

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

4'11

Globales Lernen und Konsum

- Consumer Education Philosophies:
The Relationship between Education and Consumption
- Konsum und gesellschaftlicher Wandel
- Jugendkonsum in globalen Handlungsbezügen
- Nachhaltigen Konsum fördern durch partizipative Interventions-
entwicklung in Bildungseinrichtungen



WAXMANN

Längst sind die Konsummuster, wie sie im globalen Norden gelebt werden, als Verursacher für weltweite soziale und ökologische Probleme ausgemacht. Unser Konsum verbraucht zu viele der endlichen natürlichen Ressourcen, trägt massiv zum Klimawandel bei, gefährdet die Biodiversität und bringt Armut und ausbeutende Arbeitsbedingungen, insbesondere im globalen Süden (aber nicht nur dort), mit sich. Während ein Fünftel der Weltbevölkerung ‚alles hat‘, bleibt dem größten Teil der Menschheit die Befriedigung selbst grundlegender Bedürfnisse verwehrt. Aber der Lebensstil der Industrieländer ist nicht globalisierbar und daher keine Blaupause für die weitere menschliche Entwicklung – insbesondere vor dem Hintergrund endlicher Ressourcen. Unsere Produktions- und Konsummuster müssen sich ändern, sollen Menschen weltweit und auch zukünftige Generationen die Chance zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse haben. Es gilt, eine Lebens- und Wirtschaftsweise zu entwickeln, die im Einklang mit den Grenzen der ökologischen Tragfähigkeit der Erde steht und die Rechte von Menschen weltweit achtet.

Neben Politik und Unternehmen kommt auch Individuen – den Konsument/inn/en – eine wichtige Rolle zu. Wie kann Konsum stärker an Nachhaltigkeitskriterien ausgerichtet werden? Welche Reichweite haben individuelle Konsumententscheidungen?

Und: Welchen Beitrag kann Bildung leisten, um das Konsumverhalten von Menschen zu verändern?

In diesem Heft sollen verschiedene Facetten des Zusammenhangs von Bildung und (nachhaltigem) Konsum beleuchtet und dabei auch kritische Punkte angesprochen werden. Im einführenden Beitrag nimmt Sue L. T. McGregor die Beziehung zwischen Bildung und Konsum in den Blick. Sie stellt die These auf, dass die Art und Weise, wie Menschen als Konsument/inn/en sozialisiert werden, von der Bildungsphilosophie der in der Verbraucherbildung Tätigen abhängt. Es wird die Beziehung zwischen elf dominanten Bildungsphilosophien und vier Typen von Konsumentenbildung erläutert.

Der folgende Beitrag von Michael Bilharz und Vera Fricke geht der Frage nach, wie individuelle Konsumhandlungen auf den gesellschaftlichen Transformationsprozess wirken. Er stellt einen Ansatz vor, wie spezifische Wirkungen von Konsumhandlungen strategisch für den Transformationsprozess genutzt werden können. Hieraus werden Schlussfolgerungen für Verbraucherverantwortung, -kommunikation und -bildung gezogen.

Die zwei anschließenden Artikel stellen Erkenntnisse aus dem inter- und transdisziplinären Forschungsprojekt „Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“ (BINK) dar. Claus Tully, Wolfgang Krug und Verena Wie-

nefoet gehen insbesondere auf nachhaltigkeitsbezogenes Wissen und (Konsum-)Handeln von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein und stellen dieses in den Kontext globaler Verhältnisse. Im zweiten Artikel aus dem BINK-Kontext erläutern Matthias Barth, Daniel Fischer und Horst Rode den partizipativen Ansatz des Projektes BINK zur Entwicklung von Maßnahmen, die nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Bildungseinrichtungen fördern. Vor diesem Hintergrund stellen sie Ergebnisse aus begleitenden empirischen Untersuchungen vor, die der Frage nachgehen, wie sich Konsumpräferenzen im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung und globaler Gerechtigkeit bei jungen Menschen ausprägen und inwiefern sich diese durch die Teilnahme an dem partizipativen BINK-Projekt verändern.

Der Themenschwerpunkt wird abgerundet durch den Artikel von Julia Dieckmann, in dem sie das Projekt „WELTbewusst“, ein Bildungsprojekt rund um konsumkritische Stadtrundgänge, porträtiert.

*Eine anregende Lektüre wünschen
Marco Rieckmann und Birgit Schößwender*

Lüneburg / Mainz im November 2011

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Allg. Erziehungswissenschaft I,
EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange (Rezensionen)/Olivia Katzbach (Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: © 3d-Master, www.fotolia.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

4'11

- | | | |
|---------|----|--|
| | | Sue L. T. McGregor |
| Themen | 4 | Consumer Education Philosophies: The Relationship
between Education and Consumption |
| | | Michael Bilharz/Vera Fricke |
| | 9 | Konsum und gesellschaftlicher Wandel:
Das „Großgedruckte“ beachten |
| | | Claus Tully/Wolfgang Krug/Verena Wienefoet |
| | 13 | Jugendkonsum in globalen Handlungsbezügen |
| | | Matthias Barth/Daniel Fischer/Horst Rode |
| | 20 | Nachhaltigen Konsum fördern durch partizipative
Interventionsentwicklung in Bildungseinrichtungen |
| Porträt | 27 | WELTbewusst – das Bildungsprojekt rund um die
konsumkritischen Stadtrundgänge |
| VIE | 29 | Neues aus der Kommission/Tagung „Jetzt aber richtig“/
Lehrerfortbildung zum WeltRisikoIndex |
| | 32 | Rezensionen |
| | 35 | Informationen |

Sue L.T. McGregor

Consumer Education Philosophies: The Relationship between Education and Consumption

Zusammenfassung:

Dieser Artikel nimmt die Beziehung zwischen Bildung und Konsum in den Blick. Sein Grundgedanke ist, dass die Natur der Sozialisation der Menschen in ihre Rolle als Konsumenten von der Bildungsphilosophie der Konsumpädagogen abhängt – vom Ziel der Bildung. Um diese Idee zu entfalten, unterscheidet der Artikel zunächst zwischen zwei übergreifenden Absichten von Konsumbildung: (a) Empowerment zum Eigeninteresse bezogen auf die Macht von Unternehmen und/oder (b) Empowerment durch die Unterstützung der Bürger, zu sozial, ethisch und moralisch verantwortungsbewussteren Verbrauchern zu werden. Darauf folgt eine Erläuterung der Beziehung zwischen elf dominanten Bildungsphilosophien und vier Typen von Konsumbildung. Konsumpädagogen könnten davon profitieren, philosophisch versiert zu werden, wenn sie die drängenden moralischen und ethischen Multilemmata in unserer Konsumgesellschaft ansprechen möchten.

Schlüsselworte: *Empowerment der Konsument/inn/en, bildungsphilosophische Ansätze, Typen von Konsumbildung*

Abstract:

This paper focuses on the relationship between education and consumption. The basic premise is that the nature of people's socialization into their role as a consumer will depend upon the consumer educator's philosophy of education – what is the purpose of education. To develop this idea, the paper first distinguishes between two overarching intents of consumer education: (a) empowerment for self-interest relative to the power of businesses and/or (b) empowerment gained from supporting citizens to become more socially, ethically and morally responsible consumers. This is followed by an inaugural exploration of the relationship between eleven dominant educational philosophies and four types of consumer education. Consumer educators could benefit from becoming philosophically savvy and philosophically inclusive if they wish to address the pressing moral and ethical multilemmas emerging in our consumer society.

Keywords: *consumers empowerment, educational philosophical orientations, typology of consumer education*

Introduction

We live in a world that is deeply entrenched in the throes of excessive and unsustainable consumption. In response to this situation, consumer education curricula and guidelines have been, and continue to be, developed (McGregor 2010a, c). To illustrate, as far back as the 1930s, at least in North America, people have been advocating for the need for consumer education (Harap 1938; Kyrk 1930). For many years, consumer education traditionally focussed on “individual life management” in relation to finances and consumer purchases (McGregor 2010a; Thoresen et al. 2010). As recently as 2010, DOLCETA¹ continued to advocate for consumer education, urging a new approach. As does the Partnership for Education and Research about Responsible Living (PERL), DOLCETA frames consumer education as “education for living”, recommending that the major emphasis should be on the economic, environmental, political and social decisions that learners will make today, tomorrow and in the future.

How people learn about consuming is shaped by many things, including, but not limited to, consumer education. Nearly a century ago, Kyrk (1930) recognized that strong forces outside formal education were exercising a powerful counter influence on any consumer education initiatives, making consumer education even more of an imperative. Martens (2005, p. 344) referred to the “market as educator” and cautioned people to pay attention to the consequences of a consumer culture on people's modes of learning. She recognized that some consumer scholars are very concerned with “the way consumers learn about culture, consumer culture and the market” (ibid, p. 345). In particular, she identified the need to focus on learning and education in relation to consumption. This paper will describe two overarching intents of consumer education, followed with an inaugural exploration of the relationship between dominant educational philosophies (the purpose of education) and consumer education; that is, the relationship between education and consumption.

Two Overarching Intents of Consumer Education

Over time, general agreement has emerged about two major purposes served by consumer education, both focused on empowerment (French *en*, into and *pouvoir*, to be able, Harper 2010) (see Figure 1). First, consumer education can empower

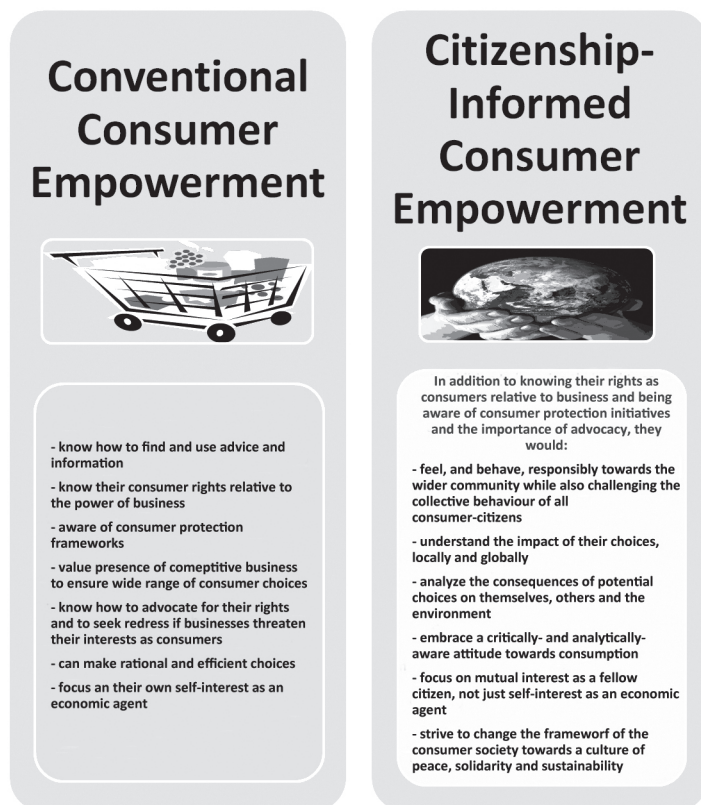


Figure 1: consumer empowerment

consumers by giving them information and advice and by teaching them that they have rights and responsibilities, relative to the power of producers. People are taught how to make rational, efficient choices. This approach to consumer education helps people to serve their own self-interest, to expect government protection and to not be taken advantage of or harmed by businesses. Empowered consumers know how to use information and to take advantage of the competitive market by being knowledgeable, confident, assertive and self-reliant. Also, they know how to advocate for themselves in their day-to-day consumer affairs (Jarva 2011; McGregor 2005, 2011).

Second, consumer education can *support citizens* to become more skilled, literate and socially responsible as consumers; that is, it can empower citizens to consume such that the interests of others and the commons, as well as their own interests, are better served. Consumers empowered within a citizenship framework would behave responsibly toward the wider community, understand the impact of their behaviour locally and globally, and analyze the consequences of their choices on the environment and the social context. Embracing a critically- and analytically-aware attitude to consumption, these consumers would question the hard issues and strive to change the collective behaviour of all citizens, as well as change the institutional framework of society (i.e., move away from a consumer culture to one of peace and sustainability) (McGregor 2005, 2010b).

Educational Philosophies Applied to Consumer Education

Which of these two notions of consumer empowerment actually emerge from consumer education initiatives deeply influ-

ences what kind of consumer is prepared (McGregor 2005; Sandlin 2004). What kind of consumer is prepared is partially dependent upon how educators view the relationship between education and consumption because it affects what they will teach, to whom, when, how and why. If people are fortunate enough to have access to consumer education, for indeed it is likely that many will not receive any consumer education (Steffens and Rosenberger, 1986), the nature of their socialization into their role as a consumer will depend upon the educator's philosophy of education – what is the purpose of education? Eleven educational philosophical orientations will be discussed in this paper, with inaugural attempts to relate them to consumer education.

Some people see education as a means to cultivate the intellect, presuming that the role of education is to pass on timeless, universal truths and principles that serve human kind. This approach is called *perennialism* and students are taught using the classics (like Charles Dickens, John Steinbach or Ernst Hemingway) (Marsh and Willis 1999; McNeil 1977; Wiles and Bondi 2002). Others believe education should transmit a country's social and intellectual heritage; that is, tradition-bound indoctrination. Called *essentialism*, this approach values discipline, hard work and respect for authority, intending for students to accept society's standards (Olvia 2001; Parkay and Hass 2000). We seldom see these two approaches reflected in consumer education curricula or conceptual frameworks, unless maybe in the form of Amero- or Euro-centricism (ignoring anything outside of the North American or European spheres of knowing). As well, one could argue that educating people to see themselves as major economic players in a market economy, whose primary role in a consumer society is to consume, may be a reflection of essentialism because the curriculum would be transmitting a nation's predilection to see itself as a consumer society.

Academic rationalism is an approach to education that favours teaching the three Rs (reading, arithmetic and writing); that is, teach only the subject areas deemed most important. Teachers help students master disciplinary or subject matter content and intend for them to be able to make logical, rationale judgements (Marsh and Willis 1999; McNeil 1977; Wiles and Bondi 2002). This approach is very common in schools (Zuga 1989), but is seldom associated with consumer education because consumer education is not considered one of the three Rs. Indeed, it is often characterized as a fringe subject, not essential for graduation competences, and is placed on the margins of the mainstream curricula, cancelled, or not taught at all (see OECD 2009).

Through a *cognitive lens*, students are taught to learn how to think beyond school, not just to learn content and facts in school. This approach is process oriented and the subject matter is viewed as a tool to develop intellectual prowess that will serve people during their lifetime (Olvia 2001; Parkay and Hass 2000). It is very conceivable that consumer education courses could be informed by this philosophical orientation, especially if they focus on critical thinking, critical reflection

and problem solving. From this perspective, consumer education would be so much more than just facts, information and advice about things; it would teach students how to think and reason their way through any consumer situation, confident in their problem solving.

