

Nadine Heiduk/Tim Engartner

Blickpunkt Weltkonsum: Leben und Lernen im Netzwerk globalisierter Märkte

Zusammenfassung

Weltweit ist Konsum ein ebenso omnipräsenter wie omnipotenter Bestandteil unseres Alltags. Die vielfältigen Auswirkungen unseres Konsumhandelns werden hingegen selten umfassend, d. h. insbesondere mit Perspektive auf die Wertschöpfung auf Seiten der Produzenten, reflektiert. Der vorliegende Beitrag zielt auf die Notwendigkeit einer multiperspektivisch angelegten Auseinandersetzung mit Konsumthemen in schulischen Kontexten – insbesondere im Rahmen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Dabei werden aktuelle Überlegungen zur Konsumentenverantwortung in der Welt(-konsum)gesellschaft zum Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Konsum in den vernetzten und mitunter nur unzureichend fassbaren Strukturen globalisierter Märkte gemacht.

Schlüsselworte: *Sozialwissenschaftliche Konsumbildung, Globales Lernen, Sozioökonomische Bildung*

Abstract

Consumerism is an omnipresent and omnipotent part of people's everyday life around the world. Nevertheless, the multiple effects of consumer behavior on the individual and the world society, i. e. especially the perspective on the producer's added value, are rarely reflected comprehensively. This article shows the need for a global and multiperspectival confrontation with consumer issues in school contexts – particularly in the context of social science teaching. For this purpose, recent thoughts regarding the consumer responsibility in the world (consumer) society will be taken up and represent the starting point for an exploration of the opportunities and risks of consumption in the networked and sometimes occasional elusive structures of global markets.

Keywords: *social science consumer education, global learning, socio-economic education*

Konsumentenverantwortung auf globalisierten Märkten

„Wie viele Sklaven halten Sie?“ – diese Frage ist keineswegs ein Relikt längst vergangener Tage, sondern der drastische Titel des jüngst im Campus Verlag erschienenen Bestsellers der auf Supply-Chain-Management spezialisierten Betriebswirtin Evi

Hartmann (2016). Darin beschreibt sie das Verhältnis von Globalisierung und Moral, das in Kontexten global vernetzter Märkte mit verlagerten Produktionsstandorten schnell aus dem Blick zu geraten scheint – den Deklarationen auf den Produkten des täglichen Bedarfs zum Trotz. Made in China, Bangladesch oder Burkina Faso – kaum etwas illustriert das Ausmaß globaler Warenströme so anschaulich wie die kleinen Hinweise auf Produkten, die weltweit zum Alltag von Konsument/inn/en gehören. Zumeist bleiben sie unbeachtet – zumindest bis zu dem Zeitpunkt, an dem Konsument/inn/en mit „Produktionskatastrophen“ auch in den hiesigen Nachrichten konfrontiert werden. Einen Kristallisationspunkt dieser Art bildet der Fabrikunfall von Rana Plaza, der am 24. April 2013 rund 25 km nordwestlich der Hauptstadt Dhaka in Bangladesch 1.127 Menschen in den Tod riss und 2.438 Arbeiter/-innen teils schwer verletzte. Skandale wie diese, die uns Konsument/inn/en zumindest indirekt betreffen, vermitteln uns das Gefühl einer abstrakten Mitverantwortung an der Gefährdung Dritter, d. h. an deren unwürdigen Arbeitsbedingungen. Schließlich sind es die niedrigen Umwelt- und Sozialstandards sowie die weit unterhalb des weltweiten Lohnniveaus liegenden Löhne, die uns niedrige Preise für unsere Produkte sichern.

Beispiele hierfür finden sich in mannigfaltiger Gestalt. So ist die „moderne Sklaverei“ ein branchenübergreifendes Phänomen des globalisierten Marktes, dem sich auch die modernen Konsument/inn/en schwer entziehen können. „Sofern Sie wie ich Kleidung tragen, Nahrung zu sich nehmen, ein Auto fahren oder ein Smartphone haben, arbeiten derzeit ungefähr 60 Sklaven für Sie und mich“ (Hartmann, 2016b, S. 102). Dieses Ausbeutungsverhältnis manifestiert sich darüber hinaus darin, dass circa „eineinhalb Milliarden privilegierter Menschen im Westen [...] rund 80 Prozent aller Güter dieser Welt [konsumieren]“ (Hartmann, 2016a, S. 47). So erweisen sich die globalen Märkte als ein System unter (Wachstums-)Druck, welches an ein Wohlstandsversprechen gekoppelt ist, das nur für wenige Geltung hat (ebd., S. 46).

