handyakkus und so. Dass der so viel arbeiten muss für unsere
22 Handyakkus.

23 I: Fällt euch noch etwas ein?

24 L1: Also hier wird jetzt nicht so ein Tagebau sein, also betrifft das uns jetzt nicht so sehr.

25 L4: Also ich finde, wir kaufen ja die Handys und die Tablets und so und wir geben dafür Geld
26 aus und ja, die kommen ja aus den Ländern.

27 I: Wenn ihr so zurückdenkt: Habt ihr euch da in den Stunden viel selbst beigebracht oder habe
 28 ich da viel erklärt?

29 L1: Tja. Beides.

30 L4: Ja, beides

31 L2 und L3 <zeitgleich>: Ja, beides.

32 I: Und wenn ihr euch nur für eine Antwort entscheiden dürft?

33 L2: Sie, Sie haben uns...

34 L1: Naja, und wir auch. Also beides <lacht>

35 I: Und wenn ihr noch einmal so an die Stunden denkt, hatten da kreative Ideen von euch oder
 36 euren Gruppenmitgliedern Platz?

37 L2: Ja! Also... naja...

38 L3: Es gab ja das Blatt, wo wir die Zeichnung fertigzeichnen mussten und so...

39 L1: Ja. Oder zum Beispiel dieses Blatt, wie man lernt zu lernen. Das hat auch viel geholfen,
 40 Da haben wir auch selbst draufkommen müssen. [Anm.: L verwechselt Übungen zum
 41 „Lernen lernen“ mit Inhalten der untersuchten Stunden.]

42 I: Hat es aber irgendetwas vollkommen Neues gegeben, das ihr gar nicht kanntet in Bezug auf
 43 das Thema Bergbau?

44 L4: Ja, also dass es den Tagebau gibt. Das hab ich einfach gar nicht gewusst.

45 L1: Ich hätte nicht gedacht, dass es so viel Wasser in der Erde gibt und dass sie es
 46 rauspumpen. [Anm.: Im Wirkungsgefüge „Tagebau“ wird erklärt, dass das Abpumpen des
 47 Grundwassers notwendig ist.]

48 I: Was noch?

49 L2: Ich habe nicht gewusst, dass es Bergbau gibt. Zum Beispiel auch das mit Kovu,... dass da
 50 Kinder... das hab ich auch nicht gewusst.

51 I: Gibt es auch Dinge, über die ihr also ganz anders und ganz neu nachdenkt?

52 L1: Ja, ich wusste gar nicht dass Kohle aus Torf entsteht und dass es diese Torfschichten im
 53 Boden gab.

54 L2: Es war überhaupt verrückt, dass da früher Bäume abgestorben sind und das heute Kohle
55 ist, das hätte ich nicht gedacht...

56 I: Ah, ok, haben das die anderen nicht gewusst?

57 L4: Nein, ich auch nicht.

58 I: Und gibt es noch Sachen, über die ihr anders nachdenkt als früher?

59 L3: Ja, also wenn man Kohle angreift oder so, dann spürt man sogar, dass das eigentlich Holz
60 ist, oder so.

61 I: Für manche Schülerinnen und Schüler waren diese Stunden interessanter, für andere waren
62 sie weniger spannend, womit hat das eigentlich eurer Meinung nach zu tun?

63 L2: Weil uns das Thema nicht so interessiert hat?

64 I: Ja und warum?

65 L1: ...weil sie GWK vielleicht nicht mögen.

66 L4: ...oder sie interessiert es nicht für ihre Zukunft... vielleicht brauchen sie das ja gar nicht
67 oder so...

68 L2: ...ich finde, ich glaube, manche wussten da schon viel und die waren gelangweilt und
69 andere eher nicht, weil sie das ja noch gar nicht kannten.

70 I.: Mhm... verstehe... ihr könnt euch ja schon gut in andere reinversetzen. Ist euch das auch
71 in den Unterrichtsstunden gut gelungen, dass ihr euch in eine andere Rolle versetzt? Da war ja
72 auch die Rede von Menschen, die mit Bergbau zu tun haben oder in Kontakt kommen... Und
73 ihr hattet ja vielleicht sogar die Möglichkeit, die Dinge aus einem anderen Blickwinkel zu
74 betrachten.

75 L3: Ja, ja, schon.

76 L4: Ja.

77 I: Könnt ihr mir bitte ein Beispiel geben?

78 L4: Da war Kovu.

79 I: Kovu?

80 L4: Ja, der ist ja so arm und so. Er hat kein gescheites Gewand, wir schon. Nicht einmal
81 genug zu essen. Wir schon.

82 L2: Am Ende hat er aber urgeile Sachen angehabt. <bezieht sich auf Filmsequenz>

83 L3: Das war ja jemand anderer.

84 L2: Nein, das war er und sein Freund.

85 I: Es gab ja Aufgabenstellungen, die ihr gelöst habt. Haben meine Aufgabenstellungen mit

86 Problemen zu tun, die Menschen in ihren eigenen Leben auch lösen müssen?

87 L3: Können Sie das bitte noch einmal wiederholen?

88 I: Ob die Themen, die wir das so gemeinsam besprochen haben, ob die Probleme von anderen

89 gezeigt haben.

90 L4: Eigentlich schon.

91 I: Ja? Mit welchen denn genau?

92 L4: Strom. Die Versorgung mit dem Strom, weil die ja die Kohle verbrennen dafür. Und diese

93 Kohle landet dann in der Luft.

94 I: Ein Problem, das zur Kohle passt oder zum Kobalt?

95 L2, L3: Mhm...

96 L2: Nein, eigentlich nicht.

97 I: Gut, dann kommen wir zu den letzten Fragen: Warum ist eigentlich das Thema Bergbau

98 jetzt auch wichtig oder bedeutend in eurem Leben? Habt ihr vor Kurzem etwas dazu

99 Passendes gesehen oder gehört?

100 L1: ähm... also, ich habe einmal eine Dokumentation gesehen. Aber die hab ich nicht

101 weitergeschaut, weil sie zu schwierig war. Aber als wir das jetzt gemacht haben, hat mich das

102 sehr interessiert und ich wusste nicht, dass mir das so gefällt.

103 L3: Wenn ich ein Handy hab oder ein Tablet ist da aus dem Kongo alles Mögliche drinnen.

104 Und das zeigen sie im Fernsehen auch, aber da erklärt niemand.

105 I: Welche Streitthemen kamen da vor in den beiden Stunden? Gab es da für euch erkennbare

106 Probleme, die mit dem Thema zu tun haben? Konflikte?

107 L3: Wenn da jemand sagt, du musst arbeiten gehen und ich will aber nicht arbeiten gehen. Ich

108 bin noch zu jung.

109 I: Interessant. Welcher Streit ist noch angesprochen worden? Ein anderer Konflikt? Also es
110 gibt Leute, die das eine wollen und dann wiederum Leute, die ganz etwas anderes wollen...

111 L1: Ähm... zum Beispiel der eine will ein E-Car, der andere ein Smartphone.

112 I: Was meinst du? <zu L2, der aufzeigt>

113 L2: Dass Kovu... mhm...

114 L3: Der eine will mehr Geld und der andere gibt nicht so viel Geld.

115 L2: Nein, dass die Menschen dort leben und die anderen machen Tagebau und wollen die
116 Kohle unter deinem Haus, aber sie kommen nur mit Verlegung [von Verkehrswegen und
117 Siedlungen, siehe Wirkungsgefüge] dort hin.

118 I: Spielt Bergbau irgendwo in eurem Leben noch eine Rolle, alles, was damit
119 zusammenhängt? In eurer Zukunft?

120 L1: Nein, ich glaub nicht.

121 L2: Nein, ich glaub auch nicht.

122 L3: Doch, ich glaub das schon, wenn man sich wieder ein neues Handy kauft oder so.

123 I: Mhm, warum eigentlich?

124 L3: Weil wenn andere dafür gearbeitet haben, dann denkt man daran, was man gesehen hat.

125 I [zu L1, L2, L4]: Und was meint ihr dazu?

126 L2: Ja, schon... das stimmt genau. Dann erinnert man sich an die Schule oder so und an
127 GWK

128 L1: <lacht>

129 L2: und dann weiß man wieder genau, wie die Handys hergestellt werden.

130 L1: Aber, aber... wir haben ja nichts darüber gelernt, wie Handys hergestellt werden.

131 L3: Doch!

132 I: Naja, wenn man weiß, wie die Rohstoffe meines Handys erzeugt werden... woher die
133 Materialien kommen.

134 L3: Naja, aus dem Kongo.

135 I: Da hat man ja dann vielleicht ein anderes Gefühl dabei, wenn man das weiß, oder?

136 L4: Ja, total.

137 L1: Ja, ja... und...

138 L2: Ich dachte immer, da wird irgendetwas Spezielles hergestellt.

139 L1: Ich dachte...

140 I: Ah, du hast gedacht, die waschen aus dem Boden, die ganzen Handys...

141 L1, L2, L3, L4: <lachen laut>

142 L2: Ich habe gedacht, die werden in Fabriken hergestellt.

143 I: Ja, das werden sie auch. Aber auch die Fabriken kaufen ja die Rohstoffe ein. Leute, ich sage

144 euch vielen Dank für euer erstes Interview, ihr wart echt gute Interviewpartner und

145 Interviewpartnerinnen!

INTERVIEW 2

Thema der Lehr-Lernsequenz: Intensive und extensive Wirtschaftsformen im primären Sektor

Interviewte: 4 Lernende (L5, L6, L7, L8)

5. Schulstufe, gymnasiale Unterstufe

Datum: 20.12.2018

Länge: 8:30

Könnt ihr mir bitte erklären, was euch in den letzten beiden GWK-Stunden besonders gut gefallen hat?

L5: Wir haben viel gemeinsam gearbeitet. Zum Beispiel das mit den Bildern, die man beschreiben musste. Das war sehr lustig. [L meint

L6: Mir hat auch das am besten gefallen, weil ich mit meiner Freundin in einer Gruppe war.

L7: Mir hat am besten gefallen die wilde Diskussion mit den Leuten aus dem Ort, in dem der Schweinestall gebaut wird. Da ging es in der Klasse rund. Und ich hab sowas noch nie gemacht.

I: Welche Themen und Fragen hatten davon mit eurem persönlichen Leben oder dem Leben eurer Familie zu tun?

L7: Mit meinem Leben direkt nicht, aber mein Onkel hat einen Bauernhof und die haben Milchkühe, die auch im Stall stehen. Ich weiß nicht, ob die auch so viele verschiedene Sachen zu fressen geben, damit sie viel Milch geben...