The *social adaptation* approach informs the student about how to *manage* existing social problems rather than how to fix them or to change society. The intent of education would be to serve the needs of various groups of society, to maintain the status quo and to get students to conform to, and fit into, the existing social order (Eisner 1979). It is quite conceivable that consumer education that strives to teach people how to be “good consumers” falls under this philosophical umbrella. Conversely, the *social reconstructivism* philosophy assumes the school should be an instrument of social change. Students are taught to be citizens, to participate in building democracy. They study the social problems of the day and are challenged to actively participate in their solution (Olvia 2001; Parkay and Hass 2000). Such consumer education initiatives would embrace the idea that schools can be agents of social change and are appropriate venues for challenging the consumer society and the ideology of consumerism.

Others assume that education should help students learn what is important to them in their everyday lives, rather than learning enduring truths or how to change the system. Called *progressivism*, teachers are facilitators who begin where the students are and lead them to appreciate that what they are learning can enhance their lives. Through real life experiences, in addition to class time, this approach favours authentic learning experiences that center on the real life of the students. The intent is to foster self-esteem and character development through a respect for the mind/body/spirit/emotion connection. This approach strives to create independent thinkers acting for the public good (McNeil 1977; Olvia 2001; Parkay and Hass 2000; Zuga 1989). Consumer education initiatives that advocate for sustainable, moral and ethical consumption might fit within this philosophical approach. They would strive for moral and ethical consumption decisions that respect the common good. As well, those initiatives grounded in social learning theory also would embrace a progressive perspective (McGregor 2009).

The *self-actualization (humanistic/personal relevance)* approach to education focuses on helping individual students learn to cope with problems that have personal significance, personal meaning (rather than to solve social issues). The intent is to develop their inner potential and personal autonomy (to be a self-governing agent). Teachers are mentors and guides who aim to ensure the curriculum is personally relevant for their students (Olvia 2001; Parkay and Hass 2000; Zuga 1989). Excessive consumerism is a social issue so it would not be addressed within this approach. But, individual consuming can bring personal meaning and give a person a sense of power (autonomy, personal independence), albeit misplaced in a consumer society. Helping students appreciate *what it means* to live in a consumer society might be a focus of consumer education predicated on self-actualization and personal relevance. With these insights, they could become more responsible, self-governing market agents and citizens.

The *existential* approach to education involves students seeking the meaning of life. This approach is focused on emo-

tions, thoughts, actions and responsibilities as they relate to one's purpose in life. Students are taught they have freedom of choice yet have to be responsible for the consequences (free exercise of moral decisions). The curriculum places heavy emphasis on the humanities and fine arts, history and religious studies, presuming students will profit from the insights and judgements artfully expressed by others (Marsh and Willis 1999; McNeil 1977; Wiles and Bondi 2002). Recent conceptualizations of consumer education have begun to favour a focus on morality and responsible choices and perhaps the existential perspective is reflected in the increasing focus on “What is the good life? Who am I if I do not consume?”

The *personal-global* orientation to education is an integration of cognitive, self-actualization and social reconstructivism. It presumes each individual student is a unique, holistic being who is continuously in the process of becoming, seeking full integration with his or her changing environment. The focus is on social change, global citizenship and stewardship (Jewett and Ennis 1990). In likeminded fashion, a *critical* approach to curriculum strives to help students engage in critical reflection (seeking insights into power relationships), leading to consciousness raising and emancipation from oppression, exploitation, discrimination and marginalization (Eisner 1979). These two approaches to consumer education are becoming increasingly prevalent through linkages with global education, citizenship education, and education for sustainability (McGregor 2010a, c; Thoresen et al. 2010). Indeed, they are readily reflected in McGregor's (2005) Type 4 consumer education: empowerment approach for mutual interest.

Philosophically Augmented Typology of Consumer Education

Except for perennialism and academic rationalism, it is fairly easy to place consumer education within the collection of dominant educational philosophies (see Figure 2). On a related front, intriguing work has been done around the topic of the relationship between the way consumer education is taught and the kind of consumer that is formed (Flowers et al. 2001; McGregor 2005; Sandlin 2004). The following text integrates these two ideas to develop a philosophically augmented approach to consumer education.

As a caveat, most consumer educators will likely employ several philosophies and teach a meld of different types of consumer education. It is not unseemly to teach both consumer information, protection and advocacy in combination with consumer citizenship and sustainability. For the sake of discussion, however, each of the four types of consumer education depicted in Figure 2 is discussed separately.

Type 1: Consumer Information, Protection and Advocacy

Type 1 consumer education would provide people with information, facts and ideas that affect their economic interest in the marketplace: information symmetry, choice and competition, fairness of contracts and transactions, redress and complaint options, opportunities for a political voice, and strategies to reduce or mitigate vulnerabilities and minimize risk and harm (McGregor 2005, 2011). It would help people navigate their consumer world so they can fulfil their role of contributing to

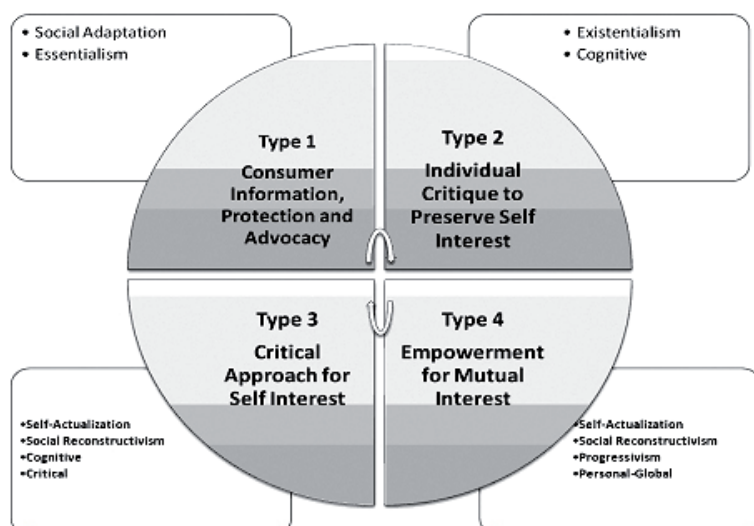


Figure 2: consumer educational philosophies

the economy. Both social adaptation and essentialism resonate with this type of consumer education. They would help an educator affirm the prominence of a consumer culture and propagate the idea of Eurocentricism, making it easy for students to ignore other human beings and to favour their nation and themselves as they consume on a daily basis.

Type 2: Individual Critique for Self Interest

Type 2 consumer education would entail learning to question what it means to live in a consumer society, but to do so to serve one's own self interest. It would be focused on individual critique to preserve one's self-interest in the economy. Using reflection focused on self-preservation, people would learn to take care of themselves in ways that move beyond Type 1 protection of financial interests or mitigation of personal harm from faulty goods or services. People would try to simplify their lifestyles and spending patterns so as to not be so inundated with the pressures of the consumer society. This paper proposes that educators drawn to this type of consumer education would likely embrace existentialism, cognitivism or both philosophies. Respectively, the purpose of consumer education would be to help students examine the relationship between consuming and their purpose in life and/or to teach them critical thinking, reflection and problem solving skills that would serve them their whole life.

Type 3: Critical for Self Interest

Type 3 consumer education focuses on people changing just their own behaviour in order to serve their own interest, *and* that of the environment. This type of consumer education would teach people to be critical citizens in their consumer role, becoming ethical, green and/or anti-consumers. It would help people begin to examine the structural factors and economic and social inequities that disempower them to act in their *own* self-interest. The social and human impact of consumption are not the main focus of this approach. The main focus is to free oneself from the ideological grasp of the marketplace and consumerism so that one can change one's own lifestyle and become more ecologically responsible (i.e., feel better about

themselves while consuming). Educators drawn to this type of consumer education would likely embrace one or more of self-actualization, social reconstructivism, cognitivism and critical education philosophies.

In more detail, through a self-actualization lens, the purpose of consumer education would be to help people explore the personal meaning that consuming brings to their lives. Through social reconstructivism, educators would view the school as an agent for social change, using consumer education as a vehicle to study consumerism as a pressing social problem requiring immediate redress. Couple with this teaching students how to "think for life" (cognitive) and to be ever critical of oppressive power relationships in a consumer society, replete with structural violence, and one is able to implement Type 3 consumer education.

Type 4: Empowerment for Mutual Interest

Type 4 consumer education would facilitate people finding their own inner voice, inner peace and inner power, releasing their potential as human beings. The purpose of this type of consumer education would be to emancipate people from the chains of the consumer culture, freeing them to strive for a culture of peace by consuming differently. As well, people would learn to think beyond their private, materialistic sphere and embrace an abiding concern for the commons (other human beings, species and the planet), which they would appreciate is profoundly affected by unsustainable, unethical, irresponsible, even immoral consumer behaviour. In addition to self-actualization and social reconstructivism (per Type 3 consumer education), educators drawn to Type 4 would likely favour the progressivism and personal-global philosophies.

In more detail, using authentic, real life learning experiences (progressive), consumer educators would strive to employ a holistic, integrated approach. Everything would be viewed as interconnected and interdependent, part of a global system. Students would be socialized to see themselves as consumer-citizens, gaining respect for being accountable human beings as they learn to consume with a conscience (personal-global). They also would learn to approach the act of consumption through a moral lens, holding themselves and everyone else responsible for their consumer choices (progressive).

Through a self-actualization lens, Type 4 consumer education would facilitate learners gaining freedom that comes from knowing who they are and how they have been shaped by their social, economic and political world. From a personal-global philosophy, Type 4 consumer education would entrench the importance of always questioning what it means to live in a consumer society and of knowing deep inside that there are alternatives (e.g., sustainability, stewardship, fellowship, peace and justice). Using the social reconstructivism philosophy, educators would assume that the purpose of Type 4 consumer education is to facilitate change from the bottom up, assuming that the world is everyone's home and that social structures that are created by people (e.g., consumer society, global markets) can change so they serve the people and not serve those in concentrated power. The progressive philosophy supports the

premise that, through empowerment, people can learn to hold a moral vision for the common good, living in harmony with all living species – a position that engenders hope, a connection with the future.

Conclusion

This paper represents an inaugural attempt to connect educational philosophies with consumer education. The intent was to shed light on how one's beliefs about the purpose of education can shape the kind of consumer education offered. The latter deeply shapes the kind of consumer that is formed through formal consumer education programs and initiatives. In summary, the *purpose of consumer education* can range from: (a) accepting one's place as a key player in the marketplace, played out in a consumer society (preserve self-interest); (b) questioning what it means to live in a consumer society so one does not continue to be oppressed (preserve self-interest); (c) becoming critical citizens in one's consumer role by challenging the tenets of a consumer society (preserve self-interest); to (d) self-actualization leading to the release of one's potential to consume differently to change the entire system (ensure mutual interest).

Without a doubt, an educator's predisposition or openness to particular educational philosophies will affect his or her's understanding of the purpose of consumer education. There is a profound relationship between an educator's assumptions about the purpose of education and consumption-related education. Given this relationship, consumer educators could benefit from becoming philosophically savvy and philosophically inclusive if they wish to address the pressing moral and ethical multilemmas emerging in our consumer society.

Annotations

- 1 When the project started, DOLCETA stood for the development of online consumer education tools for adults. As time went on, the DOLCETA name stood but the focus became broader with resources also focusing on primary and post primary learners. All 27 EU countries are involved with funding coming from the European Commission (<http://www.DOLCETA.eu>). PERL is based in Norway but involves many EU countries, and is also funded by the EU (<http://perl.nxc.no>).

References

- DOLCETA (2010):** Consumer education. Brussels, Belgium: European Commission. <http://dolceta.eu/ireland/Mod4/index.php>.
- Eisner, F. W. (1979):** The educational imagination. New York.
- Flowers, R./Chodkiewicz, A./Yasukawa, K./McEwen, C./Ng, D./Stanton, N./Johnston, B. (2001):** What is effective education: A literature review. Sydney: Australian Securities and Investments Commission. [http://www.fido.asic.gov.au/asic/pdf/lib.nsf/LookupByFileName/EffectConEd_report.pdf/\\$file/EffectConEd_report.pdf](http://www.fido.asic.gov.au/asic/pdf/lib.nsf/LookupByFileName/EffectConEd_report.pdf/$file/EffectConEd_report.pdf).

- Harap, H. (1938):** Why consumer education? *Journal of Educational Sociology* 11(7), pp. 387–397.
- Harper, D. (2010):** Online etymology dictionary. Lancaster, PA, <http://www.etymonline.com>.
- Jarva, V. (2011):** Consumer education and everyday futures work. *Futures* 43(1), pp. 99–111.
- Jewett, A. E./Ennis, C. D. (1990):** Ecological integration as a value orientation for curricular decision making. *Journal of Curriculum and Supervision* 5(2), pp. 120–131.
- Kyrk, H. (1930):** Education and rational consumption. *Journal of Educational Sociology* 4(1), pp. 14–19.
- Marsh, C./Willis, G. (1999):** Curriculum (2nd ed.). Columbus, OH.
- Martens, L. (2005):** Learning to consume – consuming to learn. *British Journal of Sociology of Education* 26(3), pp. 343–357.
- McGregor, S. L. T. (2005):** Sustainable consumer empowerment through critical consumer education: A typology of consumer education approaches. *International Journal of Consumer Studies* 29(5), pp. 437–447.
- McGregor, S. L. T. (2009):** Reorienting consumer education using social learning theory: Sustainable development via an authentic consumer pedagogy. *International Journal of Consumer Studies* 33(2), pp. 258–266.
- McGregor, S. L. T. (2010a):** Consumer education as a site of political resistance: 50 years of conceptual evolutions [McGregor Monograph Series # 201001]. Seabright, NS, http://www.consultmcgregor.com/documents/publications/monograph_consumer_education_2010.pdf.
- McGregor, S. L. T. (2010b):** Consumer moral leadership. The Netherlands.
- McGregor, S. L. T. (2010c):** Politicizing consumer education: Conceptual evolutions. In: Sandlin, J./McLaren, P. (eds.): *Towards a critical pedagogy of consumption: Living and learning in the shadow of the "Shopocalypse"*, Florence, KY, pp. 122–133.
- McGregor, S. L. T. (2011):** Conceptual clarity in consumer scholarship [McGregor Monograph Series # 201101]. Seabright, NS, http://www.consultmcgregor.com/documents/publications/primer_on_consumer_terms.pdf.
- McNeil, J. D. (1977):** Curriculum. Boston, MA.
- OECD – Organization for Economic Cooperation and Development (2009):** Promoting consumer education. Paris, France.
- Olvia, P. F. (2001):** Developing the curriculum (5th ed.). New York.
- Parkay, F./Hass, G. (2000):** Curriculum planning (7th ed.). Boston, MA.
- Sandlin, J. A. (2004):** Consumerism, consumption and a critical consumer education for adults. *New Directions for Adult and Continuing Education* 102, pp. 25–34.
- Steffens, H./Rosenberger, G. (1986):** The arduous task of defining and developing consumer education. *Journal of Consumer Policy* 9(1), pp. 65–78.
- Thoresen, V./Chittenden, D./Innamorati, A./Pierre, F./Strecker, M./Combes, B. (2010):** Education for sustainable consumption. Hamar, Norway, <http://perl.nxc.no/content/download/19917/201760/file/ESC%20brief%20for%20general%20use%2016%20April%202010.docx>.
- Wiles, J./Bondi, J. (2002):** Curriculum development (6th ed.). Columbus, OH.
- Zuga, K. F. (1989):** Relating technology education goals to curriculum planning. *Journal of Technology Education* 1(1), pp. 34–58.