Angesichts dieser Entwicklungen könnten Verbraucher/-innen schnell resignative Haltungen entwickeln: „Alleine werde ich die Welt auch nicht retten“, mag sich manch einer sagen. Doch so verheerend die Zustände auch erscheinen mögen, sie sollten nicht Anlass zur Resignation oder Gleichgültigkeit geben. Vielmehr – so schreibt die Betriebswirtin Evi Hartmann – seien es auch die kleinen Taten, die (Handlungs-)

Sicherheit herstellen. Darüber hinaus trüge die Empathiefähigkeit als Ankerplatz der Moral zu einer Geisteshaltung bei, die mehr als nur ökonomische Paradigmen bediene (2016b, S. 103f.). Unter Berücksichtigung unterschiedlichster Lebensmodelle und Ressourcen zähle schon der „Versuch eines moralischen Lebens“, welcher nicht zwangsläufig in jeder Facette erfüllt sein könne und müsse (ebd., S. 106).

Kritische Perspektiven auf den globalen Vernetzungsscharakter unseres Konsums lassen erkennen, dass Konsum mehr ist als ökonomisches Handeln und somit in seiner vielschichtigen Wirkung reflektiert werden muss. So ist Konsum ein Themenbereich, der über den alltäglichen und individuellen Erfahrungsraum hinaus auch komplexe und globale Zusammenhänge anschaulich werden lässt. Dabei bilden die „Betroffenheit und Bedeutsamkeit“ (Gagel, 1986) für Einzelne und das Kollektiv den Ausgangspunkt für Bildungskonzepte, die die sozialen, ökologischen, ökonomischen und politischen Wirkungsbereiche von Konsumhandeln im globalen Kontext illustrieren. Dies sind Betrachtungsperspektiven, die nicht automatisch eingenommen werden, sondern kritisches Denken und – daran anschließend – mündiges Handeln erfordern. So nach ist die schulische Auseinandersetzung mit kritischem und ethisch reflektiertem Verbraucherverhalten Teil des Lernens für die Weltgesellschaft.

Aufwachsen in der Welt(konsum)gesellschaft

Kinder und Jugendliche wachsen gegenwärtig in einer globalisierten Lebenswelt auf, die sich durch komplexe und vernetzte Strukturen sowie rasanten Wandel auszeichnet. Die Strukturbedingungen der postmodernen und globalen Gesellschaft führen zur Frage nach entsprechenden Lernkonzepten, die die sich wandelnden Chancen und Risiken thematisieren und zur kritischen Reflexion und aktiven Partizipation anregen. Dabei erweisen sich Konsumthemen als lebensweltnah, denn Schüler/-innen sind immer auch Konsument/inn/en, die sich in der vielzitierten Konsumgesellschaft zwischen Mode, Smartphones und Superfoods mit stetig neuen Konsumgelegenheiten und Trends konfrontiert sehen. Für viele junge Konsument/inn/en sind Konsumartikel wichtige Mittel zur Selbstdefinition und Abgrenzung innerhalb und außerhalb der Peergroup. Dies gilt im Besonderen für den Modekonsum, an dessen Beispiel sich u. a. die Diskrepanz zwischen den Schnäppchenangeboten hiesiger Textildiscounter sowie den prekären Löhnen und Arbeitsbedingungen in fernöstlichen Fabriken illustrieren lässt (Engartner & Tschirner, 2015).

Darüber hinaus prägt das Informationszeitalter mit seinen neuen Kommunikationsformen und Rechercheoptionen die Lebenswelt junger Menschen. Das Internet erscheint dabei auch als Konsumkontext, welcher eine Welt unbegrenzter Möglichkeiten suggeriert und kreiert, dabei zeit- und raumlos zu existieren scheint, niemals vergisst und eine stetige Verfügbarkeit garantiert. Über das World Wide Web eröffnen sich auch virtuelle Welten, die eine Vernetzung mit Menschen überall auf dem Globus ermöglichen. Verfolgen können User von Instagram, Twitter und Co beispielsweise, welche Produkte in Hollywood angesagt sind, und dann einen Online-Shop suchen, um sich selbst mit diesen oder ähnlichen Dingen zu versorgen. Auf YouTube können die (Konsum-)Erfahrungen dann in