I: ...du meinst, ob es sich um eine intensive Landwirtschaft handelt. Frag sie doch einmal, du kennst dich ja jetzt ein bisschen aus.

L8: Ich war letzten Sommer auf einer Alm und da waren urviele Rindviecher. Ich habe so Angst gehabt, weil die sind manchmal aggressiv mit Kindern.

I: Und was aus den Stunden war für dich, N.N., bedeutsam oder wichtig? <deutet auf L8>

L8: Dass viele Bauern sehr verschwenderisch arbeiten und viel Dünger oder Spritzmittel verwenden, die wir mitessen.

L7: Deswegen kaufen wir fast immer bio. Da sind weniger schädliche Stoffe drinnen.

L5: Die kosten aber mehr.

175 L6: In meinem Leben sind diese Dinge immer wichtig, weil wir uns ja alle von den Dingen
 176 ernähren, die von den Bauern hergestellt werden.

177 I: Aha, das bedeutet, du kommst oft mit Lebensmitteln aus intensiver oder extensiver
 178 Landwirtschaft in Kontakt... gab es Dinge, die ihr vorher nie gehört habt oder die
 179 vollkommen neu für euch waren?

180 L7: Für mich war ganz neu, dass die Bauern sehr viel diskutieren müssen, wenn sie selbst
 181 etwas auf ihrem Grundstück machen wollen, obwohl es ihnen selbst gehört.

182 L6: Ja, das hab ich auch nicht gewusst. Und das mit intensiv und extensiv...

183 I: Du meinst, dass es einen Unterschied gibt...

184 L6: Ja und dass es früher so viele Bauern gab, aber jetzt nicht mehr wegen der Maschinen.

185 L8: Wegen den Maschinen, ja.

186 L5: Für mich war nichts neu.

187 L7: Und dass Roboter die Kühe melken, das hab ich auch nicht gewusst.

188 I: Was kann man denn davon kritisch sehen?

189 L5: Die vielen Vergiftungen im Boden mit dem Dünger und dem Insektengift. Die,... die...

190 I: Pestizide?

191 L5: Ja, genau. Meine Mutter hat mir erklärt, dass auch viele Bienen davon umgebracht
 192 werden.

193 L6: Und dass so viele Bauern den Tieren Medikamente geben ist auch ein Problem.

194 I: Warum?

195 L6: Weil diese Medikamente in der Natur landen und wir die Produkte ja essen.

196 I: Da habt ihr ja viel Wissen angesammelt. Mich interessiert noch, ob ihr euch da selbst viel
 197 beigebracht habt oder ob ich euch viel beigebracht habe. Möchtest du <deutet auf L8>
 198 weiterhelfen?

199 L8: Also ich finde, im ersten Teil haben Sie uns viel beigebracht. Da waren viele
 200 Informationen...

201 L6: Nein, wir haben ja selbst diese Fotos beschrieben...

202 L8. ...aber beigebracht hat trotzdem der Herr Professor uns das meiste.

203 I: Wie war denn die Erfahrung mit den Infografiken, den aufgeklebten Arbeitsblättern?

204 L7: Die war so schwer. Da haben wir zuerst nicht genau verstanden. Aber dann sind Sie
 205 gekommen und dann haben wir alles verstanden.

206 L5: Nein, ich fands leicht. Einfach. Da hab ich sofort alles verstanden.

207 I: Und in der zweiten Stunde?

208 L7: Da haben wir fast alles selbst gemacht.

209 L8: Ja, wir selbst.

210 I: Für manche Schülerinnen und Schüler waren die beiden Stunden interessanter oder weniger
211 spannend. Warum, glaubst du, war das so?

212 L8: Naja, manche langweilen sich ja eh immer. Ich manchmal auch.

213 L7: Vielleicht waren sie noch nie in einem Stall oder auf einer Alm. Manche Schüler wissen
214 gar nicht, wie eine Melkmaschine aussieht.

215 I: Weißt du es genau?

216 L7: Ja sicher, mein Onkel hat ja den Stall. Und der hat mich auch schon viel erzählt.

217 I: Es ging ja um unterschiedliche Menschen, die mit dem Thema intensive und extensive
218 Landwirtschaft zu tun haben. Konntest du dich in unterschiedliche Rollen einfühlen?
219 Konntest du die Welt aus ihrer Sicht betrachten?

220 L5: In den Rollen war das eigentlich nicht schwer. Wir hatten ja die Rolle von dem Bauern.

221 L7: Wir waren der Förster.

222 L6: Für uns war das nicht so einfach, weil wir keinen Ort für den Stall finden konnten.

223 I: Aber wie seid ihr mit der Rolle selbst zurechtgekommen? Welche Rolle hattet ihr?

224 L6: Bürgermeisterin. Ja, die muss halt allen alles recht machen.

225 I: Erkennt ihr euch an andere Perspektiven, die ihr einnehmen musstet? In der ersten Stunde
226 zum Beispiel?

227 L6: Ich erinnere mich nicht mehr so gut.

228 L8: Nein, da haben wir andere Übungen gemacht.

229 L5: Ja...

230 I: Ich komme zu den letzten Fragen: Gab es Aufgabenstellungen, die du lösen musstet.
231 Hatten die mit den Problemen zu tun, die Menschen (also zum Beispiel Erwachsene,
232 Jugendliche und Kinder) in ihrem Leben lösen müssen? Kannst du Beispiele nennen?

233 L8: Das, was wir eh schon gesagt haben: Wo dieser Bauer seinen Stall baut. Das ist für alle
234 schwierig gewesen.

235 L7: Ich finde, das war ein Riesenchaos, wir haben ja viel gestritten und die lautesten setzten
236 sich durch mit ihren Meinungen.

237 I: Du meinst die Diskussion u die Verortung des Stalls in Plescherken? Gibt es solche
 238 Konflikte wirklich da draußen?

239 L6: Ja, um Windräder wird auch gestritten, wo die stehen. Oder um Autobahnen, wo die
 240 genau gebaut werden.

241 L7: Oder die Ölröhre.

242 I: Pipelines?

243 L7: Ja, genau.

244 I: Welche Probleme müssen Menschen noch lösen, die dazugehören?

245 L6: Welche Lebensmittel man kauft. Da kaufen wir immer bio. Aber für andere ist es nicht so
 246 klar.

247 I: Warum ist das ein Problem, kannst du das beschreiben?

248 L6: Naja, weil bio einfach teurer ist und das kaufen die meisten nicht so gerne.

249 I: Wir sind bei unserer letzten Frage angelangt: Warum ist das Thema intensive und extensive
 250 Landwirtschaft gerade jetzt bedeutend? Hast du vor Kurzem etwas dazu Passendes gehört
 251 oder gesehen? Wo könnte dieses Thema auch in Zukunft eine Rolle in deinem Leben spielen?

252 L5: Wenn ich einen Urlaub buchen würde, dann wäre ich lieber auf einem Biobauernhof.

253 I: Mhm, verstehe. Wobei ja, wie wir wissen, auch ein Biobauernhof intensiv geführt werden
 254 kann. Und ihr?

255 L7: Ich finde, wir sollten immer darauf schauen, woher die Lebensmittel kommen und was
 256 drinnen ist...

257 L6... und das Thema mit dem Bienensterben, das ist auch noch nicht gelöst. Ich kann mir das
 258 gar nicht vorstellen,...

259 I: Du meinst eine Welt ohne Bienen?

260 L6: Ja, denn dann werden die Bäume nicht bestäubt.

261 I: Ja, da gabs einmal einen Film dazu und dann auch viele Zeitungsartikel, das Thema ist
 262 tatsächlich noch sehr aktuell. Gut, ich denke, das Gespräch war wirklich sehr produktiv.
 263 Vielen Dank für eure Mitarbeit!

264 **INTERVIEW 3**

265 **Thema der Lehr-Lernsequenz: Handel: Supermarkt. Verkaufsstrategien**

266 **Interviewte: 3 Lernende (L9, L10, L11), 6. Schulstufe, gymnasiale Unterstufe**

267 **Datum: 11.12.2018**

268 **Länge: 6:19**

269 I: Ich habe ein paar Fragen zu den Unterrichtsstunden, die wir gemeinsam gemacht haben...
270 Die erste lautet: Beschreibt ganz kurz, was euch hängengeblieben ist von den beiden
271 Unterrichtsstunden.

272 L9: Also die Tipps und Tricks, die wir da gelernt haben, die Tricks, die der Supermarkt...
273 wenn wer einkauft oder dort ist.

274 L10: Und die Tipps, wie man verhindern kann, dass man darauf reinfällt.

275 I: Wie haben diese Tipps und Tricks und alles andere, was wir gemeinsam erarbeitet haben,
276 mit deinen Interessen oder mit deiner Familie, mit deinen Freunden zu tun? Hat das
277 tatsächlich mit eurem Leben zu tun?

278 L11: Also das mit dem Einkauf?

279 L9: Ja...

280 I: Wer von euch kann mir das beschreiben?

281 L9: Naja, weil wir da oft dabei sind bei Einkauf und da halt auch drauf schauen können.

282 L11: Ich wollte gerade dasselbe sagen

283 L9: Ich bin so oft mit dabei beim Einkaufen... einmal pro Woche und mehr.

284 I: Gut, ihr habt also Einkaufserfahrung. Dann fällt die nächste Frage gar nicht schwer: Was
285 genau vom Besprochenen ist für euch wichtig zu wissen?

286 L9: Die Tricks, damit wir halt nicht in die Falle gehen,--- also damit wir mehr...

287 L11: ...Tricks austricksen.

288 <lachen laut>

289 L9: Ich möchte noch mehr wissen zu den Geschäften und wie teuer die Einrichtung ist und
290 was das alles kostet.

291 L11: Wenn man die Tricks kennt, dann versteht man alles besser. Gesehen hab ich das meiste
 292 ja schon einmal. In unserem Supermarkt gab es noch viel mehr Tricks. <L meint den in
 293 Gruppenarbeit selbst entworfenen Supermarktplan>

294 I: Das ist doch wunderbar. Denkt bitte genau zurück: Habt ihr das Gefühl, dass ihr euch selbst
 295 mehr beigebracht habt oder dass ich euch da viel beigebracht habe?

296 L10: Beides

297 L9: Ja, beides. Sie haben...

298 L11: Die Arbeitsblätter, da haben wir dann selbst lesen und verstehen müssen. Aber die haben
 299 Sie uns gegeben.

300 L9: Für mich war das gleichwertig.

301 L10: Ja, gleichwertig.

302 I: Aber hatten da auch eigene kreative Ideen von euch Platz im Unterricht?

303 L10: Ja, ja...

304 L9: Schon, ja.

305 L11: Wie wir da das Geschäft zeichnen mussten, da hat meine Gruppe das so gemacht, wie
 306 wir das eben machen wollten. Wir haben den Supermarkt ideal eingerichtet.