Prof. Sue L. T. McGregor

is a Canadian home economist and consumer educator (40 years) with a keen interest in transdisciplinarity, integral studies, moral leadership and transformative practice. She was recently appointed Docent in Home Economics at the University of Helsinki (2010). In 2009, she was awarded the TOPACE International Award (Berlin) for distinguished consumer scholar and educator in recognition of her work on transdisciplinarity. Currently Doctoral Program Coordinator in the Faculty of Education at Mount Saint Vincent University, Nova Scotia Canada, she also is Principal Consultant for McGregor Consulting Group <http://www.consultmcgregor.com>.

Michael Bilharz/Vera Fricke

Konsum und gesellschaftlicher Wandel: Das „Großgedruckte“ beachten

Zusammenfassung:

Der Beitrag geht der Frage nach, wie individuelle Konsumhandlungen auf den gesellschaftlichen Transformationsprozess wirken. Er stellt einen Ansatz vor, wie spezifische Wirkungen von Konsumhandlungen strategisch für den Transformationsprozess genutzt werden können. Hieraus werden Schlussfolgerungen für Verbraucherverantwortung, -kommunikation und -bildung gezogen.

Schlüsselworte: *individuelles Konsumhandeln, Verbraucherantwortung, Verbraucherbildung, Transformationsprozesse*

Abstract:

The paper presents how individual consumption choices affect the social transformation process. It presents an approach how specific effects of consumption choices can be used strategically for social transformation. In conclusion, consequences are derived for consumers' social responsibility, consumer communication as well as education.

Keywords: *individual consumption choices, consumers' social responsibility, consumers' education, social transformation*

Einleitung

„Abstimmung mit dem Kassenzettel!“ Sätze wie diese klingen motivierend. Die dahinter steckende Botschaft lautet, dass jeder und jede im Kleinen die Welt verändern kann. Eben auch durch nachhaltigen Konsum. So können Konsumenten und Konsumentinnen einen Beitrag zur Transformation der Gesellschaft in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung leisten.

Nur wie wirken Konsumhandlungen auf den gesellschaftlichen Transformationsprozess? Gibt es Wege, die möglichen Folgen besser zu verstehen und damit auch strategisch für den Transformationsprozess nutzbarer zu machen?

Wir denken ja. Hierzu skizzieren wir zunächst den Zusammenhang von Handlung und Struktur auf Basis der Strukturationstheorie (vgl. Giddens 1997). Darauf aufbauend stellen wir den Key-Point-Ansatz zur Bewertung des Transformationspotenzials nachhaltigen Konsums vor (vgl. Bilharz 2008). Welche spezifischen Rückschlüsse für Verbraucherverantwortung wie auch für Verbraucherkommunikation und -bildung bestehen, diskutieren wir abschließend.

Wir können auch anders: Dualität von Handlung und Struktur

Zwei theoretische Vorbemerkungen erscheinen uns grundlegend, um das gesellschaftliche Transformationspotenzial (z.B. WBGU 2011; Kristof 2010) nachhaltigen Konsums zu skizzieren.

Handeln beeinflusst die Stabilität von Strukturen

Unser Handeln wird von einer Vielzahl von Strukturen beeinflusst. Strukturen beinhalten dabei nicht nur äußere Rahmenbedingungen wie Gesetze oder Infrastrukturen, sondern auch Deutungsmuster, informelle Normen oder auch Ressourcen zur Machtdurchsetzung (vgl. Giddens 1997).

Am Beispiel des Autos wird deutlich, wie Handeln und Struktur miteinander verknüpft sind. So existieren neben begünstigenden Gesetzen wie der Pendlerpauschale entsprechende Deutungsmuster wie „Um von A nach B zu fahren, nehme ich das Auto“. Ebenso bestehen informelle Normen wie „Ein Auto gehört zu meinem Lebensstil“ oder politische Machtmittel wie „Arbeitsplätze sichern“. Diese Strukturen beeinflussen Handeln und führen dazu, dass in Deutschland aus Sicht einer nachhaltigen Entwicklung zu viel Auto gefahren wird.

Indem Auto gefahren wird, reproduzieren und verfestigen sich bestehende Auto-zentrierte Strukturen. Giddens (1997) spricht in diesem Zusammenhang von der Dualität von Struktur. Diese Dualität bedeutet: Wenn sich das Handeln ändert, ändern sich auch die Strukturen. Je weniger Menschen Auto fahren, desto labiler können Auto-zentrierte Strukturen werden. Mögliche Gründe könnten dafür sein, dass neue Gesetze erlassen werden zur höheren Besteuerung des Kraftstoffverbrauchs. Neue Deutungsmuster könnten sich etablieren, wie „Ich kann mit dem Car-Sharing-Auto von A nach B kommen“, neue Normen könnten sich verfestigen wie „Autofahren ist umweltschädlich“. Die Relevanz politischer Machtmittel könnte abnehmen aufgrund einer „rückläufigen Anzahl an Arbeitsplätzen in der Automobilindustrie“.

Das Auto-Beispiel illustriert, dass unser nicht-nachhaltiges Konsumhandeln nicht nur das Resultat von nicht-nachhaltigen Strukturen ist, sondern diese reproduziert und verfestigt. Umgekehrt reproduziert nachhaltiges Konsumhandeln nachhaltige Strukturen und macht damit zukünftiges nachhaltiges Konsumhandeln wahrscheinlicher. Dabei ist der Hinweis aus der Transformationsforschung wichtig, dass es hierzu nicht

notwendigerweise die „breite Masse“ braucht, sondern nur eine „kritische Masse“ (Oliver et al. 1985). Change Agents, die den gesellschaftlichen Wandel vorantreiben und die Stabilität nicht-nachhaltiger Strukturen erschüttern, sind notwendig (vgl. WBGU 2011, S. 256–280).

Damit steht die grundsätzliche Wirkung individuellen Handelns außer Frage und es liegt ein starkes Argument vor, die Verantwortung der Konsument/inn/en als Konsumentenbürger/-innen (*consumer citizen*) verstärkt einzufordern (vgl. Bilharz et al. 2011). Das Handeln als Konsumentenbürger/-in ist notwendig, um den Teufelskreislauf der sich im Handeln realisierenden Reproduktion nicht-nachhaltiger Strukturen zu durchbrechen und eine entsprechende kritische Masse an „nachhaltigem Handeln“ zu erreichen.

Nicht jedes Handeln stört die Stabilität von Strukturen

Die Hoffnung vieler Umweltengagierten konzentriert sich darauf, dass durch das Vorleben einzelner, viele Nachahmer/-innen motiviert werden und eine kritische Masse erreicht wird. Gegen diese Hoffnung formuliert die Forschung zu ökologisch-sozialen Dilemmata schwerwiegende Einwände (vgl. z.B. Ernst 1997). Bei Kollektivgütern wie Umweltschutz und Nachhaltigkeit ist es eher unwahrscheinlich, dass andere dem guten Beispiel folgen. Im Gegenteil: Die Struktur ökologisch-sozialer Dilemmata führt dazu, dass häufig nicht-nachhaltig Handelnde mit individuellen Vorteilen belohnt werden, wie beispielsweise der Preisvorteil bei nicht-nachhaltigen Produkten zeigt. Damit existieren systematische Anreize, die guten Beispiele der anderen zu ignorieren und den eigenen Nutzen zu vergrößern. Am Beispiel der Befischung eines Sees wurde das Dilemma von Ernst (1997) intensiv untersucht. So kann die Überfischung des Sees nicht durch einzelne Fischer verhindert werden, die die „nachhaltige“ Fangmenge realisieren. Es bedarf vielmehr struktureller Änderungen zur Auflösung des Dilemmas, die dazu führen, dass alle die verträgliche Fangmenge realisieren.

Die Reichweite individuellen Vorbild-Handelns muss deshalb kritisch hinterfragt werden. Strukturen bleiben im Allgemeinen unverändert, da sie abweichendes Handeln auffangen und so auch die Bildung einer kritischen Masse verhindern können.

Key Points mit Transformationspotenzial

Wenn vorbildliches Handeln nicht per se destabilisierend auf die Reproduktion nicht-nachhaltiger Strukturen wirkt, muss gefragt werden, inwieweit spezifische individuelle Konsumhandlungen destabilisierend auf spezifische Dilemma-Situationen (wie beispielsweise Auto-zentrierte Strukturen) wirken. Gibt es wirkungsvolle und weniger wirkungsvolle individuelle Konsumhandlungen? Hierzu müssen die unterschiedlichen strukturpolitischen Wirkungen individueller Konsumhandlungen analysiert und beachtet werden. Schließlich ist es offensichtlich, dass die Handlungsweise „Waschmaschine nur voll laufen lassen“ eine andere Wirkung auf die Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen hat als die „Installation einer Solaranlage“.

Eine Möglichkeit zur Analyse und Bewertung solcher Unterschiede ist der Key-Points-Ansatz (vgl. Bilharz 2008). Konsumhandlungen werden in Bezug auf die drei Dimensionen Relevanz, Dauerhaftigkeit und Außenwirkung untersucht. Der Ansatz ergänzt die vielfach auf Ökobilanzen eingeschränkte Bewertung von Handlungsoptionen (vgl. z.B. Tukker et al. 2006) um gesellschaftliche Aspekte. Das Transformationspotenzial leitet sich wie folgt ab:

- Je höher die ökologische Relevanz der Maßnahme,
- je dauerhafter ihre Ausführung/Wiederholung und
- je höher ihre Außenwirkung,

desto größer ist der mögliche Beitrag für eine gesellschaftliche Transformation hin zu einer nachhaltigen Entwicklung.

Die Relevanz lässt sich an Hand unterschiedlicher CO_{2eq}-Einsparungen verdeutlichen (Tabelle 1). Die aufgeführten Beispiele zeigen individuelle Handlungsmöglichkeiten und deren variierende Wirkung. Es gibt demnach ‚Peanuts‘, die nur CO_{2eq}-Einsparungen im Bereich von einigen Kilogramm ermöglichen (Kartoffeln statt Reis essen) und es gibt „Big Points“, die CO_{2eq}-Einsparungen im Tonnenbereich ermöglichen (gute Wärmedämmung). Da nachhaltiger Konsum, verstanden als global verallgemeinerbare Konsummuster, eine Minderung des CO_{2eq}-Ausstoß um mindestens 9 t CO_{2eq} pro Person und Jahr erfordert (vgl. z.B. UBA 2009), müssen bei der Betrachtung des Transformationspotenzials folglich die „Big Points“ im Mittelpunkt stehen.

Konsumhandlungen	CO _{2eq} -Einsparpotenzial pro Jahr
Kartoffeln statt Reis	Ca. 10 kg
Energieeffizienter Kühlschrank	Ca. 150 kg
Gute Wärmedämmung	Meist deutlich größer als 1.000 kg
Kompensationszahlung (100 € Spende)	Ca. 5.000–10.000 kg
Investition in Windkraft (10.000 € Geldanlage)	Ca. 11.000 kg

Tab. 1: CO_{2eq}-Einsparpotenziale von Konsumhandlungen (UBA 2010)

Die Bewertungsdimension Dauerhaftigkeit berücksichtigt, dass die Reduzierung des CO_{2eq}-Verbrauchs nicht einmalig, sondern dauerhaft sein muss. Der Key-Point-Ansatz formuliert hierzu zwei Regeln (vgl. Bilharz 2008, S. 185–191):

Je höher der individuelle Nutzen, desto besser: Maßnahmen, die gut für das persönliche Wohlbefinden sind, die mehr Bequemlichkeit oder Kosteneinsparungen beinhalten, sind eher von Dauer.

Je irreversibler individuelle Strukturänderungen, desto besser: Die Lebensdauer eines energieeffizienten Kühlschranks beträgt ca. 10 Jahre, eine Solaranlage arbeitet ca. 25 Jahre und eine Car-Sharing-Mitgliedschaft wird ebenfalls nicht täglich hinterfragt. Dauerhaftigkeit ergibt sich demnach durch die Erschwerung der Rückkehr zu alten Konsummustern, was vor allem durch Maßnahmen erreicht wird, die mit Investitionen verbunden sind.

Nachhaltige Konsumhandlungen entfalten ferner unterschiedliche *Außenwirkung*. Nur wenn die Konsumhandlungen für andere Akteure sichtbar sind, können transformative Wirkungen entstehen. So ist das Abschalten des Stand-



Abb 1: Häuser mit Solaranlage © BMU-Bilderdatenbank

By-Schalters ein erster sensibilisierender Schritt, jedoch von außen nicht als bewusste Konsumhandlung zu erkennen. Der Bezug von Ökostrom wird hingegen zumindest von den Stromanbietern als klares Marktsignal erkannt. Solaranlagen, die Konsument/inn/en zu Eigenproduzent/inn/en von Strom machen, werden nicht nur von konventionellen Stromerzeugern wahrgenommen, sondern auch vom äußeren Umfeld. Mit dem Kauf von Solaranlagen wird zudem eine Unternehmerlobby finanziert, die ein wirtschaftliches Eigeninteresse an einer Politik für erneuerbare Energien besitzt. Das transformative Potenzial einer Solaranlage ist somit deutlich höher einzuschätzen, als das des Abschaltens des Stand-By-Schalters.

Handlungsoptionen nachhaltigen Konsums, die in allen drei Dimensionen hohe Werte erzielen, werden nach Bilharz (2008) als „Key Points“ bezeichnet. Sie können auf andere Akteure wie Politiker/-innen, Unternehmen oder andere Konsument/inn/en im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung besonders stark abfärben. Beispiele für solche „Key Points“ sind Wärmedämmmaßnahmen, Car-Sharing oder Bio-Lebensmittel (vgl. Bilharz 2008; UBA 2010).

Transformationswirkung strategisch nutzen

Der Key-Points-Ansatz zeigt, dass die Wirkungen von Konsumhandlungen auf gesellschaftliche Strukturen zwar variieren, aber sich dennoch bewerten lassen. Diese Bewertung kann strategisch genutzt werden, um Konsument/inn/en in ihrer Verantwortung als Konsumentenbürger/-innen zu sensibilisieren und Verbraucherkommunikation sowie -bildung zu gestalten.

Verbraucherverantwortung

Die gesellschaftlichen Wirkungen individueller Konsumhandlungen zu analysieren, öffnet den Blick auf Konsument/inn/en als Bürger/-innen mit Bürgerrechten und -pflichten. Als Gegenstück zu den Rechten, über die Konsumentenbürger/-innen verfügen, steht die Übernahme von Verantwortung (vgl. Schrade 2007). Verantwortungsübernahme durch Konsument/inn/en entsteht jedoch nicht durch bloße Zuschreibung, sondern dann, wenn die Möglichkeit besteht, Handlungsspielräume zu nutzen (vgl. Bilharz et al. 2011). Mit Hilfe des Key-Point-Ansatzes können Konsument/inn/en für neue Handlungsspielräume sensibilisiert werden und Verbraucher-

verantwortung übernehmen. Ein nachhaltigeres Verbrauchs-, Nutzungs- und Entsorgungsverhalten wird ermöglicht, das zum Transformationsprozess beitragen kann. Der Ansatz macht deutlich, dass bereits in den heutigen Strukturen für jede Zielgruppe passende „Big Points“ existieren. Die Möglichkeiten variieren vom Bau eines Passivhauses hin zu Kauf und Löschung von CO₂-Zertifikaten als Kompensation der von einem verursachten Treibhausgase. Das Umweltbundesamt skizziert dazu, wie Verbraucherverantwortung durch unterschiedliche Maßnahmen von verschiedenen Lebensstiltypen übernommen werden kann (vgl. UBA 2010).