einem selbst angefertigten „Haul“-Video geteilt und durch andere kommentiert werden. Dabei fungieren solche Arrangements zugleich als Informations-, Werbe-, Unterhaltungs-, Inszenierungs- und Vernetzungsmedien. Die Videos sind auch ein lukratives Betätigungsfeld für die sogenannten YouTube-Stars, deren Social Commerce-Auftritte unter den (jungen) Usern großen Zuspruch finden und neue Konsumoptionen präsentieren (z. B. Klicksafe.de o. J.).

Doch was ist Jugendlichen in ihrem Alltagsleben besonders wichtig und welches Konsumverhalten zeigen sie? Spielen globale Problemstellungen und Konsequenzen exzessiven Konsumverhaltens in ihren Überlegungen sowie Entscheidungen überhaupt eine Rolle oder stehen andere Konsummotive im Vordergrund? Die jüngst erschienene Sinus-Jugendstudie versucht aufzudecken, wie 14- bis 17-Jährige in Deutschland im Jahr 2016 „ticken“ (Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas & Flaig, 2016). Dafür wurden sie auch zu den Themen Umwelt- und Klimaschutz sowie zu „kritischem Konsum“ befragt – mit dem Ergebnis, dass „nur wenige Jugendliche [...] mit dem Begriff ‚kritischer Konsum‘ eine konkrete Bedeutung oder zugehörige Handlungsweisen [verbinden]. Teilweise gehen ihre Assoziationen in Richtung gesunde Ernährung, Medienkonsum, Umweltschutz oder Sparsamkeit und treffen damit lediglich spezifische Aspekte des Themas“ (Calmbach et al., 2016, S. 286). Hinzu kommt, dass entsprechend der einzelnen Milieus das Wissen bzw. der Erfahrungsschatz bezüglich des kritisch-reflektierten Konsumverhaltens divergieren.

So gilt es – unter Berücksichtigung der heterogenen Ausgangslagen bei Lernenden aller Alters- und Klassenstufen – in Lernarrangements ein Bewusstsein für (globale) Interdependenzstrukturen und Wirkungsmechanismen zu entwickeln. Dabei sollte die Rolle von Verbraucher/inne/n in unterschiedlichen Kontexten und Konsumbereichen reflektiert werden, um die isolierte Betrachtung einzelner Aspekte, die ausschließlich auf den individuellen und regionalen Erfahrungsbereichen basieren, zu überwinden. Dies ist insbesondere für die globale Perspektivsetzung wegweisend. So ist es ein Anliegen des Globalen Lernens grenzübergreifende Betrachtungen vorzunehmen und dabei die globalen Vernetzungsstrukturen zu beachten: „Während Moegling/ Steffens (2004) noch die am Bild des nationalstaatlichen Containerdenkens orientierte politische Bildung kritisieren, ist in den letzten Jahren doch eine größere Anzahl politikdidaktischer Positionsbestimmungen publiziert worden, die sich mit ‚Globalem Lernen‘ als Auseinandersetzung mit international vernetzten und beeinflussten Systemen und Strukturen, Prozessen und Handlungen sowie Akteuren im Politikunterricht befassen“ (Moegling & Overwien, 2010, S. 11). Hier offenbaren sich Schnittmengen zwischen den Konzepten Globalen Lernens, der sozioökonomischen Bildung und der sozialwissenschaftlichen Konsumbildung, die allesamt in ihrem Multiperspektivitätsanspruch die unterschiedlichen Positionen und Determinanten (welt-)gesellschaftlicher Entwicklungen fokussieren.