307 L10: Der Supermarktplan hat echt Spaß gemacht. Da haben wir uns noch Tricks überlegt und
 308 die eingebaut...

309 I: Ja, ihr wurdet ja richtige Experten. Denkt ihr über Supermärkte und Einkauf jetzt anders
 310 nach also vorher?

311 L9, L10, L11: <zugleich> Ja, ja...

312 L10: Schon, ja.

313 I: Worüber zum Beispiel?

314 L10: Ja, zum Beispiel achte ich jetzt mehr im Supermarkt darauf, ob es Tricks wirklich gibt
 315 und wo welcher Trick sich verbirgt.

316 L9: Ich auch, ja. Inzwischen war ich ja auch zwei Mal einkaufen und die Tricks hab ich
 317 vorher nicht gekannt.

318 I: Für manche Schülerinnen und Schüler waren die beiden Stunden ja interessanter und
319 spannender und für andere wiederum weniger.

320 L10: Naja, manche passen nicht gut auf und dann wird jeder Stunde fad.

321 L9: Und dann macht sie auch keinen Spaß.

322 I: Besuchen alle in der Klasse regelmäßig Supermärkte?

323 L10: Da bin ich mir nicht sicher.

324 L11: Ich glaub schon... nein, ich weiß nicht.

325 I: Aber ihr geht dort ja hin und kennt den Supermarkt aus Sicht eines Kunden oder einer
326 Kundin. Es gibt ja auch die andere Sicht, die des Planers, der Planerin. Habt ihr euch in diese
327 Rolle auch hineinversetzen können?

328 L9: Ja, das ist aber immer ein bisschen fies auch, wenn man so plant.

329 L10: Naja, aber die möchten ja Geld verdienen. Zum Beispiel du bist an der Kassa oder hast
330 diese Kassa und da musst du halt diese Tricks anwenden... [Im Unterricht wurde die
331 Quengelzone an der Kassa exemplarisch genau besprochen.] Weil, ja, da musst du ja auch
332 etwas verdienen mit den Kunden.

333 I: Genau. Und dann gab es ja auch Aufgabenstellungen, die du lösen musstest. Hatten die mit
334 Problemen von Kindern oder Jugendlichen oder Erwachsenen zu tun? Waren das Aufgaben,
335 die jugendliche in ihrem Leben schon selbst lösen müssen? Gibt's da Beispiele?

336 L9: Ja, schon. Zum Beispiel der Einkaufszettel, den wir fertig schreiben mussten.

337 I: Was war denn da genau zu tun? Welches Problem war zu lösen?

338 L9: Diese Dinge aufschreiben, die wir kaufen wollen und dann die Dinge schätzen, wieviel
339 sie kosten werden.

340 L11: Damit wir nur das einkaufen, was wir brauchen. Es gibt oft solche Familien, die gehen
341 in den Einkaufsladen, um irgendetwas kreuz und quer zu kaufen ohne zu wissen, was sie
342 genau wollen.

343 I: Aha, ja, das gibt es mit Sicherheit. Im Leben gibt es ja auch oft Konflikte, ist da in den
344 Unterrichtsstunden irgendein Streitpunkt, eine Auseinandersetzung, ein Konflikt
345 angesprochen worden?... Ein Interessenskonflikt.

346 L10: Nein

347 L11: Ich wüsste nicht, was...

348 I: Haben Verkäufer und Käufer unterschiedliche Interessen?

349 L9: Ja, also die Verkäufer wollen möglichst viel Geld und der Kunde will sparen und billig
350 einkaufen. Das gefällt halt dem Verkäufer nicht.

351 L10: Manchmal wollen die Leute schnell wieder raus aus dem Supermarkt und sie müssen
352 aber die ganzen Gänge abgehen. Beim Ikea ist das so. Da kommt keine schnell raus. Da will
353 der Ikea, dass ich durchgehe, auch wenn mir heiß oder fad drinnen ist.

354 I: Da scheint es ja Dinge zu geben, die gerade jetzt auch in diesem Zusammenhang bedeutend
355 sind. Welche Informationen, die ihr vor Kurzem dazu gehört habt, passen dazu? Habt ihr
356 etwas gehört oder gesehen in eurem persönlichen Leben?

357 L11: Ähh, ja... die Quengelzone. Da kauft mein kleiner Bruder immer am liebsten alles.

358 I: Das heißt, ist das Thema wirklich bedeutend für euch im Alltag?

359 L9: Ja, auf alle Fälle.

360 L11: Ja, weil man kauft halt nicht irgendetwas ein. Wenn man zum Beispiel nur Milch
361 braucht und man gibt dann 50 Euro aus für den Einkauf, obwohl man nur einen Liter Milch
362 brauchte, dann ist das irgendwie ...

363 L10: Naja, wir kommen ja jetzt in das Alter, wo wir vielleicht grad selbst einkaufen gehen.
364 Alleine. Da ist das auch nicht so schlecht, wenn ich was weiß oder schon einmal gehört habe
365 darüber.

366 I: Genau. Das heißt: Hat das für die Zukunft für euch auch...

367 L11: ...auch, ja...

368 I: ...Bedeutung?

369 L9: Sicher auch.

370 I: Vielen Dank, Leute, das war's schon. Ihr habt das toll gemacht.

371 **INTERVIEW 4**

372 **Thema der Lehr-Lernsequenz: Konsumentenschutz**

373 **Interviewte: 3 Lernende (L12, L13, L14)**

374 **7. Schulstufe, gymnasiale Unterstufe**

375 **Datum: 7.12.2018**

376 **Länge: 8:27**

377 I: Die erste Frage, die ich an euch habe, ist folgende: Denke noch einmal zurück an unsere
378 zwei letzten gemeinsamen GW-Stunden und beschreibe kurz, was die in diesen beiden
379 Stunden ganz besonders gefallen hat.

380 L12: Also ich fand cool, dass wir so viele Spiele gemacht haben, weil da merkt man sich alles
381 besser, auch weil man sich bewegt hat... zum Beispiel das mit den Zetteln und mit dem
382 Herumlaufen... Das war eigentlich sehr cool, weil ich mir urviel gemerkt habe.

383 I: Mhm. Ok. Jetzt habe ich eine Frage an die anderen, das passt einmal fürs Erste. Eine Frage,
384 die in den Unterricht führt: Wie haben unsere Themen, die wir gemeinsam erarbeitet haben,
385 also da ist es ja worum genau gegangen?

386 L13: Also es ging um Flüge, wenn man eine Fehlbuchung macht, dass man auch Hilfe
387 bekommt... dass man das Geld zurückbekommt.

388 I: Genau. Also um Konsumentenrechte. Wie haben diese Themen mit deinen Interessen oder
389 mit den Interessen deiner Freunde zu tun? Wie haben sie mit deinem Leben zu tun?

390 L12: Weil es einmal im Alltag passieren kann, dass ein Päckchen nicht ankommt und dass
391 etwas zerbrochen ist, ohne dass du des fallen gelassen hast. Und dann weißt du zuerst nicht,
392 was du machen kannst.

393 I: Was ist davon für dich selbst davon wichtig, für euch wichtig, für euch selbst wichtig, für
394 euer Leben?

395 L14: Also damit man weiß, wo man sich melden soll, wenn etwas kaputt ist oder nicht in
396 Ordnung ist.

397 L12: ...welche Rechte man hat.

398 I: ...welche Rechte man hat. Und ist euch viel von mir erklärt worden, als Geographielehrer,
399 oder habt ihr den Eindruck, dass ihr euch selbst dabei viel beigebracht habt? [Name], was
400 meinst du dazu?

401 L12: Ja, also beides. Also Sie haben uns zuerst selbst erklärt und wir haben dann Beispiele
402 gebracht.

403 I: Aha und was meinst du?

404 L13: Also ich finde, dass Sie relativ wenig erklärt haben, aber dafür haben Sie uns dann so
405 Aufgaben gegeben, wo wir dann selbst auch manchmal denken mussten... Wenn wir etwas
406 nicht verstanden haben, haben Sie uns das natürlich erklärt und vor allem diesen Trick mit
407 den Stufen, mit der Leiter und so [meint Abtreppmethode]. Das fand ich sehr gut, da haben
408 wir selbst viel denken müssen.

409 I: Haben eigentlich eure kreativen Ideen Platz gehabt im Unterricht?

410 L12: Ja!

411 L13: Ja, sehr... ja.

412 L14: Ja- [unverständlich]

413 I: Welche zum Beispiel?

414 L12: Mir fällt jetzt kein Beispiel ein...

415 I: Gab es irgendetwas Neues, von dem ihr vorher noch nie gehört habt, on dem ihr noch nichts
416 wusstet, irgendetwas, das vollkommen neu war für euch von dem Gelernten?

417 L13: Also, dass man immer auch ein Recht hat. Wenn man etwas bestellt hat, dass man es
418 auch zurückschicken darf und wenn etwas Falsche ankommt auch.

419 I: Aha, das hast du zum ersten Mal also gehört?

420 L13: Ja.

421 I: Und wie war das bei euch beiden?

422 L14: Ja, dass man sogar für Flüge das Geld zurückbekommen kann oder zumindest teilweise.
423 Und dass man da auch ein Recht hat.

424 I: Denkt ihr über bestimmt Dinge jetzt anders nach als vorher?

425 L13: Ja, zum Beispiel über das mit den Rechten von 7 bis 14-Jährigen und halt die
426 unmündigen Minderjährigen und so. Das, was man alles eigentlich darf und nicht darf. Wenn
427 man das dann im Unterricht gelesen hat, dann denkt man sich so: Das hab ich ja schon
428 gemacht, alles das, obwohl es eigentlich verboten ist. Das heißt, ich habe eigentlich etwas
429 Falsches gemacht, etwas Unerlaubtes. Eigentlich ist Kaufen so für uns auch im Alltag und ich
430 wusste nicht, dass es da ganz genaue Altersregelungen gibt.

431 I: Interessant, das zu hören. Für manche war das ja eine ähnliche Erfahrung wie bei dir.
432 Manche fanden die Stunden besonders interessant und manche Schülerinnen und Schüler
433 fanden sie weniger interessant. Woran liegt das eurer Meinung nach?

434 L12: Es ist so, dass Sie manchmal schnell gesprochen haben und dann bleibt nicht so viel
435 hängen. Wenn Sie ein bisschen langsamer gesprochen hätten, hätte man es viel besser
436 verstanden.