Verbraucherkommunikation: Großes groß reden

Verbraucherkommunikation kann die Transformation zu einer nachhaltigen Entwicklung voranbringen, indem sie verstärkt Handlungsspielräume mit möglichst großen transformativen Wirkungen aufzeigt. Unter dem Motto „Großes groß reden“ (Bilharz 2010) können Maßnahmen kommuniziert werden, die nicht nur nachhaltigkeitsrelevant sind, sondern auch von einer wachsenden Zahl von Menschen nachgefragt und dauerhaft umgesetzt werden sowie auf andere gesellschaftliche Akteure positiv ausstrahlen. Dabei geht es um eine strategische Schwerpunktsetzung bei der Wahl der Kommunikationsinhalte, bei der auch die Handlungsvoraussetzungen der Sender (zivilgesellschaftliche Akteure, Unternehmen, Politik) als auch der Empfänger (unterschiedliche Bevölkerungsgruppen) beachtet werden müssen. Hierdurch ist es möglich, dass unterschiedliche Zielgruppen durch unterschiedliche Akteure mit jeweils für sie effektiven Handlungsmöglichkeiten sensibilisiert werden (vgl. Fricke/Schrader 2011).

Verbraucherbildung: Konsument/inn/en kompetent kritisch machen

Bewusster Konsum, der die Transformation der Gesellschaft zum Gegenstand hat, erfordert anspruchsvolle Kompetenzen. Verbraucherbildung befähigt Konsument/inn/en diese Kompetenzen aufzubauen. Der Key-Point-Ansatz liefert Ansatzpunkte für die Konkretisierung dieser Kompetenzen und damit auch für entsprechende Ziele der Verbraucherbildung (vgl. Bilharz/Gräsel 2006). So müssen in Hinblick auf die Umsetzung der beschriebenen Key Points Handlungskompetenzen aufgebaut werden. Für die Bewertung der strukturpolitischen Wirkungen ist zudem Orientierungs- und Wirksamkeitswissen erforderlich. Dadurch wird ein differenziertes Verständnis über die Wirkmechanismen individueller (Konsum-)Handlungen für gesellschaftliche Transformationsprozesse ermöglicht. Verbraucherbildung kann so Fähigkeiten aufbauen, um Möglichkeiten und Grenzen individueller Handlungsmöglichkeiten abzuschätzen und zu bewerten. Sie stärkt einen Kompetenzaufbau für kritische Konsumentenbürger sowie für Change Agents eines gesellschaftlichen Wandels.

Auf dem Weg zur Großen Transformation

Aus globaler Perspektive sind es immer kleine Schritte, die jeder Einzelne im Hinblick auf die gesellschaftliche Transformation hin zu einer nachhaltigen Entwicklung tun kann. Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass es große ‚kleine Schritte‘ und kleine ‚kleine Schritte‘ gibt. Dies gilt auch für nachhaltigen Konsum und dessen Transformationspotenzial.

Deshalb sollte eine „Abstimmung mit dem Kassenzettel“ weder über- noch unterbewertet, sondern im Einzelfall kritisch auf die transformative Wirkung betrachten werden. Dabei dürfen wir uns aber nicht im Kleingedruckten verlieren. Eine Große Transformation (vgl. WBGU 2011) erfordert auch große Schritte.

Literatur

- Bilharz, M. (2008):** „Key Points“ nachhaltigen Konsums. Ein strukturpolitisch fundierter Strategieansatz für die Nachhaltigkeitskommunikation im Kontext aktivierender Verbraucherpolitik. Marburg.
- Bilharz, M. (2010):** Nachhaltiger Konsum: Großes groß reden! In: Politische Ökologie 27. Jg., H. 117, S. 66–67.
- Bilharz, M./ Fricke, V./ Schrader, U. (2011):** Wider die Bagatellisierung der Konsumentenverantwortung. In: GAIA, Jg. 20., H. 1, S. 9–13.
- Bilharz, M./ Gräsel, C. (2006):** Gewusst wie: Strategisches Umwelthandeln als Ansatz zur Förderung Ökologischer Kompetenz in Schule und Weiterbildung. In: bildungsforschung, Jg. 3, H. 1, Download: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/27> [Zugriff 13.10.2011].
- Ernst, A. M. (1997):** Ökologisch-soziale Dilemmata. Psychologische Wirkmechanismen des Umweltverhaltens, Weinheim.
- Fricke, V./Schrader, U. (2011):** Corporate communication to promote Consumers' Social Responsibility? In: Ökologisch Wirtschaften, H. 4/2011, S. 25–27.
- Giddens, A. (1997):** Die Konstitution der Gesellschaft, 3. Aufl., Frankfurt.
- Kristof, K. (2010):** Wege zum Wandel – Wie wir gesellschaftliche Veränderungen erfolgreicher gestalten können, München.
- Oliver, P. E./Marwell, G./Teixeira, R. (1985):** A Theory of the Critical Mass: Interdependence, Group Heterogeneity, and the Production of Collective Action, In: American Journal of Sociology, Jg. 91, H. 3, S. 522–556.
- Schrader, U. (2007):** The moral responsibility of consumers as citizens. International Journal of Innovation and Sustainable Development 2/2: 79–96.
- Tukker, A. et al. (2006):** Environmental impact of products (EIPRO): Analysis of the life cycle environmental impacts related to the total final consumption of the EU25, Sevilla.
- UBA – Umweltbundesamt (2009):** Konzeption des Umweltbundesamtes zur Klimapolitik: Notwendige Weichenstellungen, Dessau-Roßlau.
- UBA – Umweltbundesamt (2010):** Klimaneutral leben: Verbraucher starten durch beim Klimaschutz, Dessau-Roßlau.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltänderungen (2011):** Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation, Berlin.T.

Dr. Michael Bilharz

hat an der TU München und der Universität St. Gallen über die strukturpolitische Wirkung nachhaltigen Konsums promoviert. Er arbeitet seit 2008 am Umweltbundesamt im Bereich Nachhaltiger Konsum und Verbraucheraktivierung.

Vera Fricke

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Arbeitslehre/Ökonomie und Nachhaltiger Konsum an der Technischen Universität Berlin. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit den Bereichen nachhaltiger Konsum, Konsumentenverantwortung und Corporate Social Responsibility.

Claus Tully/Wolfgang Krug/Verena Wienefoet

Jugendkonsum in globalen Handlungsbezügen

Zusammenfassung:

In diesem Artikel wird aufgezeigt, wie Jugendliche Umweltfolgen wahrnehmen und einschätzen. Die große Schwierigkeit bei der Berücksichtigung von Umweltrisiken beim Konsum liegt darin begründet, dass Konsum nebenbei geschieht, dass er selbst also selten reflektiert erfolgt. Der unmittelbare Konsum ist gewissermaßen blind gegenüber Umweltfolgen. Im Zentrum der Analyse steht nachhaltigkeitsbezogenes Handeln Jugendlicher. Konsum, wie auch andere Lebensbereiche im Alltag Jugendlicher, zeichnet sich durch eine wachsende Intransparenz der Verhältnisse aus. Dies hat zur Folge, dass die Bedingungen und Folgen des eigenen Handelns nicht einfach zu entschlüsseln sind. Gerade in globalen Verhältnissen kommt es zu immer neuen „Unübersichtlichkeiten“, die es im Dienste nachhaltigen Handelns aufzulösen gilt.

Schlüsselworte: *Umweltfolge durch Konsum, nachhaltigkeitsbezogenes Handeln Jugendlicher, Umweltbewusstsein Jugendlicher*

Abstract:

Their article shows how young people reflect their effects of own acting on the environment. One of the main problems might be that consumption takes place incidentally and without any particular reflection. Daily consumption is to some extent blind for the environmental consequences. The focus of the analysis is directed to sustainable acting of young people. Consumption as well as other spheres of everyday life are characterised by an increasing lack of transparency. This means that conditions and consequences of consumers' behaviour especially under conditions of globalisation become more complex and intransparent. In this context, sustainable acting depends on reflection.

Keywords: *environmental consequences through consumption, sustainable acting of young people, ecological awareness of young people*

Die öffentliche Thematisierung von Konsum und Nachhaltigkeit

Umwelt und Nachhaltigkeit, so scheint es, sind aufs engste mit Konsum verknüpft. Konsum spiegelt die Gesellschaft, schließlich hängen die Lebens- und Arbeitsbedingungen vom Konsum ab. Die Industriegesellschaft und die Ford'sche Massenproduktion stehen dafür. Die Lebens- und Arbeitsbedingungen

sind aber andererseits (durchaus im Sinne von Karl Marx) Basis der Produktion von Gütern und der Produktion von Reichtum. Kritik an der Produktion und den gesellschaftlichen Verhältnissen geht insofern in den 1970er Jahren konsequent mit einer Kritik am Konsum einher. Die theoretische Basis liefern Schriften wie die von Theodor Adorno (1903–1968) zur Kulturkritik oder die von Hans Freyer (1887–1969). Freyer zum Beispiel betont, dass der Wert von wachsender Freizeit darin liege, die Nicht-Arbeit für den Kauf von Konsumartikeln zu nutzen, um für neue Produkte gesellschaftliche Absatzmärkte zu schaffen. Auch das Buch von Erich Fromm (1900–1980) „Haben oder Sein“ (1976) kritisiert das „Haben“ – verstanden als ständige Aneignung und das Behalten von Dingen. Im Anschluss an diese Debatten sprechen Kritiker/-innen vom „Konsumterror“. Es geht darum, sich dem Konsum zu verweigern, um zu einem ehrlicheren Verhältnis zu sich selbst und zur Gesellschaft zu finden. Es überrascht nicht, dass in den 1960er Jahren die „Stiftung Warentest“ entsteht: Sie steht für den Versuch, neutral, objektiv und sachkundig zu urteilen, wenn es um Konsum geht. In den 1970er Jahren folgen diverse staatliche und nicht-staatliche Verbrauchereinrichtungen, aber auch Vorschriften zur Warenkennzeichnung.

Während es auf der einen Seite eine Kritik am Konsum (Terror, Manipulation, Zwang) gibt, entsteht auf der anderen Seite so etwas wie die Idee des Schutzes von Umwelt. Zu nennen ist hier Ende der 1970er Jahre die Gründung der Partei „Die Grünen“, es ist die erste umweltpolitische Partei in der Bundesrepublik. Mitte der 1970er Jahre wird aus Umweltinitiativen heraus der Bund für Umwelt und Naturschutz (BUND) gegründet. Ebenfalls dieser Zeit zuzurechnen ist die Gründung des Club of Rome, der 1978 in Hamburg etabliert wird und mit seiner Studie „Die Grenzen des Wachstums“ (Meadows et al. 1972) für weltweite Aufmerksamkeit sorgt. Die damals einsetzende Bewegung stand unter dem Eindruck des alsbaldigen Fehlens von Ressourcen und Naturstoffen wie Holz, Kohle oder Erdöl. Es ging häufig um Konsumvermeidung und nicht so sehr um intelligenten Konsum. Das ökologische Grundverständnis dieser Jahre ist tendenziell von einer Ethik des Verzichts geformt. Nur was unvermeidbar, was wirklich wichtig ist, ist vertretbar. Es gilt, Vermeidbares zu stornieren, denn der Konsum ist als Verursacher der Umweltkrise diagnostiziert. Die gesellschaftliche Debatte bewirkt, dass der Umweltschutz zu einem allgemeinen Anliegen in der Gesellschaft wurde. Die Frage des Umgangs mit der Energie(-krise)

und mit Schadstoffen erfuhr eine politische Bearbeitung. Abfall wird bspw. verteuert, die Emission von Schadstoffen und Abgasen sollen durch Regelungen reduziert werden. Umwelt erfährt eine umfassende mediale Aufbereitung (Stichwort: Baumsterben, Tempo 100 vs. Freie Fahrt für freie Bürger). Nach der Gründung der „Grünen“ übernahmen auch andere Parteien erstmals ‚grüne‘ Politikthemen.

Die aktuelle Debatte fokussiert unter dem Begriff der Nachhaltigkeit neben anderen regionalen und globalen Risiken die wachsende CO₂-Belastung, die als absehbare Klimakatastrophe sichtbar ist. Trotz umfassender Regelungen und einer fortgeschrittenen Ausdifferenzierung des gesellschaftlichen Handlungsbedarfs in Bezug auf Umwelt (u.a. Umweltbundesamt, Bundesumweltministerium, Umweltbildung an Schulen, CO₂-Steuer), bleibt ein bei den Subjekten ansetzendes nachhaltiges Verhalten unverzichtbare Voraussetzung für Nachhaltigkeit. Die Schwierigkeit dabei ist, dass die Wirkzusammenhänge immer komplexer werden und die eigene Einflussnahme auf resultierende Belastungen nur bedingt einsehbar und nachvollziehbar erscheint. Der Zusammenhang von Konsum und Umweltbelastung wird nicht hinreichend berücksichtigt, was nachhaltiges Handeln behindert (vgl. Tully 2011).

Budget und Konsumpräferenzen von Jugendlichen

In dem Projekt „Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“ (BINK)¹ ist im Teilprojekt „Jugend, Konsum und Nachhaltigkeit“ die Bedeutung von Konsum im Jugendalltag untersucht worden, um Ansatzpunkte für nachhaltiges Alltagshandeln bei Jugendlichen zu eröffnen. Es wurden qualitative Interviews, Gruppendiskussionen in verschiedenen Bildungsgängen als auch quantitative Fragebogenerhebungen realisiert.

Der Untersuchung ist zu entnehmen, dass aus der Gruppe der 12- bis 19-Jährigen 40 % über bis zu 40 € im Monat zur Verfügung haben. Rund ein Drittel disponiert 50 bis 500 € pro Monat (Tabelle 1).

Wichtig im Jugendalltag sind Medien in Gestalt von Handy, Internet und als Musik und Film (Tabelle 2). Da die angege-

benen Geldaufwendungen für Handy und Internet relativ gering sind, ist zu vermuten, dass in vielen Fällen diese Kosten von den Eltern getragen werden. Das heißt zusätzlich zum Taschengeld finanzieren die Eltern in einigen Fällen auch die Kommunikationskosten. Analog scheinen die Eltern bei 27 % der befragten 12- bis 19-Jährigen die Kosten für Mobilität zu tragen. Zahlreiche weitere, stärker den Konsum Jugendlicher thematisierende Befunde finden sich in Tully/Krok (2010) und Tully/Krug (2011a, b).