Globale Konsumbürgerschaft? Perspektiven verantwortungsvollen Handelns auf dem Weltmarkt

Ob beim Kaffeetrinken, beim Schokoladenverzehr oder beim Kauf von Textilien – ethischer Konsum gemäß dem Motto

„Wandel durch Handel“ findet immer breitere Akzeptanz. Vorbei sind die Zeiten, in denen ethisch verantwortungsvoller Konsum als politisch motiviertes Distinktionsverhalten des links-alternativen Milieus oder als nach Aufmerksamkeit heischender Gestus utopiegläubiger „Weltverbesserer“ interpretiert werden konnte. Eine rein ökonomische Betrachtung von Konsum als Verbrauchshandlung vernachlässigt dessen soziale, emotionale, kulturelle und ästhetische Wirkmächtigkeit. Konsum beeinflusst den Menschen und Menschen beeinflussen Konsumangebote – das kann als partizipatorische Chance begriffen werden, wenn Konsument/inn/en ihre Rolle nutzen, um die Konsumgesellschaft aktiv zu verändern. Dies führt zu den zentralen Fragestellungen für die individuelle Gestaltung des Konsums: Welcher Konsument/welche Konsumentin will ich sein? Wie kann ich ethisch verantwortungsvoll konsumieren? In welcher Welt(konsum)gesellschaft will ich leben?

In „Consumer-Citizenship“-Konzepten werden Möglichkeiten der konsumbürgerschaftlichen Teilhabe in Formen „politischen Konsums“ identifiziert (Lamla, 2006; Kneip, 2010). In Anlehnung an die Exit-Voice-Loyalty-Theorie von Hirschman stehen Konsument/inn/en Interventionsmöglichkeiten des Boykotts (exit), der kommunikativen Verhandlung sowie des Protests (voice) zur Verfügung. Zudem besteht die Möglichkeit zur Aufrechterhaltung der Konsumbeziehung (loyalty) (Hirschman, 1970; Kneip, 2010, S. 63). Dabei bildet die Interessengebundenheit der Konsumententscheidung ein Unterscheidungskriterium. Insofern ist danach zu fragen, ob die Marktgestaltung im Sinne von Individualinteressen oder mit „advokatorischem“ Blick auf die Interessen Dritter vollzogen wird (Kneip, 2010, S. 63). Ulrich Beck prägte im Jahr 2002 das Schlagwort des „politischen Konsumenten“ und unterstrich die ökonomische Bedeutung ethischen Konsums. Zahlreiche Sozialwissenschaftler/-innen pflichten ihm bei und konstatieren eine „Moralisierung der Märkte“ (für viele: Stehr, 2007). Ausschlaggebend für ein reflektiertes Konsumverhalten sind demnach die der Konsumententscheidung zugrunde liegenden individuellen Kriterien, die sich entlang sozialer, ökologischer und ökonomischer Problemstellungen konkretisieren lassen (siehe Abb. 1):

Diese Kriterien bzw. Betrachtungsperspektiven entsprechen auch dem neuen KMK-Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, der den fächerübergreifenden Gegenstandsbereich Globalen Lernens hervorhebt und ebenfalls den Zieldimensionen nachhaltiger Entwicklung folgt (KMK/BMZ, 2015). Denn „nachhaltig oder zukunftsfähig ist

eine Entwicklung, die Umwelt, Wirtschaft und Soziales als gleichermaßen wichtige und v. a. durch politisches Handeln aufeinander abzustimmende Handlungsfelder begreift, in denen Betroffene und Akteure demokratische Möglichkeiten der Mitgestaltung erhalten“ (Schreiber, 2016, S. 9).

Auch bilden die multiperspektivische Auseinandersetzung und der Anspruch konsumbürgerschaftlicher Partizipation ein Gegenmodell zur standardökonomischen Utopie des rationalen Homo oeconomicus. Die mit der Abkehr von der neoklassischen Lehrbuchökonomie verbundene Einsicht, dass sich der Mensch erst als ein in der Gemeinschaft handelndes Wesen entfalten kann, zielt unter anderem auf Handlungsmotive wie Dankbarkeit, Eitelkeit, Mitleid, Solidarität und Umweltbewusstsein, was unweigerlich Auswirkungen auf das in der sozialwissenschaftlichen Bildung zu vermittelnde Menschenbild haben muss. Dieses bezieht auch die Grenzen kritisch-reflektierten Konsumverhaltens mit ein, denn Konsumieren erfordert erhebliche Reflexionsfähigkeit, die aus dem hohen Maß an (Gestaltungs-)Freiheit von Verbraucher/inne/n erwächst. Daraus ergeben sich zahlreiche Anforderungen an die (Selbst-)Verantwortung der Konsument/inn/en, die bestenfalls wissen, was sie warum wollen und welche Konsequenzen ihre Entscheidungen für sie und andere haben werden.