437 I: In welcher Stunde war das so?

438 L12: In beiden. Ein bisschen lauter, dann hätte man es auch gut verstanden.

439 I: Also: lauter und langsamer.

440 L12: Ja, ein bisschen.

441 I: Was hat möglicherweise manchen noch nicht gefallen oder gefallen?

442 L13: Also ich fand den Unterricht ganz cool, aber ich glaube, es gibt manchmal Themen, die
443 manche Kinder da nicht so stark interessieren, aber andere wiederum mehr.

444 I: Und wieso interessiert das manche nicht?

445 L14: Naja, vielleicht hat jemand Vorlieben und auch Sachen, die er nicht so gerne mag...

446 I: ...zum Beispiel? Fällt dir da etwas konkret ein?

447 L14: Also, wenn man sich da für Biologie interessiert oder zum Beispiel für Geschichte, aber
448 für Geographie oder Mathe nicht so...

449 I: Ok, ich verstehe. Du wolltest auch noch etwas sagen?

450 L12: Nein, das passt so.

451 I: Es hat ja dann während der Stunde auch Aufgabenstellungen gegeben, die ihr lösen musstet.
452 Haben diese Aufgabenstellungen mit Problemen zu tun, die Menschen sonst in ihrem Alltag
453 da draußen lösen müssen? Zum Beispiel Erwachsene, Kinder und Jugendliche?

454 L12, L13: Ja, ja.

455 I: Könnt ihr mir Beispiele dafür nennen?

456 L12: Ja, wir mussten uns hineindenken, und dann überlegen. Und wir konnten ja jetzt nicht im
457 Internet oder im Lexikon nachlesen, sondern mussten das, was wir gerade gelernt haben selbst
458 umsetzen.

459 I: Gabs noch Probleme, die Menschen haben können im Alltag, für die ihr Lösungswege
460 selbst gefunden habt?

461 L12: Ja, bei den Flügen zum Beispiel. Es kann ja immer passieren, dass man einen Horrrtrip
462 bucht, ohne es zu wissen. Oder das Hotel... Da muss man schon wissen, wie man weiertut.

463 I: Ach ja, ich erinnere mich.

464 L13: Mhm... auch bei Lebensmitteln oder bei anderen Sachen, die man im Internet kauft,
465 dass man da manchmal zu wenig Informationen hat, die sollten aber dort stehen. Und ich war
466 mit meiner Mutter am Markt, dort stehen manchmal gar keine Preise zum Vergleichen. Das
467 muss man dann auch lösen... selbst lösen und kann das nicht von irgendjemandem lösen
468 lassen.

469 I: Dann ist es ja am Rande auch um Konflikte gegangen, manchmal gibt's in dem Kontext,
470 den wir da besprochen haben sogar um Streit. Habt ihr da etwas mitgenommen? Woran
471 erinnert ihr euch? Welche Konflikte, Streitpunkte gibt es da mit unterschiedlichen
472 Sichtweisen?

473 L12: Vielleicht das von Anbieter und Konsument. Dass der Konsument unzufrieden ist und
474 der Anbieter das aber nicht einsieht und sagt „nein, das geht gar nicht so.“

475 I: Habt ihr noch Ideen dazu?

476 L13, L14: <schütteln Kopf>

477 I: Das Thema Konsumentenschutz ist ja auch oft im Gespräch. Ist dieses Thema tatsächlich
478 bei euch auch präsent? Habt ihr vor Kurzem dazu etwas Passende gehört oder gelesen?

479 L14: Ja, man hört ja immer übers Radio, dass viele ihre Flüge online buchen und Dinge online
480 bestellen und nicht mehr in die Geschäfte gehen und so... und dadurch wird auch öfter so eine
481 Notwendigkeit entstehen. Dass man also wissen muss, welches Recht habe ich. Weil Sachen
482 ja oft falsch oder defekt verschickt werden oder Urlaube anders sind, als sich das Menschen
483 vorstellen.

484 L13: Ja, weil jetzt auch wider Winterzeit ist und Skiurlaube gebucht werden. Und da kann es
485 natürlich auch immer passieren, dass Buchungen übers Internet gehen und die Leute denken,
486 sie haben keine Rechte.

487 I: Letzte Frage an euch: Kann das, was ihr hier gelernt habt, für euch in der Zukunft, in eurem
488 persönlichen Leben auch eine Rolle spielen? In den nächsten Tagen, Wochen, Monaten,
489 Jahren, vielleicht auch später im Leben?

490 L13: Ja, zum Beispiel wenn man auf Urlaub fliegt und die dort sagen, dass du keinen Flug
491 gebucht hast und du musst drei Stunden warten bis zum nächsten Flug. Oder zum Beispiel
492 wenn du einen Sitzplatz reservierst, ich habe eine vierköpfige Familie und da sind aber nur
493 drei Sitzplätze reserviert.

494 L12: Oder wenn du einen Strandurlaub genießen willst, es war alles ganz schön auf der
495 Website und du hast alles gebucht, die Zimmer, eine abgeblätterte Wand, ...

496 I: Ja, das sind diese negativen Urlaubserfahrungen, habt ihr noch andere Beispiele?

497 L12: Nein

498 L13: Ich auch nicht...

499 I: Das macht nichts. Ihr wart großartig, vielen Dank für das Gespräch!

500

501

INTERVIEW 5:

Thema der Lehr-Lernsequenz: Garantie und Gewährleistung

Interviewte: 4 Lernende (L15, L16, L17, L18)

7. Schulstufe, gymnasiale Unterstufe

Datum: 14.12.2018

Länge: 6:34

I: Meine erste Frage an euch: Beschreibt kurz, was euch an der Unterrichtsstunde zum Thema Gewährleistung und Garantie besonders gut gefallen hat, was euch in Erinnerung ist.

L15: Dass wir zuerst selbst arbeiten konnten und dann mit der Klasse verglichen haben.

L16: Mir hat das Schreiben der Erzählung zu Beginn am meisten gefallen, das war so wie ein Rätsel.

I: Noch etwas?

L17: Für mich war es wichtig, dass ich weiß, was Gewährleistung ist, ich kaufe ja auch Geräte ein.

I: Aha. Ok, das bedeutet, diese Themen haben mit euch, euren Familien, euren privaten Interessen und dem Alltag zu tun. Was genau hat es mit euch zu tun?

L18: Naja, wenn wir wissen, dass alles eine Gewährleistung hat, müssen wir nicht mehr so auf die Garantie schauen. Und wenn etwas von selbst kaputt geht, wenn wir das innerhalb der kritischen zwei, drei Jahre zurückgeben, dann ist das wichtig für mein Leben. Denn viele Leute wissen das einfach nicht und denken dann, das ist eine Garantie, für die sie extra bezahlen müssen.

L17: Und wenn man dann in ein Geschäft geht und ein Händler etwas sagt oder etwas erwidert, dann kann man sagen, dann kann man mit Argumenten dagegensprechen und ist nicht ratlos.

I: Da höre ich raus, dass es Neues gab, das ihr vorher nicht gewusst habt.

L16: Ja, ich wäre bisher auf Aussagen von Händlern sicher oft reingefallen. Wir haben ja die Übung mit den Aussagen am Ende gemacht. Das ist schon neu für mich. Wenn man jetzt noch

530 darüber nachdenkt, dann würd ich jetzt nicht mehr drauf reinfallen, weil ich jetzt das alles
531 weiß und darüber gelernt habe.

532 I: Habt ihr euch viel selbst beigebracht oder habt ihr den Eindruck, dass ihr euch vieles selbst
533 beigebracht habt?

534 L15: Teilweise selbst, teilweise auch Sie. Bei mir wars der Text, das war das meiste vom
535 Text, was ich gelernt habe, also mir selbst beigebracht habe.

536 I: Und wie sieht es mit euch aus?

537 L18: Sehe ich auch so.

538 I: Gut. Wie beurteilt ihr die Aussage: „Es gab Platz für eigene, kreative Ideen in dieser
539 Unterrichtseinheit.“

540 <L schweigen>

541 L17: Ja, vor allem wegen dem Text, den wir selbst schreiben mussten.

542 L15: Aber ich finde, da hatten wir zu wenig Zeit.

543 L17: Da hatten wir zu wenig Zeit, aber wenigstens da... da hab ich mir schon was überlegt.

544 L18: Ich finde das Thema war ein bisschen einschränkend, man konnte nicht so viel machen.

545 I: Für manche Schülerinnen war das Thema als Ganzes weniger spannend, für manche aber
546 sehr interessant. Warum ist das so?

547 L16: Ja, ich glaube, das liegt an der Persönlichkeit...

548 L17: Ja, da kann man nichts sagen.

549 L18: Ja, viele haben kein Interesse am Thema Computer und so Zeugs.

550 L17: Es ging ja gar nicht um Computer, sondern ums Thema Einkaufen... ja, das kommt
551 sicher drauf an, ob Schüler einkaufen gehen und ob sie shoppen und ob sie sich trauen, etwas
552 zurückzubringen...

553 I: Habt ihr euch in unterschiedliche Rollen versetzen können?

554 L18: Ja, sicherlich, man versteht sicherlich den Händler auch...

555 L16: ...ja...

556 L18: Sicher ist es wichtig, den Händler auch zu verstehen. Aber das hab ich vorher auch
 557 schon getan. Weil er kann ja auch nichts dafür, wenn ein Computer kaputt ist oder so und er
 558 muss sich dann drum kümmern... Ah, ja, sicherlich

559 L15: Ja, ich sehe das genauso.

560 I: Gab es da auch Konflikte, die ihr erkannt habt? Also Konfliktfelder rund um das Thema?

561 L16: Ja, zwischen Händler und Käufer, sicherlich.

562 I: Aha, Händler-Käufer...ok

563 L17: Vielleicht zwischen Hersteller und Verkäufer.

564 I: Dann Hersteller und Verkäufer, aha...

565 L15: Ja, würde ich auch so sagen. Hersteller und Verkäufer, so dass alles strenger überprüft
 566 werden muss aus Sicht des Verkäufers, vor allem auch der Transport.

567 L18: Oder dass generell mehr Leute darauf aufpassen, dass Händler weniger tricksen, also
 568 dass sie sich fair verhalten gegenüber den Kunden. Und ganz wichtig ist, dass Käufer mehr
 569 aufgeklärt werden...

570 I: Andere Konflikte oder Probleme, die mit euch, mit eurem Leben zu tun haben in diesem
 571 Zusammenhang?

572 L16: Man kennt das schon, beim Kleider einkaufen, dann passt etwas nicht, dann geht man
 573 zur Kassa und dann wollen die das nicht zurücknehmen. Oder sie stellen eben nur einen
 574 Gutschein aus und das Geld hat man umsonst ausgegeben.