	Auto Roller, Bus, Zug etc.	Telefon, Handy, Internet	Essen und Trinken	Musik und Filme	Kleidung	Kino, Disco, Bars, Clubs, Feiern allgemein	Körperpflege und Kosmetikartikel	Hobby (Lesen, Sport etc.)
0	27	23	11	27	19	16	23	24
1–20 Euro	28	41	53	34	27	43	47	35
21–50 Euro	8	12	12	4	21	18	6	9
51–100 Euro	4	2	3	1	10	6	1	3
> 101 Euro	4	0	2	0	3	2	0	0
Fehlend	30	23	19	36	22	17	23	30

Tab. 2: Geldausgaben der 12- bis 19-Jährigen (Gerundete Prozentwerte)

Quelle: DJI, Schülerbefragung im Projekt BINK; Die offene Frage lautete „Wie viel eigenes Geld gibst du monatlich in folgenden Bereichen aus? Bitte gib nur die Beträge an, die du mit deinem eigenen Geld bezahlst. Was deine Eltern für dich bezahlen, soll hier nicht angegeben werden“. N=786.

Umweltbewusstsein von Jugendlichen

Im Allgemeinen handelt es sich bei Umweltthemen, wie bei allen gesellschaftlichen Diskursen, um Moden, die eine bestimmte Problemwahrnehmung erzeugen (vgl. Luhmann 1986, S. 62 ff.). So ist etwa die Skandalisierung der Schadstoffbelastung der Wälder als „Waldsterben“ wieder aus der öffentlichen Wahrnehmung verschwunden, während das Problem weiterhin besteht. Die Gefahr des Klimawandels und die Frage nach einem sinnvollen Umgang mit Ressourcen sind nun bereits sehr lange öffentliche Themen, was auf eine stärkere Verankerung in der Gesellschaft zurückschließen lässt, als es bei vorherigen Umweltthemen der Fall war. Damit ist ein Ansatzpunkt dafür gegeben, tatsächliche Veränderungen in unserer Gesellschaft, hin zu einem nachhaltigeren Wirtschaften, voranzutreiben. Grundlage hierfür ist auch eine Bereitschaft, das eigene Verhalten zu ändern: So gibt eine Mehrheit der Bevölkerung an, nachhaltiges Konsumverhalten zu unterstützen und es auch selbst zu praktizieren, wenn der eigene Lebensstandard darunter nicht leidet (vgl. Wippermann et al. 2008, S. 39).

Allerdings gilt auch, dass Umweltschutz zwar als wichtige, aber nicht als vorrangige Aufgabe betrachtet wird (vgl. Allensbach 2004, S. 7 ff.). Wie Daten der Shell Studie 2006 zeigen, gilt ähnliches auch für Jugendliche: Umweltverschmutzung wird als Bedrohung wahrgenommen, aber es ergibt sich daraus kein gesteigertes Umweltbewusstsein (vgl. Gensicke 2006, S. 171, 177 f.). In der qualitativen Studie von Lappe et al. (2000) wird jungen Auszubildenden eine durchgängige Inkonsistenz von Umweltwissen und Umwelthandeln attestiert. Auch für Studierende zeigt der Studierendensurvey bei den Wertorientierungen, dass der Bereich Umwelt und Natur an Bedeutung verloren hat (vgl. Bargel 2008, S. 38).

	12- bis 15-Jährige	16- bis 19-Jährige
1–20 Euro	32	4
21–50 Euro	35	19
51–100 Euro	13	20
101–200 Euro	3	19
201–500 Euro	3	18
> 501	2	11
Fehlend	13	10

Tab. 1: Durchschnittlich verfügbares Budget der 12- bis 19-Jährigen (in Euro) Quelle: DJI, Schülerbefragung im Projekt BINK; Die offene Frage lautete „30.8 Wie viel Geld hast du im Monat ungefähr zur Verfügung? Gemeint ist hier alles Geld, über das du verfügen kannst, unabhängig davon, woher du das Geld bekommst.“ N=786

Tatsächlich zeigt sich, dass sich die 18- bis 29-Jährigen, hier besonders die 18- bis 19-Jährigen, am wenigsten umweltgerecht verhalten (vgl. Kuckartz et al. 2007, S. 29). Die drei vorliegenden Wellen des DJI-Surveys (1992, 1997, 2003) zeigen für die 16- bis 29-Jährigen auch einen Rückgang des Engagements im Umweltbereich: So gaben 2003 nur noch acht Prozent an, in einer Umweltschutzgruppe engagiert zu sein (vgl. Gaiser/Rijke 2006), 1993 waren es noch 13 %.

Die „Generation 50 plus“ hingegen gehört zu den Umweltpionieren (vgl. Kuckartz et al. 2007, S. 29). Die Beweggründe bleiben hier offen, aber die Vermutung liegt nahe, dass es sich hierbei um einen Kohorteneffekt handelt (vgl. Schahn 2003, S. 8 f.; siehe auch Preisendörfer 1999). In den 1970er und 80er Jahren wuchsen die Menschen in einer Zeit auf, in der die Umweltbewegung großen Zulauf hatte (vgl. ebd.). Für die noch ältere Generation der 1950er Jahre kann die in der Mangelsituation der Nachkriegszeit erlernte Sparsamkeit den Ausschlag zu umweltgerechterem Verhalten geben. Die Jugendlichen heute sind hingegen in einer Konsum- und Mediengesellschaft aufgewachsen, in der andere Themen als Sparsamkeit und Umweltzerstörung den Vorrang haben (vgl. Schahn 2003, S. 8 f.).

Welche Handlungsoptionen sehen Jugendliche?

Die geringere Dringlichkeit der Umweltthematik im Jugendalltag beruht absehbar nicht auf Unwissenheit. So gibt zumindest die überwältigende Mehrheit der 15-Jährigen in einer Studie der OECD an, dass sie mit den Problemstellungen Luftverschmutzung (98 %), Energieknappheit (92 %), Ausrottung von Pflanzen und Tieren (99 %), Rodung von Wäldern (97 %), Wasserknappheit (93 %) und nuklearem Abfall (93 %) vertraut ist (vgl. OECD 2009, S. 51). Dabei entsprechen die Angaben der deutschen 15-Jährigen in etwa dem OECD-Durchschnitt.

Das Wissen um diese Problemstellungen geht meist mit der Wertung einher, dass diese in Deutschland ein großes Problem darstellen. Ausnahmen bilden hier die Einschätzungen zur Rodung der Wälder (84 %) und Wasserknappheit (74 %), die deutlich weniger der deutschen 15-Jährigen als tatsächliches Problem in Deutschland ansehen (vgl. ebd., S. 52). Wird danach gefragt, wie optimistisch die Jugendlichen sind, dass die Probleme innerhalb der nächsten 20 Jahre nachlassen, äußern sich nur wenige positiv: Noch am ehesten glauben die Jugendlichen, dass sich der Energieknappheit entgegen steuern lässt, aber selbst hier sagen dies nur 16 % der Befragten (vgl. ebd., S. 53).

Vor dem Hintergrund dieses wenig optimistischen Blicks der Jugendlichen stellt sich die Frage, welche Handlungsoptionen diese überhaupt für sich wahrnehmen. Eine Untersuchung an Gymnasien hat gezeigt, dass Schüler/-innen der 10. bis 13. Jahrgangsstufe Mülltrennen und -vermeiden sowie den sparsamen Umgang mit Energie (Verkehr, Heizung, Strom) als ökologisches Handeln verstehen (vgl. Gräsel 1998, S. 78 ff.). Zu ähnlichen Ergebnissen bzgl. des Mülltrennens und des Energiekonsums kommt eine Studie über 14- bis 24-Jährige österreichische Jugendliche (vgl. Österreichisches Jugendinstitut 2004). Hier werden allerdings noch weitere Konsumfelder abgefragt. So geben 16 % der Befragten an, dass das Essen, das sie kaufen, einen Einfluss auf die Umwelt hat (Abbildung 1).

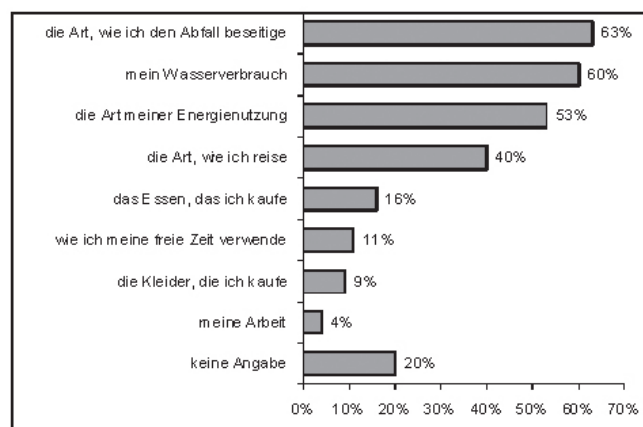


Abb.1: Aktivitäten, bei denen Jugendlichen einen Einfluss auf die Umwelt sehen. (Quelle: Österreichisches Jugendinstitut 2004, S. 10. Den 14- bis 24-jährigen Jugendlichen wurde die Frage gestellt „Welche alltäglichen Umweltaktivitäten haben einen Einfluss auf die Umwelt (Verschmutzung, Lärm, Wasserqualität)?“; N = 1000, Mehrfachnennungen waren möglich).

Auffällig ist, dass 20 % der Befragten keine Angaben machen, was darauf hinweisen kann, dass diese Gruppe Schwierigkeiten hat, zu erkennen, in welchen Bereichen sie mit eigenem Handeln Einfluss nehmen kann. Weiter geht es darum, wie sich die Jugendlichen selbst und wie sie ihre eigene Zukunft in der Gesellschaft sehen. Jugendliche leben in einer Welt, in der Konsum ebenso alltäglich ist wie die gewachsenen Risiken. Eben unter diesen Vorgaben gilt es, für zukunftsfähige Handlungsmöglichkeiten zu sensibilisieren.

Konsum passiert beiläufig und ist nicht reflektiert. Nachhaltiger Konsum setzt Reflexion voraus. Bislang gibt es wenige Veröffentlichungen über den Konsum im Jugendalltag. Ein großer Anteil der erhobenen und publizierten Daten ist von der Marktforschung in Auftrag gegeben worden und dient der Ausweitung des Konsums. Hier geht es weniger um die Erfassung sozialer Zusammenhänge als um Marketing. Insofern ist es ein Verdienst der Jugendforschung, den Konsum unabhängig von kommerziellen Bezügen zu erforschen.

Im Rahmen einer Schülerbefragung im Projekt BINK wurden 12- bis 19-Jährige nach den Einflussmöglichkeiten durch Konsumentenscheidungen befragt (Tabelle 3). Wenn es um das Aussehen der Produkte (50 %) oder Modetrends (53 %) geht, glauben mehr Jugendliche und junge Erwachsene einen möglichen Einfluss auf die Produktionsweise von Konsumgütern zu haben. Bei Arbeitsbedingungen (28 %), der Umweltbelastung bei der Herstellung (22 %) oder der Recyclingfähigkeit der Produkte (18 %) hingegen, ist der Anteil derer, die eine Einflussnahme für möglich halten, vergleichsweise gering. Unter dem Eindruck globaler Entwicklungen, die ja auch einschließen, dass nationale Regelungen an Wirksamkeit verlieren, wird es künftig sehr viel wichtiger sein, den direkten Einfluss des Konsumenten selbst zu stärken. D.h. Konsument/inn/en müssen selbst verstärkt auch auf die andere Seite des Konsums – die Herstellung und die damit verbundenen Effekte auf Nachhaltigkeit – achten.

Wenn danach gefragt wird, in welchem Bereich denn ein eigener Beitrag zum Umweltschutz stattfindet, finden sich dann auch genau die wahrgenommenen Handlungsbereiche wieder (vgl. Kuckartz et al. 2006, S. 64). Die Studie „Umweltbewusstsein in Deutschland 2006“ zieht hier einen Vergleich zwischen der Gesamtbevölkerung und der Gruppe der 18- bis

Medial vermittelte Produktbezüge	Einfluss möglich	Nachhaltige Produktbezüge	Einfluss möglich
Anpassung der Designs an Modetrends (n=759)	53	Arbeitsbedingungen bei der Herstellung (n=776)	28
Aussehen der Produkte (n=776)	50	Umweltbelastung bei der Herstellung (n=755)	22
Preis der Produkte (n=771)	50	Recyclingfähigkeit der Produkte (n=761)	18
Benutzerfreundlichkeit technischer Produkte (n=767)	48	Herstellungsort der Produkte (n=765)	17
Qualität der Produkte (n=773)	40	Energieverbrauch der Produkte (n=770)	16

Tab. 3: Angabe der 12- bis 19-Jährigen zu den Einflussmöglichkeiten des Kunden auf (Gerundete Prozentwerte)

Quelle: DJI, Schülerbefragung im Projekt BINK; gewertet wurden die Angaben 5 und 6 auf einer sechsstelligen Skala (6 = trifft voll und ganz zu)

24-Jährigen. Die 18- bis 24-Jährigen empfinden hier ihr eigenes Verhalten in den Handlungsbereichen „Sorgsamer Umgang mit Müll“ (73 % gegenüber 65 % der Gesamtbevölkerung) und „Umweltfreundliches Verkehrsverhalten“ (33 % zu 26 %) häufiger umweltgerecht als die Gesamtbevölkerung (vgl. ebd.).

Schlechter als der Bevölkerungsdurchschnitt schätzen sich die 18- bis 24-Jährigen beim „Sparsamen Umgang mit Energie“ (17 % zu 26 %) und beim „Umweltfreundlichen Konsumverhalten“ (6 % zu 13 %) ein (vgl. ebd.). Eine solche Selbsteinschätzung zeigt, dass die jungen Erwachsenen in diesen Bereichen um ihre schlechte ökologische Bilanz wissen und somit auch darauf ansprechbar sind.

Was beeinflusst das Umweltwissen und Umwelthandeln von Jugendlichen?

Wie bereits in Bezug auf Konsum oben ausgeführt wurde, ist weder das Wissen noch das Handeln der Jugendlichen losgelöst von ihrem sozialen Umfeld zu beurteilen. Einflussfaktoren sind die Familie, die Peers und die schulische Bildung. Auch Gegebenheiten wie das Aufwachsen auf dem Land/in der Stadt haben Einfluss: So führt die Selbstverständlichkeit der natürlichen, intakt scheinenden Umgebung auf dem Land zu einer geringeren Wahrnehmung von Umweltproblemen, als bei den Heranwachsenden in den Städten (vgl. ÖIJ 2004, S. 19). Diese Nähe zur Natur kann jedoch durchaus mit einem besonderen Interesse an der Natur einhergehen. So berichten Lappe et al. (2000, S. 180): „In vielen Fällen ist das Naturempfinden entweder auf eine jugendgemäße Weise oder in geradezu lyrischen Bildern so ausdrucksstark geschildert, dass man der modischen These, in der modernen Gesellschaft würden Erfahrungen zunehmend aus ‚zweiter Hand‘ gemacht, weil konkrete Erfahrungsbezüge an Bedeutung verlören, kaum Glauben schenken kann: ‚Ja, wenn ich Entspannung brauche, wenn’s mir halt total stressiger Tag war oder so. Und dann einfach mal raus an den See sitzen oder so, wo ruhig ist, das ist dann schon cool, ist schön (ID 078)‘.“

Der Einfluss des schulischen Werdegangs zeigt sich zualtererst im Wissensstand der Jugendlichen. So steigt mit dem besuchten Schultyp – von der Berufsfachschule zum Gymnasium – das durchschnittliche Umweltwissen an (vgl. Zubke 2006, S. 122; Abbildung 2).