Insbesondere Kinder und Jugendliche verfügen nicht über die nötigen Erfahrungen sowie die gebotene kritische Reflexionsfähigkeit, um sich souverän – und möglichst unabhängig – auf dem Markt zu bewegen. Deshalb kann Konsumkompetenz nicht vorausgesetzt und Konsumierenden nicht die alleinige Verantwortung für die Gestaltung der Märkte auferlegt werden. Eine Studie von Markkula & Moisander (2012) zeigt darüber hinaus die Konfusion der Konsument/inn/en, die sich zwischen finanzieller und politischer Verantwortung sowie ästhetischen Normen positionieren müssen respektive wollen. Dies führe zu passivem Verhalten im Hinblick auf nachhaltigen Konsum und sei eine Ursache des „knowledge-to-action gap“, das in Ermangelung unstrittiger Wissensbestände und eindeutiger Handlungsoptionen entstände (ebd., S. 107ff.).

Didaktische Konsequenzen für die sozialwissenschaftliche Konsumbildung

„Wären Sie bereit für Produkte, die höheren ethischen, ökologischen oder sozialen Standards genügen als die konventionellen Konkurrenzangebote, einen höheren Preis zu bezahlen?“ Diese Frage würden vermutlich viele Konsument/inn/en mit „Ja“ beantworten (z. B. Brauck et al., 2015, S. 68), sei es aus

Soziales	Ökologie	Ökonomie
keine gesundheitsschädigenden Arbeits- und Produktionsbedingungen	ressourcenschonender Anbau	stabile Mindestpreise (u. a. gegenüber Lieferanten)
keine Kinderarbeit	keine umweltschädlichen Substanzen	langfristige Handelsbeziehungen
Mitbestimmung der Arbeitnehmerschaft	Förderung kontrolliert biologischen Anbaus	Fairtrade-Prämie
keine Diskriminierung	Verbot genetisch veränderter Organismen	„gerechte“ Entlohnung der Beschäftigten
Meinungs- und Versammlungsfreiheit	Wiederinstandsetzung der Natur (z. B. Aufforstung)	Wahrung eines Corporate-Governance-Kodex (z. B. Korruptionsverbot)

Abb. 1: Kriterien ethischen Konsums aus sozialer, ökologischer und ökonomischer Perspektive; Quelle: Engartner, 2014, S. 24

sozialer Erwünschtheit oder weil sie sich selbst in der Rolle als ethische Verbraucher/-innen sehen und ihre Wahlentscheidung bewusst treffen wollen. Obschon der Handel mit Bio-Produkten boomt und die in der Marketingsprache als LOHAS (Lifestyles of Health and Sustainability) bezeichneten Konsument/inn/en inzwischen eine beachtliche Zielgruppe darstellen, offenbart sich eine Lücke zwischen Haltung und Handlung von Konsument/inn/en. Die Diskrepanz zwischen dem, was Verbraucher/-innen (in Umfragen) sagen und dem, was sie wirklich konsumieren, ist hinlänglich diskutiert worden (Heidbrink et al., 2011, S. 10). Ob sich dieser Bruch mit den eigenen Konsumkonventionen bewusst oder unbewusst vollzieht und ob es sich um eine finanziell begründete Entscheidung handelt oder nicht – die Konsumkonsequenzen manifestieren sich weltweit in Verschwendungs-, Übernutzungs- und Ausbeutungserscheinungen.

Damit das Wissen um Konsumieren keine abstrakte Sphäre jenseits des konkreten Handelns bleibt, bedarf es einer Konsumbildung, die die partizipatorischen Handlungspotenziale von Konsum betont und die Analogie zu Abstimmungsverhalten in demokratischen Gesellschaften herstellt. Eine Zielsetzung von Konsumbildung ist auch die (An-)Passung der Handlungsoptionen an die individuelle Situation. Reflektiertes Konsumieren erfordert somit Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten, die in handlungs- sowie problem- und konfliktorientierten pädagogischen Arrangements erprobt werden können. Dabei bietet gerade die Auseinandersetzung mit Konsumthemen die Chance für eine lebensweltnahe Beschäftigung mit Inhalten, die einen Brückenschlag zwischen Ökologie, Ökonomie und Politik erlauben. Die eigene Konsumerfahrung wird beispielsweise zum Ausgangspunkt für die Analyse allgemeiner Strukturmerkmale von Güter- und Dienstleistungsmärkten.