575 I: Das wäre also ein Konflikt, den du in deinem Alltag schon erlebt hast.

576 L18: Ich wollte einmal meine Paysafe-Card [online-prepaid-Zahlungsmittel] zurückgeben, hat
 577 aber nicht funktioniert.

578 I: Hat nicht funktioniert? Da muss man viel Selbstbewusstsein an den Tag legen und wissen,
 579 was man darf und was man nicht darf... Und warum ist das Thema „Gewährleistung und
 580 Garantie“ gerade jetzt auch bedeutend?

581 L15: Jetzt, in dem Alter fängt man an, selbst einzukaufen zu gehen. Früher ist die Mama
 582 hingegangen und hat das umgetauscht, jetzt muss ich das selbst umtauschen.

583 L16: Und vielleicht speziell jetzt in der Vorweihnachtszeit, für Geschenke und so, ... da sollte
584 man schon wissen, wie man sich wehren kann oder welches Recht ich nach dem Kauf
585 eigentlich genau habe.

586 L18: Wegen der Paysafe-Card noch einmal: Ich habe versucht, die zurückzugeben. Aber das
587 ging nicht.

588 I: Achso, du hast die gekauft und konntest sie nicht mehr zurückgeben, weil...

589 L18: weil die Konsole nicht funktioniert hat. Paysafe-Cards kann man aber generell nicht
590 zurückgeben, weil es online-Währung ist und das könnte schon ausgegeben worden sein.
591 Aber da gibst du dann eine Karte zurück und die könnte leer sein.

592 L17: Naja, man kann die überprüfen,...

593 L16: Ja, überprüfen, ob der Code schon benutzt wurde oder nicht.

594 L18: Die Verkäuferin hat es nicht gemacht...

595 I: Das kann schon sein, bei Online-Produkten gelten oftmals andere Regeln, speziell beim
596 online-Versand. Liebe Leute, das war's. Es war sehr informativ, das alles von euch zu
597 erfahren. Vielen Dank für eure Hilfe!

598 **INTERVIEW 6:**

599 **Thema der Lehr-Lernsequenz: Frauenrechte**

600 **Interviewte: 4 Lernende (L19, L20, L21, L22)**

601 **8. Schulstufe, gymnasiale Unterstufe**

602 **Datum: 11.12.2018**

603 **Länge: 8:08**

604 I: Wir haben zuletzt über das Thema Frauenrechte im Unterricht gesprochen. Ich würde gerne
605 wissen, was euch an den Unterrichtsstunden besonders gut gefallen hat.

606 L19: Also ich fand es gut, dass wir eine Gruppenarbeit gemacht haben, wo wir dann auch
607 selbständig arbeiten konnten, ja...

608 L20: ...ich fands gut, dass wir darüber, also über das Thema gemeinsam diskutiert haben...
609 und was ich auch sehr gut fand, das war die Tabelle mit den Strichen da... <L meint das
610 Lebensliniendiagramm> ...vielleicht hätten wir das noch ein bisschen länger mit der Klasse
611 besprechen können. Ich fands das sehr gut, weil man schauen konnte, wie es mit den eigenen
612 Meinungen im Vergleich zu den anderen steht.

613 I: Was hat das Thema Frauenrechte mit eurem Leben zu tun. Hat es damit überhaupt etwas zu
614 tun?

615 L21: Das Ganze ist geschichtlich interessant. Wenn es den Kampf um Frauenrechte nicht
616 gegeben hätte, dann wäre heute noch vieles nicht möglich.

617 L20: ...weil der Kampf ja weitergehen wird. Also in Mexiko war das zum Beispiel so, dass es
618 eine Zeitlang ganz gut ging und dann ging es den Frauen plötzlich schlechter. Das könnte ja
619 theoretisch auch in Österreich auch passieren, dass es den Frauen schlechter geht und dann
620 wären wir ja auch betroffen.

621 L19: Ich denke, jeder ist da involviert, denn es gibt ja momentan sehr viel Bewegung, also
622 2018 gab es ja eine Feminismusdebatte [meint vermutlich #metoo-Debatte]. Man bekommt da
623 viel mit...

624 I: Du wolltest auch noch etwas sagen?

625 L22: Ja, da gibt es immer wieder Proteste und da wissen wir dann, worum es wirklich geht,
626 was die genau da machen und es ist schon gut, wenn man darüber weiß...

627 I: Habt ihr dabei auch etwas erfahren, was ganz neu ist für euch? Etwas, das ihr noch nie
628 gehört habt zuvor...

629 L19: Ja, zum Beispiel, dass in Mexiko die Frauen, dass es denen ja gar nicht nur gut geht.
630 Auch, dass es einmal besser war.

631 L20: Ja, also einzelne Ereignisse. Also von den Menschenrechtskonvention hat man schon
632 einmal gehört, aber so genau eben noch nicht. [Schülerin meint UN-Frauenrechtskonvention].

633 I: Und gibt es Dinge, über die ihr jetzt anders nachdenkt, als vorher?

634 L22: Ja sicherlich.

635 L21: Auf jeden Fall.

636 L20: Ja, über die Rechte in anderen Ländern. Also zum Beispiel Mexiko: da dachte ich
637 immer, alle sind glücklich, die feiern ja auch gern... und dann denkt man so: es gibt ja dort
638 Frauenrechtsprobleme, die wirklich schlimm sind.

639 L19: Oder dass in Algerien [Lernende meint Afghanistan] die Frauen früher wählen durften,
640 als in der Schweiz und in Österreich die ganze Geschichte der Frauenrechte und dass Frauen
641 einfach nicht an die Uni durften oder auch nicht wählen durften... Da war ich schon
642 geschockt.

643 I: Verstehe, da habt ihr ja eine Menge mitgenommen. War das eigentlich eher so, dass ihr
644 euch selbst vieles beigebracht habt oder dass ich euch das beigebracht habe?

645 L21: Also von dieser Gemeinschaftsarbeit: da lernt man schon viel mehr, als wenn nur der
646 Lehrer das Ganze vorplappert.

647 L22: Genau, ja.

648 L21: Also, dieses Auswendiglernen... Sie wissen schon, was ich meine...

649 I: Ja, kann ich verstehen. Hattet ihr Raum, um eure eigenen Ideen zu entwickeln, eure
650 Vorstellungen und eure Kreativität einzubringen?

651 L20: Ja auf jeden Fall. Wir haben die Tabelle fortgesetzt. [meint die Lebenslinien-Infos].

652 L19, 21: Ja!

653 L20: Also gerade Stationenbetriebe sind auf jeden Fall viel interessanter, als wenn man sich
654 das selbst erklärt.

655 L22: Und es gab da die Möglichkeit, sich selbst in die Zukunft zu denken. Also auf dem
656 Arbeitsblatt diese leeren Zeilen, die habe ich mit meiner Partnerin begonnen.

657 I: Die beiden Stunden waren ja für manche interessanter und dann wiederum für andere nicht
658 so interessant und spannend. Warum war das so?

659 L22: Ich glaube, das kommt drauf an, wie die Schülerinnen sich in die Arbeit
660 hineinkonzentrieren und ob sie mitmachen.

661 L20: Und mitdenken. Zum Beispiel bei dem Diagramm muss man nachdenken, ob etwas gut
662 oder schlecht ist und manche machen das nicht, denen ist schnell fad. Die Schüler sind dann
663 eben leiser, die malen das dann den anderen nur nach oder so.

664 L21: Mir war nicht fad.

665 I: Es waren ja auch Übungen dabei, wo ihr euch in eine Rolle hineingedacht habt. Ist euch das
666 gelungen?

667 L19: Das mit den Frauen...

668 I: Habt ihr die Welt aus der Sicht anderer Personen betrachten können?

669 <Pause>

670 L20: Ich glaube, eher nicht.

671 L19: Also für uns beide war das schwerer, weil man sich in die Sicht einer Frau versetzen
672 musste und das muss dann schwerer sein. Also für [L21] und [L22] wars dann sicher etwas
673 besser und einfacher.

674 L20: Das, was ich glaube... es war schon eher meine Sicht und nicht die einer Frau in
675 Mexiko. Ich weiß einfach nicht, wie es einer Frau in Mexiko geht. Da konnte ich mich nicht
676 so gut reinversetzen. Natürlich hatten wir da diese Beispiele, die Fakten und die Rechte...
677 aber trotzdem weiß man dann nicht so genau, wie es ihr geht.

678 L21: Ich glaub, man kann sich's schon vorstellen, aber es ist dann noch einmal eine ganz
679 andere Situation, wenn man diese Situationen erlebt: eine Vergewaltigung, überhaupt
680 Gewalt...

681 I: Ja, verstehe ich. Zwei Fragen noch: Hatten die Aufgabenstellungen mit den Problemen zu
682 tun, die Menschen, also zum Beispiel Erwachsene, Kinder und Jugendliche, in ihrem Leben
683 lösen müssen. Und wenn ja: Könnt ihr mir dafür Beispiele geben?

684 L22: Um welche Aufgabenstellungen geht es?

685 L19: Ja, dass man die Wünsche...

686 L20: Ich konnte mir weniger vorstellen. Man erhofft sich ja immer das Beste. Für die Zukunft
687 der Frauen, der Erwachsenen.

688 L19: Ich glaube, viele Probleme gibt's nicht mehr, aber manche bleiben oder kommen wieder.
689 Da habe ich Angst davor.

690 I: Welche zum Beispiel.

691 L19: Na das Thema Gewalt. Gewalt an Schulen, Gewalt zwischen Kindern, Gewalt zwischen
692 Frau und Männern...

693 L22: und dass es dann weiter bergab geht.

694 I: Naja, dahinter stehen ja dann auch Konfliktpunkte. Gab es Konflikte, die im Unterricht
695 angesprochen wurden?

696 L19: Wie... Konflikte...

697 I: Streitpunkte. Ein Punkt, der von zwei Seiten...

698 L19: Ja sicherlich.

699 I: Zum Beispiel?

700 L19: Frauenrechte zum Beispiel. Ich weiß ja jetzt gar keine Frauenrechte bestreiten... zum
701 Beispiel das Frauenhaus... da haben wir, oder N.N., ... warum gibt es ein Frauenhaus, aber
702 kein Männerhaus? Denn theoretisch könnte das einem Mann auch passieren. Ich meine, es ist
703 jetzt kein großer Streitpunkt.