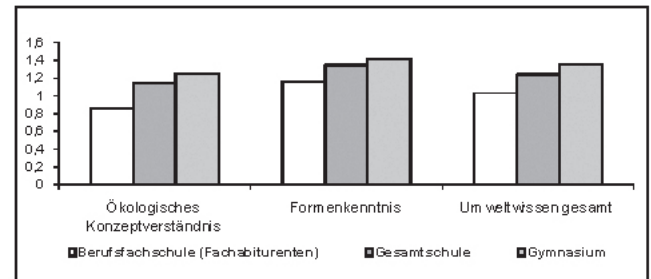


Abb. 2: Umweltwissen nach Schultypen bei 15- bis 16-Jährigen (Quelle: Zubke 2006, 122; Mittelwerte der Wissensskalen im Schultypenvergleich (Gymnasium N=1016; Gesamtschule N=282; Berufsfachschule N=140). Ökologisches Konzeptverständnis wurde über das Wissen über Stoffkreisläufe, Ökosysteme und Umweltveränderungen abgefragt (z.B.: Organische pflanzliche und tierische Abfälle, die vollständig zersetzt sind, werden als Humus bezeichnet. Welche Bedeutung hat Humus für den Boden?) Formenkenntnis: Die Befragten mussten anhand von Abbildungen Bäume und Vögel identifizieren. Für die 15- bis 16-Jährigen zeigt sich Bildung als größter positiver Einflussfaktor beim Umweltwissen ($r = 0,20$), einen noch stärkeren positiven Einfluss übt Bildung auf das Umwelthandeln aus ($r = 0,40$) (vgl. Zubke 2006, 131, 136)).

Die Familie hat als Ort der Sozialisation einen umfassenden Einfluss auf die Prägung und Entwicklung der Heranwachsenden. Allerdings nimmt dieser Einfluss im Jugendalter ab, gleichwohl sind auch weiterhin familiäre Faktoren von Bedeutung. So zeigen Kromer und Oberhollenzer in ihrer qualitativen Studie, dass bei 14- bis 18-Jährigen, die einen nachhaltigen Lebensstil entwickeln, immer auch eine bewusste Unterstützung durch die Familie vorliegt (vgl. Kromer/Oberhollenzer 2004, S. 15). In diesen Familien haben Pflanzen und Tiere oftmals einen hohen Stellenwert (vgl. ebd., S. 18). Auch ist Nachhaltigkeit in einer Familie je eher Thema, umso höher der Bildungsstand der Eltern ist (vgl. ebd.). Ein entscheidendes Kriterium für den Stellenwert von Nachhaltigkeit – als Luxus, der anderen Lebensbereichen nachgeordnet ist – ist die finanzielle Situation der Familie: Umso höher der Aufwand für die grundlegenden Bedürfnisse, gemessen am Einkommen, umso weniger Raum bleibt für Nachhaltigkeitsthemen (vgl. Kromer/Oberhollenzer 2004, S. 19).

Der Einfluss der Peers ist sowohl für das Umweltwissen wie das Umwelthandeln negativ (vgl. Zubke 2006, S. 131, S. 136). Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Umwelt findet im Freundeskreis normalerweise nicht statt (vgl. Kromer/Oberhollenzer 2004, S. 27; Lappe et al. 2000), für die Jugendlichen sind andere Themen wichtiger. Eine Beschäftigung mit dem Thema Umwelt ist zumeist nur bei den Jugendlichen anzutreffen, die sich auch in Umweltorganisationen engagieren (vgl.

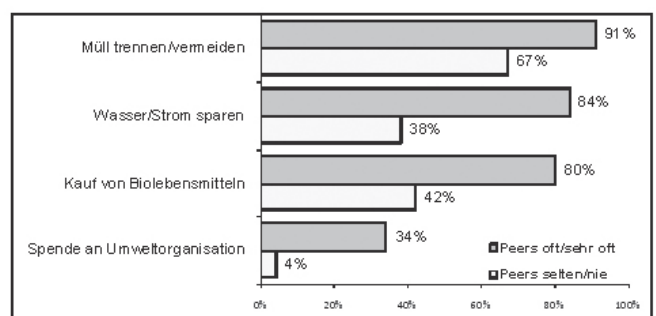


Abb. 3: Umwelthandeln 14- bis 24-Jähriger in Abhängigkeit ihrer Peers (Quelle: ÖIJ 2004, 13: 14- bis 24-Jährige, N=1000; Vergleich des konkreten Umwelthandelns in Abhängigkeit der Peers. Beachtung fanden die Kategorien oft/sehr oft vs. selten/nie.)

ebd., S. 25). Peers könnten allerdings auch einen positiven Einfluss ausüben: Bei Jugendlichen, die in ihrem Freundeskreis oft, bzw. sehr oft umweltgerechtes Handeln (z.B. Kauf von Bioprodukten) wahrnehmen, hat dies einen starken positiven Einfluss auf das eigene Handeln (vgl. ÖJI 2004, S. 13)(Abbildung 3).

Zu den Einflüssen auf das Umweltwissen und -handeln der Jugendlichen kann festgehalten werden, dass die Wahrnehmung der Peers stärker wirkt als die Wahrnehmung der eigenen Familie (vgl. ÖJI 2004). Konträres Verhalten in Bezug auf Handeln gibt es nur im Bereich Familie; Peers und ihre Mitglieder handeln überwiegend analog.

Umwelt- und Konsumverhalten nach Werthaltungen und Typen

Mehrere Studien nehmen auf Basis ihrer Daten Gruppeneinteilungen vor. Hierbei werden auf Basis mehrerer abgefragten Eigenschaften Typen gebildet, die bestimmte Werthaltungen, oder Lebensstile repräsentieren. In Bezug auf die Frage nach dem Umwelthandeln der Interviewten erfolgt die Typenbildung entlang der Linie umweltverträglich/nicht-umweltverträglich. Solche Trennungen bleiben, da hier immer nur Querschnittswerte vieler Befragter abgebildet werden, Idealtypen: Eine Einordnung von Personen in den einen oder anderen Typus ist in den meisten Fällen nicht exakt möglich. Gerade für die Betrachtung von Lebensstilen gilt, dass die Übergänge zwischen diesen fließend sind, dies gilt auch für die Unterscheidung nicht-umweltverträglicher und umweltverträglicher Lebensstile (vgl. auch Zubke 2006, S. 54). Darüber hinaus ist gerade für Jugendliche zu bedenken, dass deren Lebensstile sich noch im Wandel befinden.

Hilfreich kann der Blick auf Typeneinteilungen sein, wenn es darum geht, die Verteilung bestimmter Eigenschaftskombinationen abzuschätzen. So beschreibt die Studie „Umweltbewusstsein in Deutschland 2006“ vier Typen für die Gesamtbevölkerung, die Umweltbewusstsein und Umweltverhalten repräsentieren: Umweltignoranten (38 %), Umwelt-rhetoriker (22 %), Einstellungsgebundene Umweltschützer (14 %), Konsequente Umweltschützer (26 %) (vgl. Kuckartz et al. 2007, S. 25 ff.). Umweltignoranten und Umweltrhetoriker verhalten sich beide nicht umweltgerecht. Allerdings ist bei den Umweltrhetorikern, im Unterschied zu den Umweltignoranten, ein mittleres oder hohes Umweltbewusstsein vorhanden, das aber nicht zu einem entsprechenden Umweltverhalten führt (vgl. ebd.). Einstellungsgebundene Umweltschützer und Konsequente Umweltschützer verhalten sich umweltgerecht. Erstere, obwohl sie beim Umweltbewusstsein nur niedrige Werte aufweisen: Gründe hierfür sind u.a. Einflussfaktoren wie knappe finanzielle Mittel, oder ein hohes Gesundheitsbewusstsein, die ein umweltgerechtes Verhalten mit sich bringen (vgl. ebd., S. 26 f.).

Aussagen über das Verhalten von Jugendlichen beziehen sich zumeist nicht auf Typen des Umweltverhaltens und Umweltbewusstseins, sondern stützen sich auf Werttypen. Für Jugendliche werden bevorzugt die beiden Typen Materialisten/Hedonisten und Idealisten gebildet (vgl. Ibold 2007, S. 64 ff.; Kuckartz et al. 2007, S. 6 ff.; Zubke 2006, S. 157 ff.; Gensicke 2006, S. 186 ff.). Materialisten sind, wie es der Begriff sagt, materiell ausgerichtet, sie sind konsumorientiert und agieren deshalb vermehrt umweltunverträglich. Auffällig ist,

dass ein großer Anteil, in den meisten Studien in etwa ein Viertel, der Jugendlichen den Materialisten zugeordnet wird (vgl. ebd.). Eine Erklärung hierfür ist, dass gerade das Jugendalter eine Phase ist, in der ein hedonistischer Lebensstil, in welchem Erleben und Ausleben einen hohen Stellenwert haben, stark ausgeprägt ist. So geht die Orientierung an einem hedonistischen Lebensstil den Ergebnissen von Wippermann und Calmbach zufolge, von 25,5 % bei den Jugendlichen (14–19 Jahre) auf 15,9 % bei den jungen Erwachsenen (20–27 Jahre) zurück (vgl. Wippermann/Calmbach 2007, S. 279 ff.; S. 559 ff.).

In Bezug auf Konsum kann danach unterschieden werden, ob er spontan oder reflektiert erfolgt. So wird beim Zeitvertreib in den Konsummeilen und im Internet ohne große Planung, aus einem Impuls heraus, gekauft – was gefällt, wird en passant mitgenommen. Gut zwei Drittel der Schüler/-innen, die im Rahmen des BINK-Projektes befragt wurden, geben an, dass sie „auch gerne ohne bestimmte Kaufabsicht durch die Geschäfte“ gehen, und knapp 60 % dieser Gruppe geben an: „Ich kaufe häufiger Dinge, die ich gar nicht brauche, die mir einfach nur Spaß machen“ (Tabelle 4). Wertet man diese Kombination von Spaßkauf und Einkaufsbummel als Indikator für Spontankäufe, dann geben, nun auf alle Befragten bezogen, gut 40 % der 12- bis 19-Jährigen an, Einkäufe auch aus einem Impuls heraus zu tätigen. Getrennt nach Geschlecht zeigt sich, dass die Mädchen mit ca. 48 % gegenüber den Jungen mit etwa 35 % den Spontankauf öfter angeben.

		Ich gehe auch gerne ohne bestimmte Kaufabsicht durch die Geschäfte		Gesamt
		Trifft nicht zu	Trifft zu	
Ich kaufe häufiger Dinge, die ich gar nicht brauche, die mir einfach nur Spaß machen	Trifft nicht zu	66	41	48
	Trifft zu	34	59	52
	Gesamt	(29)	(71)	100

Tab. 4: Spontankäufe bei 12- bis 19-Jährigen (gerundete Prozentwerte)
(Quelle: DJI-Schülerbefragung im Projekt BINK; N=779. Zusammenhangsmaß: Kendalls Tau b 0,223, signifikant)

Reflektierter Konsum beschreibt das genaue Gegenteil, ein Einkaufsverhalten, bei dem genau durchdacht eingekauft wird. Entsprechend fällt auch der rationale Konsum unter diese Rubrik, bzw. auch der demonstrative Konsum kann durchdacht sein. Der weite Begriff der Reflexion umschließt aber noch andere Themenbereiche wie die globalen Auswirkungen des eigenen Konsums. Damit sind die Arbeitsbedingungen, der Ressourcenverbrauch und die Umweltverschmutzung bei der Herstellung, die Lieferwege und auch Fragen der globalen Gerechtigkeit Teil der Konsumententscheidung. Nachhaltiger Konsum ist entsprechend ein Bereich, in dem reflektiertes Konsumverhalten notwendig ist.

Das Verhalten Jugendlicher prägt nicht ihr künftiges Verhalten als Erwachsene. Sie geben mit zunehmendem Alter jugendkulturelle Stile sukzessive auf, was aber nicht bedeutet, dass ihr Verhalten nun umweltunverträglich würde. Genau

wie die Freizeitgestaltung zeigt sich die materialistische Orientierung auch als von Bildung abhängig (vgl. auch Wippermann/Calmbach 2007, S. 279 ff.). Entsprechend dieses Einflusses erscheinen Maßnahmen im Bildungsbereich sinnvoll, um auf Verhaltensweisen einzuwirken. In unserem Buch (Tully/Krug 2011) haben wir hierzu vier Konsumtypen beschrieben:

- Beim *nachhaltigen Konsumenten* geht es vor allem darum, seine Suche nach Wissen für nachhaltiges Handeln zu unterstützen. Für ihn bietet es sich an, den Zugang zu Fachwissen und neuesten Informationen über die Möglichkeiten nachhaltigen Handelns zu verbreitern.
- Die *rhetorischen Delegierer* müssen vor allem darüber aufgeklärt werden, dass individuelle Einzelhandlungen sich als umweltgerechtes Verhalten oder umweltschädigendes Verhalten akkumulieren.
- Dem *inkonsistenten Mischtypen*, es handelt sich hier um den „normalen Konsumenten“, muss in erster Linie vermittelt werden, dass seine Handlungen widersprüchlich sind. Sein Ziel, das eigene Versorgungsniveau zu verbessern, wird mit seinem nicht-nachhaltigem Konsumstil konterkariert.
- Die *Zweifler*, die Umweltprobleme als unabhängig vom eigenen Leben sehen, nehmen diese ungenügend wahr. Für den Zweifler müssen vermehrt in Modellen, Videos und kurzen Artikeln Handlungen und deren ökologische Wirkungen aufgezeigt werden. Ebenso ist es wichtig, positive Vorhaben mit Modellqualität in den Blick zu rücken.

Die vier Typen sind eine idealtypische Zusammenfassung von Merkmalen. Die Typen dienen der Veranschaulichung und sind nicht mit empirischer Repräsentation zu verwechseln. Die in der sozialen Wirklichkeit vorkommenden Typen lassen sich am besten durch den inkonsistenten Mischtyp beschreiben; Merkmale der drei weiteren Idealtypen sind weniger häufig anzutreffen.

Die Bildung solcher Typen dient dazu, Strategien für nachhaltigen Konsum zu entwickeln und so Heranwachsende zu sensibilisieren und dauerhaft zu motivieren. Wichtig ist es, Jugendlichen die Zusammenhänge zwischen Konsum und Ressourcenverbrauch aufzuzeigen. Dies gelingt am besten, wenn am eigenen Lebensalltag angesetzt wird. Zu zeigen ist, wie Konsum Auswirkungen auf andere Lebensbereiche haben kann. Nachhaltigkeit bedeutet nicht Verzicht, vielmehr soll nachhaltiges Konsumieren helfen einen bewussten Blick für die Produkt- und Lebensqualität zu entwickeln und die eigene Versorgung langfristig verbessern: Dies ist bei Nahrungsmitteln u.a. die höhere Qualität von Bio-Lebensmitteln (saisonal, regional). Zusätzlich wird Wissen über die eigene regionale Umwelt, die Entstehung, Verarbeitung und Zubereitung von Produkten gewonnen.