Ein problemorientierter Zugang, der die ambivalente Funktion von Konsumhandeln unterstreicht, erweist sich als besonders fruchtbar, um den komplexen Strukturen des Marktgeschehens und der Konsumentenrolle Rechnung zu tragen. Ist den Angaben auf Verpackungen und Etiketten wirklich zu trauen? Wurde die Jeans aus Bio-Baumwolle nicht nur unter umwelt-, sondern auch unter sozialverträglichen Bedingungen hergestellt? Jene Dilemmata – wie sie zum Beispiel aus Informationsasymmetrien entstehen – sind ein adäquater Zugang, um das Verhältnis zwischen Anbietern und Konsument/inn/en zu charakterisieren und Möglichkeiten für den Einfluss von Konsument/inn/en zu illustrieren. Im Hinblick auf solche konsumentenseitigen Gestaltungsmöglichkeiten liefert auch die Bildung für nachhaltige Entwicklung zahlreiche Konzepte, die im Gegensatz zur politischen Bildung jedoch eher handlungspraktisch und weniger konfliktorientiert sind.

Insofern skizzieren Lillie & Meya (2016, S. 14) eine „Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung“, die „auch strukturelle Gründe individuellen Handelns sowie politische Prozesse und Institutionen verschiedener Ebenen thematisieren [sollte], um das individuelle Handeln zu kontextualisieren“. Nur eine multiperspektivische und partizipationsorientierte Auseinandersetzung mit Interessen, Positionen, Dilemmata und Handlungsoptionen der Konsument/inn/en können zu einem reflektierten Konsumverständnis der Schüler/innen beitragen und schließlich dazu einladen, das eigene Konsumverhalten zu reflektieren.

Fazit: Denken und Handeln mit weltgesellschaftlicher Perspektivsetzung

Konsum ist ein Phänomen mit globaler Wirkungsmacht und verbindet Menschen auf der ganzen Welt. Konsument/-in im Netz der globalisierten Märkte zu sein, bedeutet, sich in einem System komplexer Strukturen orientieren zu müssen, in dem die Konsequenzen individuellen Handelns nicht unmittelbar abzusehen sind und sich direkte Ursache-Wirkungs-Verhältnisse insbesondere in globaler Perspektivsetzung schwer nachvollziehen lassen. Nichtsdestotrotz sind das konsumentenseitige Verantwortungsbewusstsein und die Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung eine wichtige Grundlage, um eine „Moralisierung der Märkte“ (Stehr, 2007) zu forcieren.

Für ein reflektiertes Konsumverständnis ist es unabdingbar, einen differenzierten Blick auf die individuellen und institutionellen Verantwortungsbereiche zu werfen, um eigene Handlungsmöglichkeiten zu identifizieren und deren Wirkmächtigkeit realistisch einzuschätzen. Dabei ist es ebenso wichtig, die eigenen Grenzen zu erfassen sowie zu akzeptieren und im Rahmen seiner Möglichkeiten zu handeln. So geht es beispielsweise nicht darum, modernen Ablasshandel mit Bio-Produkten zu betreiben, um sich ein reines Gewissen oder ein nachhaltiges Image zu erkaufen (Ullrich, 2014). Vielmehr wäre es wünschenswert, eine Geisteshaltung zu kultivieren, die Solidarität und Empathiefähigkeit zu Leitmotiven eigenen Handelns erklärt.

So können die persönlichen Werte und Motive sowie deren Determinanten, nicht zuletzt aufgrund sich wandelnder Lebensbedingungen, Einstellungen und Präferenzen, immer wieder kritisch hinterfragt werden: Was ist mir wichtig? Wie will ich leben und warum? Worauf kann ich (nicht) verzichten? Welchen Beitrag kann ich für eine nachhaltigere Gestaltung der Welt(konsum)gesellschaft leisten? Um Orientierung in globalen Kontexten zu finden, ist die Analyse von globalen Strukturbedingungen ebenso wichtig wie die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation und dem individuellen Wertesystem.