704 L22: Mit N.N. gabs ja auch die Diskussion, warum Frauen weniger verdienen. Das mit dem
705 Gehalt...

706 L20: Ja, das versteh ich auch ein bisschen.

707 L19: Sie bekommen sicher weniger gute Jobs, aber da muss ja man auch einberechnen, weil
708 sie weniger arbeiten, man weiß nicht, warum. Oder dass sie, wie Sie gesagt haben, oft Jobs
709 nehmen mit Rollenvorbildern und da verdient man halt weniger.

710 I: Aha, der Konfliktpunkt ist dir sehr klar in Erinnerung...

711 L19: Ja, genau.

712 I: Ich habe eine letzte Frage an euch: Wo spielt das Thema Frauenrechte in euren Leben eine
713 Rolle. Wo könnte Diskriminierung zum Beispiel später eine Rolle spielen in eurem Leben?

714 L20: Wie gesagt, wenn man so eine auf eine Demonstration trifft, dass man dann weiß,
715 worum es geht.

716 L21: Jetzt spielt das alles noch keine richtige Rolle, aber es könnte sein, dass man später ein
717 Bewerbungsgespräch beispielsweise hat. Dann wird man als Frau anders behandelt, also man
718 wird als Frau benachteiligt...

719 I: ...und das ist dir klar geworden.

720 L21: Ja, dass das nicht ok ist.

721 I: Wunderbar, danke für euer Auskunft.

9.3 Analysematrix

B Subjektorientierung und Individualisierung:						
Welche Verbindung von Unterrichtsthematik und Lebenswelt lassen sich empirisch nachweisen?						
Durchl. Nummer	Interviewpartner/in	Schulstufe	Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	L2	5	21-22	Eigenes Handy ist Produkt von Kinderarbeit	K1 Über eigenen Warenkonsum mit Thematik verbunden	K1 Über eigenen Konsum mit Thematik verbunden: - Konsum von Gütern (darunter v.a. Lebensmittel und Gebrauchsgüter) - Konsum von Dienstleistungen (z.B. Freizeit/Tourismus; mediale Dienstleistungen)
2	L1	5	24	Kein persönl. Bezug, Tagebau in Lebensumgebung undenkbar	K2 Kein persönlicher Bezug gegeben	
3	L4	5	25-26	Verwendung des eignen teuren Handys oder Tablets, die aus dem Ausland kommen	K1 Über eigenen Warenkonsum mit Thematik verbunden	K3 Familiären Bezug zu Thematik
4	L7	5	162-164	Bezug zum Thema Landwirtschaft über Familie	K3 Enge familiäre Verbindung zu Thematik	K4 Aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit in besonderer Weise mit Thematik verbunden
5	L8	5	167-168	Kennt Themengebiet bereits aus Urlaub (Almurlaub))	K1 Über eigenen Freizeitkonsum (Dienstl.) mit Thematik verbunden	K5 unklarer Zusammenhang des Themas mit Person
6	L8	5	170-171	Einsatz landwirtschaftl. Produktionsmittel (Insektizide, Pestizide, Dünger) in täglich konsumierten Lebensmitteln	K1 Über Konsum von Lebensmitteln mit Thema verbunden	
7	L7	5	172	Regelmäßiger Konsum von Bioprodukten in Familie	K1 Über Konsum von Lebensmitteln mit Thema verbunden	
8	L6	5	174-175	Landwirtschaftl. Produkte als Grundlage der eigenen Ernährung	K1 Über Konsum von Lebensmitteln mit Thema verbunden	

9	L9	6	280 282	Oft bei Einkauf im Supermarkt dabei	K1 Über Konsum von Lebensmitteln mit Thema verbunden
10	L11	6	281	Ebenfalls oft bei Einkauf dabei	K1 Über Konsum von Lebensmitteln mit Thema verbunden
11	L9	6	285	Möchte mehr darüber erfahren, um nicht im Superm. ausgetrickst zu werden	K1 Über Konsum von Lebensmitteln mit Thema verbunden
12	L11	6	285, 290- 292	Interesse am Durchschauen von Verkaufstricks in Supermarkt, um nicht darauf reinzufallen	K1 Über Konsum von Lebensmitteln mit Thema verbunden
13	L12	7	389- 391	Probleme Bestellungen reklamieren können: wertvolles Wissen	K1 Über eigenen Warenkonsum mit Thematik verbunden
14	L14	7	394- 395	Wissen um Konsumentenschutz als Ansprechpartner in Problemlagen wichtig	K1 Über eigenen Warenkonsum mit Thematik verbunden
15	L12	7	396	Interesse an Kenntnissen der Konsumentenrechte	K1 Über eigenen Konsum von Waren mit Thematik verbunden
16	L18	8	519- 523	Unterschied Gewährleistung und Garantie wichtig für mündigen Konsumenten	K1 Über eigenen Warenkonsum mit Thematik verbunden
17	L17	8	517- 524	Genaue Kenntnis des Themas ermöglicht Gespräch auf Augenhöhe mit Händler	K1 Über eigenen Warenkonsum mit Thematik verbunden
18	L20	8	617- 620	Frauenrechte stehen mögl.weise in Zukunft zur Debatte – genaue Information wichtig	K4 Aufgrund des eigenen Geschlechts mit Thematik verbunden
19	L19	8	621- 623	Aktuelle Feminismusdebatte präsent	K1 Über Informationsfluss /Medienkonsum mit Thematik vertraut
20	L22	8	625- 629	Kenntnis über Demonstrationen und ihre Inhalte	K5 Unklarer Zusammenhang mit Person/persönl. Erfahrungen

Statistische Auswertung:

Lebensweltorientierung aufgrund...				
...persönlicher Konsumerfahrungen	...familiärer Bindung	...Geschlechtszugehörigkeit	Unklarer Zshg.	Kein Bezug
16 (davon 14 Güter/Warenkonsum; 2 Dienstleistungskonsum)	1	1	1	1

C Handlungsfähigkeit und Handlungsorientierung:

In welchem Ausmaß sind Elemente der Handlungsorientierung und Handlungsfähigkeit im Unterricht verankert?

Durchl. Nummer	Interviewpartner/in	Schulstufe	Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
21	L1	5	29	Schüleraktiver und lehrerzentrierter Unterricht halten sich die Waage	K1: Handlungsfähigkeit nur in eingeschränktem Ausmaß erworben (etwa 50:50)	K1: Handlungsorientierung nur in eingeschränktem Ausmaß verwirklicht. Kritische Handlungsfähigkeit nicht durchgehend geschult. K2: Besonders hohes Maß an eigenverantwortlichem Handeln und an kreativen Lösungsansätzen. K3: Hohes Maß an eigenverantwortlichem Handeln und an kreativen Lösungsansätzen. K4: Keine Handlungsfähigkeit erworben; kein eigenverantwortliches Handeln erkennbar
22	L4	5	30	Schüleraktiver und lehrerzentrierter Unterricht halten sich die Waage	K1: Handlungsfähigkeit nur in eingeschränktem Ausmaß erworben (etwa 50:50)	
23	L2	5	31	Schüleraktiver und lehrerzentrierter Unterricht halten sich die Waage	K1: Handlungsfähigkeit nur in eingeschränktem Ausmaß erworben (etwa 50:50)	
24	L3	5	31	Schüleraktiver und lehrerzentrierter Unterricht halten sich die Waage	K1: Handlungsfähigkeit nur in eingeschränktem Ausmaß erworben (etwa 50:50)	
25	L3	5	38	Aufforderung zu kreativer, eigenverantwortlicher Auseinandersetzung mit Thematik	K2: Besonders hohes Maß an eigenverantwortlichem Handeln	
26	L8	5	198, 201	Lehrerzentrierung in der ersten Einheit; in der zweiten Einheit: eher schülerzentriert	K4: Keine Handlungsfähigkeit erworben/ K1: Handlungsfähigkeit nur in eingeschränktem Ausmaß erworben (etwa 50:50)	
27	L7	5	203, 204	Arbeitsauftrag aufgrund der Schwierigkeit der Aufgabe nicht allein gelöst	K1: Handlungsfähigkeit nur in eingeschränktem Ausmaß erworben (etwa 50:50)	
28	L7	5	207	Eigenständige Erarbeitung der Inhalte in zweiter Unterrichtsstunde	K1: Handlungsfähigkeit nur in eingeschränktem Ausmaß erworben (etwa 50:50)	
29	L10	6	295	Schüleraktiver und lehrerzentrierter Unterricht halten sich die Waage	K1: Handlungsfähigkeit nur in eingeschränktem Ausmaß erworben (etwa 50:50)	
30	L9	6	296	Schüleraktiver und lehrerzentrierter	K1: Handlungsfähigkeit nur in eingeschränktem	

				Unterricht halten sich die Waage	Ausmaß erworben (etwa 50:50)
31	L11	6	304-305	Kritische Handlungsfähigkeit an Entwicklung eines Planogramms geschult	K2: Besonders hohes Maß an eigenverantwortlichem Handeln
32	L10	6	306-307	Kritische Handlungsfähigkeit an Entwicklung eines Planogramms geschult	K2: Besonders hohes Maß an eigenverantwortlichem Handeln
33	L12	7	400-401	Schüleraktiver und lehrerzentrierter Unterricht halten sich die Waage	K1: Handlungsfähigkeit nur in eingeschränktem Ausmaß erworben (etwa 50:50)
34	L13	7	403-407	Schülerzentrierung; Handlungsfähigkeit an Abtrepp-Modell geschult (Textzusammenfassung)	K2: Besonders hohes Maß an eigenverantwortlichem Handeln
35	L12	7	409	Schülerzentrierung; Kreative Auseinandersetzung und Einbringen eigener Ideen	K3: Produktive, kreative und unkonventionelle Auseinandersetzung
36	L13	7	410	Schülerzentrierung; Kreative Auseinandersetzung und Einbringen eigener Ideen	K3: Produktive, kreative und unkonventionelle Auseinandersetzung
37	L14	7	411	Schülerzentrierung; Kreative Auseinandersetzung und Einbringen eigener Ideen	K3: Produktive, kreative und unkonventionelle Auseinandersetzung
38	L15	8	534-535	Schüleraktiver und lehrerzentrierter Unterricht halten sich die Waage	K1: Handlungsfähigkeit nur in eingeschränktem Ausmaß erworben (etwa 50:50)
39	L18	8	537	Schüleraktiver und lehrerzentrierter Unterricht halten sich die Waage	K1: Handlungsfähigkeit nur in eingeschränktem Ausmaß erworben (etwa 50:50)
40	L17	8	541	Schülerzentrierung; Kreative, unkonventionelle Auseinandersetzung	K3: Produktive, kreative und unkonventionelle Auseinandersetzung
41	L17	8	543	Eigene Gedanken und Ideen eingebracht	K3: Produktive, kreative und unkonventionelle Auseinandersetzung
42	L18	8	544	Thema verhindert kreative Auseinandersetzung	K4: Keine Handlungsfähigkeit erworben
43	L21	8	645-646	Gruppenarbeit stützt Schülerzentrierung	K2: Besonders hohes Maß an eigenverantwortlichem Handeln
44	L22	8	647	Gruppenarbeit stützt Schülerzentrierung	K2: Besonders hohes Maß an eigenverantwortlichem Handeln
45	L20	8	651	Raum für eigene Ideen vorhanden	K3: Produktive, kreative und unkonventionelle Auseinandersetzung