Wenn Typisierungen zu Jugendlichen und deren Handeln entwickelt werden, so ist dies stets ein Versuch der Systematisierung. Der Jugendalltag ist hochgradig komplex und die jeweiligen Handlungssituationen verkomplizieren diese Sachverhalte mehrfach. Insofern sind solche Typisierungen nicht über zu bewerten – sie sind von befristeter Gültigkeit, ganz so wie die Jugendphase selbst eine Phase des Übergangs ist.

Nachhaltigkeit unter globalisierten Verhältnissen

Heutzutage werden, begünstigt durch Informationstechnologien, immer mehr zusätzliche Verflechtungen globaler Art wirksam. Die allumfassende kulturelle, ökonomische und soziale Globalisierung hat das Handeln auf dem Niveau von Nationalstaaten grundlegend verändert. Dies gilt für Fragen der wohlfahrtsstaatlichen Politik ebenso wie für Nachhaltigkeitsfragen. Auf der Suche nach Produktivitätssteigerung werden nationale Grenzen überwunden und zunehmend irrelevant. Es werden globale Verflechtungen für die wirtschaftliche Produktion ausgebildet, die sich auf die Rohstoffgewinnung wie auf die industrielle Produktion beziehen. Selbst Dienstleistungen lassen sich globalisieren. Dabei handelt es sich, wie Brock (2008, S. 200) sagt, um eine schleichende und geräuschlose Ausbreitung, die ganz unterschiedliche Funktionssysteme, also unter anderem Wirtschaft, Wissenschaft, Sport und Kultur erfasst. Globale Vernetzung nimmt also bei Sport, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur (Kulturimperialismus) enorm zu. Für die Globalisierung des Wirtschaftssystems lassen sich drei grundlegende Phasen unterscheiden (vgl. Brock 2008, S. 23 ff.):

- Globalisierung I: Wirtschaftliche Globalisierung meint die Form einer tendenziell globalen wirtschaftlichen Arbeitsteilung.
- Globalisierung II: Hierbei geht wirtschaftliche Globalisierung eine Konkurrenz um das Zentrum in Form des wirtschaftlichen Wachstums ein.
- Globalisierung III: Wirtschaftliche Globalisierung bedeutet nun, dass unternehmerische Aktivitäten auf Weltmarktbedingungen ausgerichtet sind.

Was folgt daraus für Nachhaltigkeit als Prinzip moderner Gesellschaftsgestaltung?

- Autoritätsverlust nationaler Politiken
- Zuwachs bei der Produktion an entfernten Orten
- Zuwachs in der Transport und Logistikbranche
- Zunahme der damit verbundenen ökologischen Risiken
- Gültigkeit der unterschiedlichen Normen, die bei der Gestaltung von Arbeits- und Produktionsprozessen zu beachten sind. Diese können selbst bei einzelnen Gütern, die an unterschiedlichen Standorten erzeugt werden, variieren.
- Soziale und ökologische Standards variieren zwischen Orten der Produktion und des Konsums
- Zunahme an Intransparenz

Wie kann auf diese veränderte Ausgangslage aus pädagogischer Sicht reagiert werden? Wie ist den vorangestellten Veränderungen einer globalisierten Moderne aus der Sicht der Nachhaltigkeit zu begegnen? Wie ausgewiesen verlieren die Nationalstaaten an Einfluss zu Lasten globaler Ausrichtung z.B. von wirtschaftlichen Aktivitäten durch die Beteiligung am Weltmarkt. Vermutlich muss hier besonders die Konsumentensouveränität gestärkt werden. Im Rahmen der BINK-Studie haben wir u.a. den Einfluss der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf Produzenten und Anbieter erfragt und konnten die dargestellten Ergebnisse gewinnen, die diese Vermutung bestärken.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt wurde im Rahmen der Sozialökologischen Forschung (SÖF) vom BMBF gefördert; vgl. dazu Tully/Krug (2011a); Tully/Krug (2011b); Tully/Krok (2010); wie auch Barth et al. in diesem Heft.

Literatur

- Allensbach (2004):** Umwelt 2004. Repräsentative Bevölkerungsumfragen zur Umweltsituation heute sowie zu ausgewählten Fragen der Umwelt- und Energiepolitik. Allensbach. www.ifd-allensbach.de/pdf/akt_0405a.zip [20.05.2009].
- Bargel, T. (2008):** Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 1997. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin. www.bmbf.de/pub/politische_orientierung_gesellschaftliche_werte.pdf [07.04.2009].
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hg.) (2010):** Umweltbericht. http://www.bmu.de/files/pdfs/allgemein/application/pdf/broschuere_umweltbericht_2010_bf.pdf [09.09.2011].
- Gaiser, W./de Rijke, J. (2006):** Gesellschaftliche und politische Beteiligung. In: Gille, M./Sardej-Biermann, S./Gaiser, W./de Rijke, J. (Hg.): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12–29-Jähriger. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Jugendsurvey 3. Wiesbaden, S. 213–275.
- Gensicke, T. (2006):** Zeitgeist und Wertorientierung. In: Shell Deutschland Holding (Hg.)/Hurrelmann, K./Albert, M. (Konzeption & Koordination): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a.M., S. 169–202.
- Gräsel, C. (1998):** Subjektive Konzepte von Jugendlichen über ihr „ökologisches Handeln“. In: Berichte des Instituts für Didaktik der Biologie. 7/1998, S. 73–85.
- Ibold, J. (2007):** Empirische Untersuchungen zum Einfluss der Lebensstile auf das Umweltverhalten von Schülern verschiedener Schulformen. Halle.
- Kromer, I./Oberhollenzer, N. (2004):** Nö Jugendstudie 2004: Vom Umweltinteresse zum nachhaltigen Lebensstil. Endbericht des qualitativen Forschungsprojekts. Wien: <http://www.umweltbildung-noe.at/upload/files/Studien/NoeJugend-Umwelt-Studie2004.pdf>.
- Kuckartz, U./Rädiker, S./Rheingans-Heintze, A. (2006):** Umweltbewusstsein in Deutschland 2006. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage. Herausgegeben vom Bundesministerium für Umwelt, Berlin.
- Kuckartz, U./Rheingans-Heintze, A./Rädiker, S. (2007):** Determinanten des Umweltverhaltens – Zwischen Rhetorik und Engagement. Vertiefungsstudie im Rahmen des Projektes „Repräsentativumfrage zu Umweltbewusstsein und Umweltverhalten im Jahr 2006. Dessau-Roßlau.
- Lappe, L./Tully, C. J./Wahler, P. (2000):** Das Umweltbewusstsein von Jugendlichen. Eine qualitative Befragung Auszubildender. München.
- Luhmann, N. (1986):** Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen.

Meadows, D. L./ Meadows, D. H./Zahn, E. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. München.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009): Green at Fifteen? How 15-Year-Olds perform in environmental science and geoscience in Pisa 2006. www.oecd.org/dataoecd/52/12/42467312.pdf [07.04.2009].

Preisendörfer, P. (1999): Umwelteinstellungen und Umweltverhalten in Deutschland. Opladen.

Schahn, J. (2003): Umweltbewusstsein und Soziodemografie: Zur Bedeutung von Geschlechtsunterschieden. Heidelberg.

Tully, C. (2011): Jugendliche auf dem Weg zu nachhaltigem Konsum. In: Freitag, M. (Hg.): Verbraucherintelligenz. Frankfurt/M., S. 210–223.

Tully, C. J./ Krok, I. (2010): Nachhaltiger Konsum als informeller Lerngegenstand im Jugendltag. In: Berufsbildungswissenschaftliche Schriften Leuphana-Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik Band 4: Die BBS Friedenstraße auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung, Lüneburg, S. 181–197.

Tully, C. J./ Krug, W. (2011a): Konsum im Jugendalter. Umweltfaktoren, Nachhaltigkeit, Kommerzialisierung. Schwalbach/Ts.

Tully, C. J./ Krug, W. (2011b): Nachhaltiger Konsum Jugendlicher. Michelsen, G. (Hg.): Abschlussband BINK. Bad Homburg 2012 (in Vorbereitung).

Wippermann, C./Calmbach, M. (2007): Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U27. Düsseldorf.

Wippermann, C./Calmbach, M./Kleinhückelkotten, S. (2008): Umweltbewusstsein in Deutschland 2008. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage. Berlin.

Zubke, G. (2006): Umwelthandeln und jugendtypische Lebensstile. Perspektiven für die schulische Umweltbildung. Kröning.

Prof. Dr. Claus Tully

ist Dipl.-Ing., Dipl.-Soz. und Dr. rer.-pol. habil. Er forscht als wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut zu den Themen Umwelt, Technik und informelles Lernen und hat verschiedene Projekte zu den Themen Jugend, Mobilität, Kommunikationstechnik und Umwelt realisiert. Er ist außerdem Professor für Soziologie an der Freien Universität in Bozen und Privatdozent an der FU Berlin.

Wolfgang Krug, Dipl.-Soz.

war bis Herbst 2011 wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI). Während seines Studiums war er als studentische Hilfskraft u.a. im EU-Projekt Alpine Awareness (2005 bis 2007) beschäftigt und hat dort Kenntnisse in der Forschung zu nachhaltigem Handeln erworben.

Verena Wienefoet

ist wissenschaftliche Hilfskraft am Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI)

Matthias Barth/Daniel Fischer/Horst Rode

Nachhaltigen Konsum fördern durch partizipative Interventionsentwicklung in Bildungseinrichtungen

Zusammenfassung:

Der Beitrag stellt den partizipativen Ansatz des Projektes „Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“ (BINK) zur Entwicklung von Maßnahmen vor, die nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Bildungseinrichtungen fördern. Im Zentrum stehen dabei die Fragen, wie sich Konsumpräferenzen im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung und globaler Gerechtigkeit bei jungen Menschen ausprägen und inwiefern sich diese durch die Teilnahme an dem partizipativen BINK-Projekt verändern. Zur Beantwortung dieser Fragen werden Ergebnisse aus begleitenden empirischen Untersuchungen dargestellt.

Schlüsselworte: *BINK-Projekt, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen*

Abstract:

The paper presents the participatory approach of the project “Educational Institutions and Sustainable Consumption” (BINK), which aims at developing measures of interventions to promote sustainable consumption among youths and young adults in educational organisations. It focuses on the analysis of student consumption orientations in the context of sustainable development and global justice and on how these can be changed through participation in BINK project activities. Results from an accompanying empirical study are presented to further investigate these questions raised.

Keywords: *BINK-Project, education for sustainable development, global learning*

Einführung

Die fortschreitende Dynamik sich verändernder Umweltbedingungen und der daraus erwachsende Druck auf die Grenzen natürlicher Ressourcen (vgl. IPCC 2007; Rockstrom u.a. 2009) stellt längst nicht mehr ein bloßes Umweltphänomen dar. Vielmehr werden die komplexen Wechselwirkungen globaler ökologischer und sozialer Probleme als systematisch miteinander verknüpft (vgl. Holling 2001) sowie als Teile einer einzigen „Krise der Moderne“ betrachtet (Brand 2000) und als „gesellschaftliche Naturverhältnisse“ analysiert (Becker/Jahn 2006). Die heutigen Konsummuster einer immer schneller wachsenden, globalen Konsumentenklasse wirken als Katalysator dieser Entwicklung, die massive soziale, ökologische und

ökonomische Auswirkungen hat (vgl. Assadourian 2010; Stern 2007). Die Eindämmung nicht-nachhaltiger Konsumweisen wird daher als eines von drei übergreifenden Zielen einer nachhaltigen Entwicklung identifiziert (vgl. Barber 2003), die konsensual verstanden wird als eine Entwicklung, die sicherstellt, „dass die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt werden können, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff/WCED 1987, S. 51).

Für die Konkretisierung dieses Verständnisses gilt es zu bestimmen, welches die Bedürfnisse heutiger und zukünftiger Generationen sind, deren Befriedigung (u.a. durch Konsum) zu gewährleisten ist. In der jüngeren Diskussion dieser Frage wird dabei vor allem auf anthropologische Konzepte wie dem von Amartya Sen entwickelten Capability-Ansatz (u.a. vgl. Sen 1985, 1993) Bezug genommen, die davon ausgehen, dass die Entfaltung bestimmter Eigenschaften und Fähigkeiten, die universal als kennzeichnend für den Menschen und für ein gutes Leben aufgefasst werden (z.B. soziale Interaktion, Gesundheit), zu ermöglichen ist (vgl. Di Giulio u.a. 2010). Diese als ‚objektive Bedürfnisse‘ bezeichneten Eigenschaften und Fähigkeiten werden von anderen Wünschen unterschieden, die für sich keine universale Gültigkeit beanspruchen und demnach auch keine Gewährleistungspflicht implizieren können (vgl. ebd.). Das übergeordnete Kriterium zur Bestimmung nachhaltigen Konsums muss es demnach sein, „sowohl heute als auch zukünftig lebenden Menschen die Befriedigung objektiver Bedürfnisse innerhalb der gegebenen Beschränkungen unserer natürlichen Welt zu ermöglichen“ (Fischer u.a. 2011).

Zu klären bleibt, welche externen Bedingungen gegeben sein müssen, um die intra- und intergenerationale Befriedigung objektiver Bedürfnisse zu ermöglichen. Dabei wird die Notwendigkeit von gesamtgesellschaftlichen Such- und Verständigungsprozessen deutlich, in deren Zentrum die Frage steht, welche Normen, Werte und Regeln und ebenso welche Arten von Wissen notwendig sind, um eine Entwicklung hin zu einer nachhaltigeren zukunftsfähigeren Gesellschaft aktiv mitgestalten zu können. Notwendig werden Wege zur Förderung gesellschaftlicher Lernprozesse, die den Übergang zu einer nachhaltigen Entwicklung erst möglich machen (vgl. Barth 2011). Damit rücken Bildungsprozesse verstärkt in den Fokus, die nachhaltige Konsumweisen unterstützen und entsprechende Wissensbestände und Fertigkeiten vermitteln.

Bildung für nachhaltigen Konsum und Globales Lernen

Auch wenn sich im Diskurs zur nachhaltigen Entwicklung ein breiter Konsens ausmachen lässt, der die Notwendigkeit von Veränderungen heutiger Konsummuster betont, so lässt sich aktuell kein Wandel in der vorherrschenden gesellschaftlichen Konsumpraxis feststellen (vgl. Jackson/Michaelis 2003). Um einen solchen Wandel zu initiieren und zu verstetigen, werden sowohl die Verwendung ‚harter‘, direkt steuernder Instrumente auf der einen und ‚weicher‘, indirekt wirkender Instrumente auf der anderen Seite als notwendig erachtet (vgl. Rogall 2002). Während erstere auf Ge- und Verboten und deren Durchsetzung beruhen, umfassen letztere Anreizsysteme und persuasive Maßnahmen wie soziales Marketing (vgl. Hübner 2005) oder Campaigning (vgl. Metzinger 2005). Zu diesen weichen Instrumenten wird auch Bildung gezählt, da die notwendigen gesellschaftlichen Transformationsprozesse umfassender Lern- und Gestaltungsprozesse sowohl auf individueller als auch gesellschaftlicher Ebene bedürfen (vgl. Kates u.a. 2001; Vare/Scott 2007).