Aus der Zusammenschau der obengenannten Aspekte ergibt sich der Anspruch multiperspektivischer Zugänge, die eine wichtige Voraussetzung für reflektiertes Denken und Handeln innerhalb und außerhalb von schulischen Bildungskontexten darstellen. Dabei bedeutet Konsumbildung jedoch nicht, den Schüler/inne/n konkrete Handlungsanweisungen für „richtiges“ Verbraucherverhalten zu geben. Konsum ist mehr als ökonomisches Handeln und sollte daher in seinem sozioökonomischen Facettenreichtum betrachtet werden. Dies ist unabdingbar, um den komplexen und sich in stetigem Wandel befindlichen Lebens- und Erfahrungswelten von Menschen in Bildungsprozessen Rechnung zu tragen.

Literatur

- Beck, U. (2002). *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brauck, M., Hawranek, D., Salden, S. & Zand, B. (2015). Guter Kunde, böser Kunde. *Der Spiegel*, (68)16, 62–71.
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M. & Flaig, B. B. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: VS Springer.

Engartner, T. (2014). Umwelt- und Sozialsiegel: Wie informativ und glaubwürdig sind sie? Zur Aufhebung von Informationsasymmetrien beim ethischen Konsum von Waren. In T. Retzmann & T. Grammes (Hrsg.), *Warenethik in der ökonomischen und politischen Bildung* (S. 21–39). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Engartner, T. & Tschirner, M. (2015). *Viel Mode für wenig Geld – ist das fair? Entscheidung im Unterricht 1/2015* (Unterrichtsmaterialien im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung), Bonn: BpB.

Gagel, W. (1986). Von der Betroffenheit zur Bedeutsamkeit. Der Zusammenhang zwischen subjektiver und objektiver Betroffenheit als Erkenntnisprozess. *Gegenwartskunde*, (35)1, 31–44.

Hartmann, E. (2016a). Wir Sklavenhalter. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, (61)3, 41–49.

Hartmann, E. (2016b). Wir Sklavenhalter, Teil II. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, (61)4, 101–110.

Heidbrink, L., Schmidt, I. & Ahaus, B. (2011). Einleitung – Der Konsument zwischen Markt und Moral. In L. Heidbrink, I. Schmidt & B. Ahaus (Hrsg.), *Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum* (S. 9–24). Frankfurt am Main/New York: Campus.

Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Klicksafe.de: Die EU-Initiative für mehr Sicherheit im Netz (o. J.): *Kommerzialisierung auf der Plattform YouTube*. Zugegriffen am: 19.05.2016, <http://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/youtube/kommerzialisierung-auf-der-plattform-youtube/>.

Kneip, V. (2010). *Consumer Citizenship and Corporate Citizenship. Bürgerschaft als politische Dimension des Marktes*. Baden-Baden: Nomos.

Kultusminister Konferenz [KMK]/ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [BMZ] (2015) (Hrsg.). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ bearbeitet von Hannes Siege und Jörg-Robert Schreiber, 2.* (aktualisierte und erweiterte) Auflage, Berlin. Zugegriffen am: 21.05.2016, <http://www.kmk.org/fileadmin/>

Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf.

Lamla, J. (2006). Politisierter Konsum – konsumierte Politik. Kritikmuster und Engagementformen im kulturellen Kapitalismus. In J. Lamla & S. Neckel (Hrsg.), *Politisierter Konsum – konsumierte Politik* (S. 9–37). Wiesbaden: VS Springer.

Lillie, A.-L. & Meya, J. (2016). Der Beitrag der politischen Bildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. *POLIS*, (20)1, 11–14.

Markkula, A. & Moisander J. (2012). Discursive Confusion over Sustainable Consumption: A Discursive Perspective on the Perplexity of Marketplace Knowledge. *Journal of Consumer Policy*, (35)1, 105–125.

Moegling, K. & Overwien, B. (2010). Globalisierung als Inhaltsfeld des Politikunterrichts. In K. Moegling, B. Overwien & W. Sachs (Hrsg.), *Globales Lernen im Politikunterricht*. Kassel: Prolog-Verlag.

Schreiber, J.-R. (2016). Globales Lernen für die ganze Schule. Der neue KMK-Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. *POLIS*, (20)1, 8–10.

Stehr, N. (2007). *Die Moralisierung der Märkte. Eine Gesellschaftstheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ullrich, W. (2014). Boykottieren oder kaufen. Wie Moral und Konsum zusammenhängen. *Universitas*, (69)8, 5–15.

Nadine Heiduk

ist Doktorandin an der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt schulische Politische Bildung am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Prof. Dr. Tim Engartner

ist Inhaber der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt schulische Politische Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und Direktor der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ABL).