46	L19	8	652	Raum für eigene Ideen vorhanden	K3: Produktive, kreative und unkonventionelle Auseinandersetzung	
47	L21	8	652	Raum für eigene Ideen vorhanden	K3: Produktive, kreative und unkonventionelle Auseinandersetzung	
48	L20	8	653-654	Stationenbetrieb garantiert Schülerzentrierung in besonders hohem Maß	K2: Besonders hohes Maß an eigenverantwortlichem Handeln	
49	L22	8	655	Gruppenarbeit stützt Schülerzentrierung	K2: Besonders hohes Maß an eigenverantwortlichem Handeln	

Statistische Auswertung:

Eigenverantwortliches Handeln und Erwerb (kritischer) Handlungsfähigkeit...			
...in besonders hohem Maß gegeben (K2)	...in hohem Maß gegeben (K3)	...nur in eingeschränktem Maß gegeben (K1)	...für L nicht erkennbar (K4)
6	8	10	2

<u>D Wissenschaftsorientierung und Kritik:</u>						
In welchem Verhältnis stehen neue Wissensbestände und kritisch-emanzipatorischer Erkenntnisprozess zueinander?						
Durchl. Nummer	Interviewpartner/in	Schulstufe	Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
50	L4	5	44	Tagebau ist bis dato vollkommen unbekannt	K1 Neuer Wissensbestand erschlossen zu Tagebau	K1 Neuer Wissensbestand erschlossen; Wissenserwerb entkoppelt von emanzipatorischem Prozess K2: Neuer Wissensbestand erschlossen. Wissenserwerb mit kritisch-emanzipatorischem Prozess verbunden K3: Kritisch-emanzipatorischer Prozess dominant, Paradigmenwechsel erkennbar, Wissenserwerb sekundär
51	L1	5	45-47	Neuer Wissensinhalt: Grundwasser und seine Folgen für den Tagebau	K1 Neuer Wissensbestand erschlossen zu Bergbau	
52	L2	5	49-50	Kritischer Zugang: Bergbau wird auch von Kindern betrieben	K2: Neuer Wissensbestand, der eigenes Leben mit Bergbau verbindet und kritisch beurteilt	
53	L1	5	52-53	Neuer Wissensinhalt: Entstehung von Kohle	K1 Neuer Wissensbestand erschlossen zu Kohle und deren Entstehung	
54	L2	5	54-55	Neuer Wissensinhalt: Entstehung von Kohle	K1 Neuer Wissensbestand erschlossen zu Kohle und deren Entstehung	
55	L4	5	57	Neuer Wissensinhalt: Entstehung von Kohle	K1 Neuer Wissensbestand erschlossen zu Kohle und deren Entstehung	
56	L3	5	59-60	Neuer Wissensinhalt: Entstehung von Kohle	K1 Neuer Wissensbestand erschlossen zu Kohle und deren Entstehung	
57	L7	5	179 - 180	Kritischer Zugang/neuer Wissensinhalt Baugenehmigung muss verhandelt werden	K3: Wissen um Interessenskonflikte und das Austragen von Interessenskonflikten; daneben auch Wissen um Flächenwidmung und Funktionieren einer kommunalen Einheit	
58	L6	5	181	Neuer Wissensinhalt: intensive – extensive Wirtschaftsformen	K1 Neuer Wissensbestand erschlossen zu intensiven und extensiven Wirtschaftsformen	
59	L6	5	183	Kritischer Zugang/Neuer Wissensinhalt: Strukturwandel in der Landwirtschaft	K2: Neuer Wissensbestand, der strukturellen Wandel kritisch sieht	
60	L8	5	184	Neuer Wissensinhalt: Strukturwandel in der Landwirtschaft	K1 Neuer Wissensbestand erschlossen zu Strukturwandel in der Landwirtschaft	

61	L5	5	188	Kritische Zugänge: Negative Auswirkungen intensiver Landwirtschaft (Pestizide...)	K3: Kritische Blick auf intensive Wirtschaftsformen in der Landwirtschaft; daneben Wissensaneignung zu int. Landwirtschaft
62	L6	5	192	Kritische Zugänge: Negative Auswirkungen intensiver Landwirtschaft (Medikamenteneinsatz)	K3: Kritische Blick auf intensive Wirtschaftsformen in der Landwirtschaft; daneben Wissensaneignung zu int. Landwirtschaft
63	L9	6	310	Neuer Wissensinhalt/ Neue Denkweise: über Thematik zeichnet sich deutlich ab	K2: neues Wissen über Handel und seine Verkaufstricks und deutlich erkennbare neue Denkweise
64	L10	6	310	Neuer Wissensinhalt/ Neue Denkweise: über Thematik zeichnet sich deutlich ab	K2: neues Wissen über Handel und seine Verkaufstricks und deutlich erkennbare neue Denkweise
65	L11	6	310	Neuer Wissensinhalt/ Neue Denkweise: über Thematik zeichnet sich deutlich ab	K2: neues Wissen über Handel und seine Verkaufstricks und deutlich erkennbare neue Denkweise
66	L10	6	313 - 314	Kritische Zugänge: Aufmerksamkeit richtet sich auf Verkaufstricks	K3: deutlich erkennbare neue Denkweise über Thematik (Verkaufstricks des Handels)
67	L9	6	315 - 316	Neuer Wissensinhalt/ Kritische Denkweise: über bestimmte Aspekte der Thematik (Verkaufstricks) zeichnet sich deutlich ab	K2: neues Wissen über Handel und seine Verkaufstricks und deutlich erkennbare neue Denkweise
68	L13	7	416 - 417	Kritische Denkweise: Jeder Konsument hat Rechte	K3: deutlich erkennbare neue Denkweise über Thematik (Konsumentenrechte)
69	L14	7	421 - 422	Kritische Denkweise: Jeder Konsument hat Rechte, zum Beispiel als Tourist	K3: deutlich erkennbare neue Denkweise über Thematik (Konsumentenrechte)
70	L13	7	424 - 429	Neuer Wissensinhalt/ Kritische Denkweise: Altersgestaffelte Rechte als Konsument	K2: neues Wissen über altersgestufte Rechte und Pflichten von Konsumentinnen und Konsumenten und deutlich erkennbare neue Denkweise
71	L16	8	527 - 531	Neuer Wissensinhalt/ Kritische Denkweise: Wissen u Konsumentenrechte stärkt eigene Position als Konsument	K3: Einsicht, dass Wissen um Konsumentenschutz eigene Position als Konsumenten stärkt.
72					

Statistische Auswertung:

Erschließen neuer Wissensbestände und kritisch-emanzipatorischer Erkenntnisprozess: In welchem Verhältnis stehen sie zueinander?		
Neuer Wissensbestand erschlossen; Wissenserwerb entkoppelt von emanzipatorischem Prozess (K1)	Neuer Wissensbestand erschlossen. Wissenserwerb mit kritisch- emanzipatorischem Prozess verbunden (K2)	Kritisch-emanzipatorischer Prozess dominant, Paradigmenwechsel erkennbar, Wissenserwerb sekundär (K3)
6	8	10

E Mehrperspektivität und Multiparadigmazität:

Wie vollzieht sich Wechsel von Sichtweisen (Perspektivenwechsel)?

Durchl. Nummer	Interviewpartner/in	Schulstufe	Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
73	L4	5	80, 81	Kovus Situation wird mit der eigenen Lebensweise verglichen	K1a Perspektivenwechsel aufgrund von Altersähnlichkeit; emotionale Verbindung	K1a: müheloser Perspektivenwechsel baut auf emotionaler Verbindung auf (Merkmal gleicher Generation); affirmativ
74	L2	5	82	Vergleich mit eigener Situation: Kleidung	K1a Perspektivenwechsel aufgrund ähnlicher Kleidung	K1b: müheloser Perspektivenwechsel aufgrund rationaler Verbindung mit Material (Arbeitsauftrag, Rollenspiel; Rolle eines Planenden...); kritisch-distanziert
75	L5	5	219	Mühevolle Übernahme der Perspektive eines Landwirts (Rollenspiel)	K1b Perspektivenwechsel durch Methode, die explizit darauf abzielt (Rollenspiel)	K2: erschwelter Perspektivenwechsel
76	L7	5	220	L übernahmen Sicht eines Försters im Rollenspiel	K1b Perspektivenwechsel durch Methode, die explizit darauf abzielt (Rollenspiel)	K4: kein Perspektivenwechsel
77	L6	5	223	L übernahmen Sicht einer Bürgermeisterin Försters im Rollenspiel	K1b Perspektivenwechsel durch Methode, die explizit darauf abzielt (Rollenspiel)	
78	L9	6	328	Beurteilt die Rolle der Planung eines Supermarkts kritisch	K2 Blick „von außen“; Beurteilung eines anderen Standpunkts	
79	L10	6	328 - 331	Starke Identifikation mit Vertreter des Handels und Rechtfertigung der Verkaufstricks mit Bestreben, Umsatz zu generieren	K1b Perspektivenwechsel aufgrund eines Arbeitsauftrags, der L in planende Rolle schlüpfen lässt	
80	L18	8	554 - 556 - 558	Verständnis für Händlerseite im Gewährleistungsfall	K1b Perspektivenwechsel aufgrund rationaler Abstraktionsleistung der L	
81	L16	8	555	Verständnis für Händlerseite	K1b Perspektivenwechsel aufgrund rationaler Abstraktionsleistung der L	
82	L20	8	670	Burschen konnte sich nicht in Frauenperspektive versetzen.	K3 Perspektivenwechsel durch Faktor Geschlecht verunmöglicht	

83	L19	8	671 - 673	Burschen konnte sich nicht in Frauenperspektive versetzen.	K3 Perspektivenwechsel durch Faktor Geschlecht verunmöglicht
84	L20	8	674 - 677	Perspektivenwechsel will aufgrund der fremden Kultur und des anderen Geschlechts (es geht um mexikanische Frauen) nicht gelingen	K3 Perspektivenwechsel durch Faktor Geschlecht und Nation verunmöglicht
85	L21	8	678 - 680	Kann sich nur mit Mühe in Lage einer Frau versetzen, die Gewalt ausgesetzt ist	K2 Perspektivenwechsel durch Faktor Alter erschwert

Statistische Auswertung:

Perspektivenwechsel...			
...vollzieht sich mühelos und auf emotionaler Grundlage; durchwegs affirmativ	...vollzieht sich mühelos und auf rationaler Grundlage; durchwegs kritisch-distanziert	Erschwerter Perspektivenwechsel	Kein Perspektivenwechsel
2	6	2	3

F Problemorientierung und Konfliktorientierung						
Welcher Bezug auf „subjektive Schlüsselprobleme“ (HEDTKE 2015) lässt sich nachweisen?						
Durchl. Nummer	Interviewpartner/in	Schulstufe	Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
86	L4	5	92-93	Energiegewinnung aus Kohle ist umweltbelastend	K3 Umweltproblem	K1: Probleme aus dem Bereich Arbeitsphilosophie
87	L3	5	114	Die Vorstellungen über faire Bezahlung gehen auseinander	K5 Einkommensproblem	
88	L2	5	115 - 117	Dem Tagebau müssen Siedlungen und Verkehrswege weichen	K3 Infrastrukturproblem/ Umweltproblem	
89	L8	5	232 - 233	Standortentscheidung für Wirtschaftsgebäude (Schweinezucht) in einer Gemeinde	K3 Infrastrukturproblem/ Umweltproblem	K4: Probleme aus dem Bereich Sozialitätsphilosophie
90	L6	5	238 - 240	Verortung von Windrädern, Autobahnen, Pipelines	K3 Infrastrukturproblem/ Umweltproblem	
91	L6	5	247	Höhere Preise für Bio-Lebensmittel	K2 Ausgabenproblem/Konsumproblem	
92	L9	6	337 - 338	Summe für Lebensmitteleinkauf schätzen	K2 Ausgabenproblem /Konsumproblem	K5: Probleme aus dem Bereich Wohlstandsphilosophie
93	L9	6	348 - 349	Verkäufer und Käufer: Preiskonflikt	K2 Ausgabenproblem /Konsumproblem	
94	L10	6	350 - 352	Verkäufer und Käufer: Einrichtung von Supermärkten, die Einkauf künstlich verlängert	K2 Ausgabenproblem /Konsumproblem	
95	L11	6	356	Verkäufer und Käufer: Quengelzone verteuert Einkauf	K2 Ausgabenproblem /Konsumproblem	
96	L12	7	460 - 461	Tourist erlebt Horrortrip. Wie ist damit umzugehen?	K2 Konsumproblem/Rechtsproblem	
97	L13	7	463 - 467	Mangelhafte Preisauszeichnung am Markt und zu wenig Infos bei Online-Bestellungen	K2 Konsumproblem/Rechtsproblem	
98	L12	7	472 - 473	Konflikt Konsument – Händler im Gewährleistungsfall	K2 Konsumproblem/Rechtsproblem	

99	L16	8	560 - 561	Konfliktinteressen Händler - Käufer	K2 Konsumproblem
100	L16	8	572 - 574	Konflikt Konsument – Händler im Gewährleistungsfall	K2 Konsumproblem/Rechtspr oblem
101	L18	8	576 - 578, 589 - 594	Selbst erlebter Konflikt Konsument – Händler im Gewährleistungsfall mit online-Artikel	K2 Konsumproblem/Rechtspr oblem
102	L19	8	700 - 703	Konflikt um Einrichtung eines Frauenhauses oder eines Männerhauses	K4 Soziales Problem
103	L22	8	704 - 705	Gender Pay Gap: Frauengehälter sind niedriger als Männergehälter	K4 Einkommensproblem/Sozi ales Problem
104	L19	8	707 - 709	Gender Pay Gap: Frauengehälter sind niedriger als Männergehälter	K4 Einkommensproblem/Sozi ales Problem

G Aktualitäts- und Zukunftsbezug:

In welcher Weise weist die Lehr-Lernsequenz Aktualitäts- und Zukunftsbezug auf?

Durchl. Nummer	Interviewpartner/in	Schulstufe	Zeile(n)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
105	L1	5	100 - 102	Bergbau ist auch in den Medien (Fernsehen) präsent	K2 Medialer Aktualitätsbezug	K1: Themen weisen weder Aktualitäts-, noch Zukunftsbezug auf. K2: Themen weisen primäre Aktualitätsbezug auf K3a: Themen weisen primär Zukunftsbezug auf (nahe Zukunft) K3b: Themen weisen primär Zukunftsbezug auf (fernere Zukunft)
106	L3	5	103 - 104	Moderne Technologien (Handy und Tablet) enthalten Rohstoffe, die aus Bergwerken kommen	K2 Technologischer Aktualitätsbezug; (Zukunftsbezug)	
107	L3	5	122 - 124	Moderne Technologien (Handy und Tablet) enthalten Rohstoffe, die aus Bergwerken kommen	K2 Technologischer Aktualitätsbezug; (Zukunftsbezug)	
108	L5	5	251	In Zukunft soll Urlaub auf Biobauernhof gebucht werden (mit extensiver Landwirtschaft)	K2 Aktualitätsbezug (als Konsument)	
109	L7	5	254 - 255	Es ist in Zukunft auf die Inhaltsstoffe von Lebensmitteln zu achten.	K2 Aktualitätsbezug (als Konsument)	
110	L6	5	256 - 259	Das durch die intensive Landwirtschaft verursachte Bienensterben ist ein aktuelles Problem, das in Dokus angesprochen wird	K2 Medialer Aktualitätsbezug	
111	L11	6	359 - 361	Das Wissen um Verkaufstricks hilft, sich im Alltag als Konsument in Zukunft besser zu orientieren	K2 Aktualitätsbezug (als Konsument)	
112	L10	6	362 - 365	Mit zunehmendem Alter entstehen mehr Rechte und Pflichten als Konsument. Das Thema wird bedeutsamer, je älter Jugendliche werden.	K3a Aktualitätsbezug (als Konsument)	
113	L14	7	478 - 482	Als über eigene Rechte aufgeklärter Konsument agiert man anders in Zukunft.	K2 Zukunftsbezug (als Konsument)	
114	L13	7	483 - 485	Gerade in der Winterzeit, wenn Skiurlaube gebucht werden ist es wichtig, genau über Rechte als Konsument Bescheid zu wissen.	K2 Aktualitätsbezug als Konsument	
115	L12	7	493 - 494	Auch bei Strandurlaube ist in Zukunft darauf zu achten,	K3a Zukunftsbezug als Konsument	

				dass Konsumentenrechte gewahrt bleiben.	
116	L15	8	581 - 582	Mit zunehmendem Alter nimmt man auch selbst eher die Rechte als Konsument für sich in Anspruch. Besonders, wenn man Bescheid weiß.	K3a Zukunftsbezug als Konsument
117	L16	8	583 - 585	Besonders in der Vorweihnachtszeit sollte man über Gewährleistungsrecht und grundlegende Konsumentenrechte Bescheid wissen.	K2 Aktualitätsbezug als Konsument
118	L19	8	688 - 689, 691 - 692	Probleme, die Frauen hatten, kommen möglicherweise wieder. Das macht Angst.	K3b Zukunftsbezug als Gesellschaftsmitglied
119	L21	8	716 - 718 720	Die Behandlung von Frauen ist in Bewerbungsgesprächen manchmal anders als die von Männern. Dieses Wissen kann in der fernen Zukunft wichtig sein.	K3b Zukunftsbezug als Gesellschaftsmitglied

Statistische Auswertung:

Die in der Lehr-Lernsequenz angesprochenen Themen...			
... weisen weder Aktualitäts-, noch Zukunftsbezug auf.	... Themen weisen primär Aktualitätsbezug auf.	... weisen primär Zukunftsbezug auf (nahe Zukunft).	... weisen primär Zukunftsbezug auf (fernere Zukunft)
0	10	3	2

9.4 Abstract

52 Lehr-Lernarrangements entstehen beginnend mit dem Jahr 2018 im Zuge eines Projekts der Fachgruppe „Geographie und sozioökonomische Bildung“ (GESÖB) der „Österreichischen Geographischen Gesellschaft“ (ÖGG). Dieses Vorhaben firmiert unter dem Titel INSERT („International Research Network for Socio-Economic Education and Reflection“) und verbindet Forschende an Österreichs Hochschulen und Universitäten sowie Lehrende an österreichischen Schulen. Es erhebt den Anspruch, sozioökonomische Bildungsprinzipien in die Unterrichtspraxis umzusetzen und leicht umzusetzende Lehr-Lernarrangements Unterrichtenden der Sekundarstufe I kostenlos zur Verfügung zu stellen.

Exemplarisch untersucht die vorliegende Diplomarbeit sechs ausgewählte, methodisch anspruchsvolle Lehr-Lernarrangements der Sekundarstufe I, die im Rahmen des Projekts INSERT entstanden. Unter Bezugnahme auf neueste Forschungsliteratur wurde dafür zunächst der Forschungsstand zur sozioökonomischer Bildung zusammengefasst und Prinzipien sozioökonomischer Bildung formuliert, die in den vorliegenden Lehr-Lernsequenzen umgesetzt wurden.

Der empirische Teil der Diplomarbeit nimmt Bezug auf die unterrichtliche Umsetzung und untersucht, ob ein sozioökonomischen Prinzipien folgender Unterricht das konzeptuelle Verständnis der Schülerinnen und Schüler nachhaltig prägt. Dafür wurden die Lehr-Lernsequenzen an einer AHS-Unterstufe im Herbst 2018/19 erprobt und danach Leitfadeninterviews mit ausgewählten Focus-Groups durchgeführt. Die Auswertung der Interviews – sie folgt den Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING – lässt darauf schließen, dass die angesprochenen Lehr-Lernsequenzen weitgehend den Anspruch einlösen, Prinzipien sozioökonomischer Einschränkungen nachhaltig zu verwirklichen. Geringe Einschränkungen ergeben sich für die Schulstufen 5 und 6, die in Bezug auf die Gütekriterien Handlungsorientierung und Handlungsfähigkeit sowie Wissensorientierung und Kritik leicht abweichende Ergebnisse aufweisen. Mit Blick auf die Eingangsklassen der Unterstufe sind daher neue, noch nicht beschrittene Wege anzudenken, die diese Prinzipien sozioökonomischer Bildung gezielt berücksichtigen.