Die Bedeutung, die Bildungsprozessen für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung beigemessen wird, lässt sich anhand einer Reihe von (bildungs-)politischen Erklärungen nachvollziehen (vgl. u.a. BMU 1993, UNDSO 2002, UNECE 2005). Das hierin ausgedrückte Verständnis von Konsumbildung beschränkt sich nicht mehr darauf, junge Menschen zu lehren, wohlüberlegte Kaufentscheidungen zu treffen und ihre Rechte am Markt zu kennen und einzufordern. Vielmehr rücken Konsumierende mit dem Ziel der nachhaltigen Entwicklung als „consumer citizens“ (Thoresen 2005) in den Fokus von Bildungsmaßnahmen, die es für die notwendige Neu-Orientierung unserer Konsum- und Produktionspraktiken zu befähigen gilt (vgl. auch den Beitrag von McGregor in dieser Ausgabe).

Eine wichtige Rolle kommt hierbei dem Globalen Lernen zu, das die ökologische Schwerpunktsetzung traditioneller Umweltbildung erweitert und ebenso wie Bildung für nachhaltige Entwicklung als Konzept verstanden werden kann, das entwicklungs-, menschenrechts-, umwelt- und friedenspädagogische Lernaufgaben integriert und auf die Lernherausforderungen reagiert, die sich mit der zunehmenden Globalisierung der Welt ergeben (vgl. Overwien/Rathenow 2009; Scheunpflug 2001). Globales Lernen will, wie auch Bildung für nachhaltige Entwicklung einen Beitrag zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung leisten und zielt auf den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die Menschen zur nachhaltigen Gestaltung der Gesellschaft als verantwortliche Weltbürger befähigen (vgl. Krämer 2010; Rieckmann 2011). Damit rücken Schlüsselkompetenzen wie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, Empathiefähigkeit und Handlungsfähigkeit in komplexen Kontexten in den Fokus. Ein besonderes Augenmerk richtet sich zudem auf die Einsicht, „die kulturelle Gebundenheit und Partikularität der eigenen Weltansicht zu erkennen und die Bereitschaft, anderen Anschauungsweisen mit Achtung und Neugier zu begegnen“ (Seitz 2009, S. 47).

Ein solcher Fokus spiegelt sich auch in den Einstellungen Jugendlicher und junger Erwachsener wider. So ergab eine im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung durchgeführte repräsentative Umfrage, die nach den wichtigsten globalen Herausfor-

derungen fragte, dass die weltweite Armut noch vor Klimawandel und Umweltzerstörung als bedeutendste Herausforderung angesehen wird (vgl. Bertelsmann Stiftung 2009). Während eine solche wachsende Präsenz globaler Themen im Bewusstsein der Zielgruppe nicht per se zu positiven Veränderungen führt, so bietet sie doch vielfältige Anknüpfungspunkte für konkrete Lernprozesse (vgl. Bourn 2005). Dabei gewinnt das Thema Nachhaltiger Konsum zu Recht an Bedeutung in der Bildung, weil es unmittelbare, lebensweltliche Beziehungen zu globalen Fragen ermöglicht. Eine Reihe von Praxisbeispielen, insbesondere in schulischen Unterrichtseinheiten belegen dies (vgl. Führung/Mané 2001). Während diese Beispiele sich insbesondere auf formale Lernprozesse für unterschiedliche Alterskohorten beziehen, stellt sich für eine Veränderung hin zu nachhaltigen Konsumweisen die Frage, wie informelle und formale Lernsettings sinnvoll aufeinander bezogen werden können und beide Bereiche für die Ausbildung relevanter Kompetenzen, die einen nachhaltigen Konsum unter Berücksichtigung globaler Aspekte ermöglichen, sinnvoll gestaltet werden können.

Der Ansatz im Projekt BINK

Bildungseinrichtungen als Orte formalen Lernens wird seit jeher eine zentrale Rolle für die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung zugesprochen (vgl. BMU 1993). Mit Blick auf die gesellschaftliche Verantwortung des Bildungssektors wird zudem verstärkt die Forderung gestellt, sich auch als Institution am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung auszurichten (vgl. Bänninger u.a. 2007). Bezogen auf das Konsumverhalten ihrer Lernenden kommt den Bildungseinrichtungen dabei zum einen durch konsumbezogene Bildungsangebote, in denen Verhaltensweisen reflektiert und deren Gestaltung erlernt und erprobt werden, eine wichtige Rolle zu, zum anderen stellen sie zugleich Orte dar, an denen konsumiert wird. Neben den formalen Lehr- und Unterrichtsangeboten rücken damit informelle Lernprozesse und nachhaltiger Konsum als „informeller Lerngegenstand“ (Tully/Krok 2009) in den Fokus. Eine solche Betrachtung wirft dabei die Frage auf, wie sich neben formalen Lernanlässen informelle Lernräume in Bildungseinrichtungen für gezieltes und beiläufiges Lernen im Sinne eines nachhaltigen Konsums gestalten lassen.

Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsvorhabens „Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“ (BINK)¹ wurde hierzu ein Ansatz der systematischen Verknüpfung formalen und informellen Konsumlernens erarbeitet, dessen Ziel die Identifikation und Weiterentwicklung bestehender Beiträge von Bildungseinrichtungen zur Förderung eines nachhaltigen Konsums bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen war. Durch zielgerichtete Entwicklungsmaßnahmen (Interventionen) sollte in sechs beteiligten Modelleinrichtungen eine nachhaltige Konsumkultur entstehen, die die Konsumkompetenz junger Menschen fördert und nachhaltiges Konsumverhalten ermöglicht. Dazu wurde im Projekt aufbauend auf Arbeiten zur Organisationskultur (vgl. Schein 2004) und insbesondere zur Schulkultur (vgl. Helsper/Böhme 2001) ein Analyserahmen bildungsorganisationaler Konsumkultur entwickelt. Der Analyserahmen benennt sechs Bereiche, in denen sich die spezifische Kultur einer Bildungseinrichtung und ihr „heimlicher Lehrplan“ ausprägen (Tabelle 1).

Bereiche bildungsorganisationaler Konsumkultur	Leitfrage
Fächer und Inhalte	In welchen Fächern wird Konsum mit welchen Inhalten von welchen Akteur/inn/en bzw. Akteursgruppen behandelt?
Ressourcenmanagement	Wie geht die Einrichtung mit ihren materiellen, humanen und sozialen Ressourcen um?
Partizipation und Kommunikation	Wo kommuniziert wer mit wem an der Einrichtung über Konsumfragen, und wie lassen sich diese von wem beeinflussen?
Bildungsziele	Welche Ziele werden an der Einrichtung in Bezug auf das Konsumlernen Jugendlicher und junger Erwachsener verfolgt?
Leistungsorientierung	Wie sehr wird „Konsum“ an der Einrichtung als Bildungsgegenstand wahrgenommen, mit dem sich Jugendliche und junge Erwachsene auseinander setzen müssen?
Konsumpädagogische Annahmen	Welche Annahmen über Werthaltungen und Konsumeinstellungen junger Menschen sowie über die generelle Wirksamkeit der Institution auf jugendliche Konsumorientierungen sind in der Einrichtung dominant?

Tab. 1: Bereiche bildungsorganisationaler Konsumkultur (Quelle: Fischer 2011)

Der Analyserahmen bildungsorganisationaler Konsumkultur diente als inhaltlicher Ausgangspunkt für die Veränderungsprozesse an den beteiligten Bildungseinrichtungen. Um deren organisationale Besonderheiten und Kontexte adäquat berücksichtigen und passgenaue Veränderungsprozesse hin zu einer nachhaltigen Konsumkultur entwickeln zu können, wurde ein partizipatives Vorgehen gewählt. Dazu bildeten sich in einem ersten Schritt an den beteiligten Bildungseinrichtungen Steuergruppen, in denen alle relevanten Akteursgruppen der Einrichtung beteiligt waren (z.B. Schülerinnen und Schüler, Studierende, Lehrpersonal und Verwaltung). Diese Steuergruppen organisierten fortan als „Keimzelle“ den Veränderungsprozess an ihrer Einrichtung.

In einem systematischen Vorgehen nahmen die Steuergruppen zunächst unter Anleitung der im Projekt beteiligten Forschungspartner eine Bestandsaufnahme der Konsumkultur an ihrer Einrichtung vor. Dabei wurden in Anlehnung an den Ansatz des „appreciative inquiry“ (Bonnemaison/Batat 2010) bestehende Strukturen und Initiativen sowie weitere Stärken im Bereich „Konsum“ herausgearbeitet, bevor in einem zweiten Schritt gewünschte Zustände entwickelt wurden. Die anschließende Phase der Zielentwicklung präziserte diese Zustände in Zielhierarchien, nahm eine Schwerpunktsetzung vor und arbeitete für die priorisierten Ziele konkrete Maßnahmen zur

Zielerreichung aus. Auf diese Weise wurde an jeder Bildungseinrichtung ein auf die lokalen Bedürfnisse der Akteure zugeschnittenes Interventionspaket erarbeitet, das an verschiedenen Aspekten von Konsumkultur ansetzte. Durch die Unterstützung kleinerer Interventionsteams wurden diese Interventionspakete dann von Herbst 2009 bis Frühjahr 2011 vor Ort umgesetzt. Im Vordergrund standen an den Einrichtungen prioritär die Lebensbereiche Ernährung, Mobilität und Energie. In den unterstützenden Interventionsteams wirkten Jugendliche und junge Erwachsene der jeweiligen Bildungseinrichtung häufig maßgeblich mit. Jede Maßnahme wurde durch das Evaluationsteam im Projekt und z.T. auch eigenständig von den Steuergruppen bzw. Interventionsteams in der Bildungseinrichtung evaluiert. Im Rahmen von Arbeitstreffen reflektierten die Praxisakteure im Projekt schließlich die feststellbaren Erfolge und Fortschritte in der Umsetzung und beschlossen auf der Grundlage dieser Analyse neue Interventionen oder Modifikationen an bereits laufenden Maßnahmen (Abbildung 1).

Ausgehend von der theoretischen Grundlage des Analyserahmens und des skizzierten Ansatzes zur Schulentwicklung wurde im Projekt BINK erwartet, dass sich über die Beteiligung an organisationalen Veränderungsprozessen und die erreichten Veränderungen in der Konsumkultur der Bildungseinrichtung Veränderungen in Richtung eines nachhaltigen Konsums bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen anstoßen lassen. Diese Erwartung wird in den folgenden Abschnitten an Hand von Daten aus einer empirischen Studie zur bildungsorganisationalen Konsumkultur überprüft, die in Kooperation zwischen dem Institut für Umweltkommunikation (INFU) der Leuphana Universität Lüneburg und dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München durchgeführt wurde.

Ergebnisse einer empirischen Studie

Im Fokus des Interesses stand bei der Untersuchung die Frage, wie sich Konsumpräferenzen im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung und globaler Gerechtigkeit bei jungen Menschen ausprägen und inwiefern sich diese durch die Teilnahme an dem partizipativen BINK-Projekt verändern. Die diesem Artikel zugrundeliegende Auswertung zielte darauf ab zu untersuchen, wie junge Menschen verschiedene soziale Aspekte nachhaltigen Konsums wahrnehmen und einschätzen.

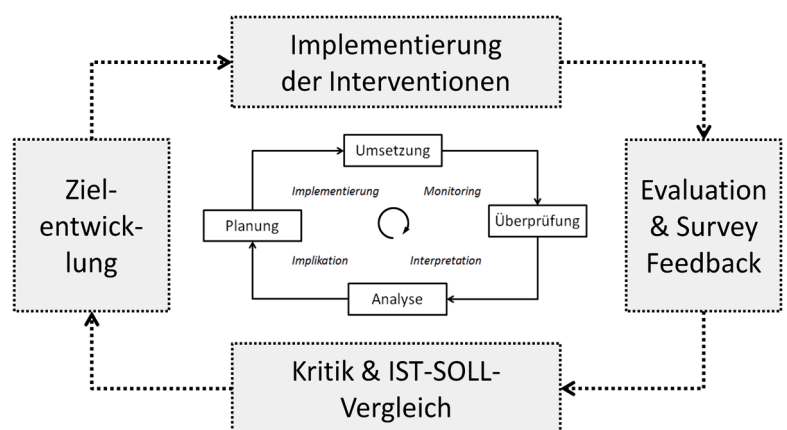


Abb. 1: Arbeitsschritte im BINK-Prozess

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der empirischen Studie vorgestellt. Nach einem Überblick über das methodische Design der Untersuchung erfolgt die Darstellung der Ergebnisse in zwei Schritten. Zunächst wird untersucht, inwiefern sich Unterschiede zwischen verschiedenen Altersgruppen in den Daten zeigen und inwieweit eine altersbedingte Entwicklung festzumachen ist. In einem zweiten Schritt sollen Hinweise auf die Wirksamkeit des dargestellten Ansatzes gewonnen werden. Dazu wird analysiert, inwiefern sich Jugendliche und junge Erwachsene, die am BINK-Programm beteiligt waren bzw. vom BINK-Programm erreicht worden sind, von anderen unterscheiden.

Methodisches Design

Die Erhebung wurde als zweiteiliger Fragebogen konzipiert, der verschiedene Facetten individueller Wert- und Konsumorientierungen abbildet und danach fragt, wie Mitglieder der Bildungseinrichtung verschiedene Aspekte ihrer Einrichtung als Lernumwelt wahrnehmen und bewerten. Die Umsetzung erfolgte als schriftliche Befragung (Schülerinnen und Schüler) bzw. als Online-Fragebogen (Studierende). Der Fragebogen wurde in einem zweistufigen Pretest zunächst mittels retrospektiver Think-Aloud-Technik in Bezug auf Verständlichkeit und Umfang getestet. Dabei wurden einzelne Befragte dazu aufgefordert, im Anschluss an die Beantwortung einer Frage ihre absolvierten Gedankengänge laut zu berichten (vgl. Häder 2006). Der modifizierte Fragebogen wurde anschließend testweise in zwei Klassen bzw. Seminaren zum Einsatz gebracht. Nach einer Umformulierung einzelner Items und dem Ausschluss nicht eindeutiger Items wurde die finale Fragebogenversion als maschinenlesbare Papierversion bzw. Online-Version erstellt.

Die schriftliche Befragung wurde von Juni bis August 2010 als Befragung im Klassenraum im Rahmen einer Unterrichtsstunde durchgeführt ($t=45$ min.). Insgesamt beantworteten an den beteiligten vier BINK-Schulen 780 Schülerinnen und Schüler in den Jahrgängen 7 und 11 sowie dem berufsbildenden Bereich den Fragebogen. In einer zweiten Welle wurden bis zum Januar 2011 weitere 777 Personen an externen, nicht am Projekt beteiligten allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen befragt. Als weitere Vergleichsgruppe wurden mittels Online-Fragebogen Daten von 270 Studierenden von insgesamt sieben Hochschulen erhoben, von denen etwas weniger als die Hälfte ($N=123$) von zwei Hochschulen mit deutlich sichtbarem Nachhaltigkeitsprofil stammten (Lüneburg und Eberswalde). Die Auswertung erfolgte nach dem Einlesen der Daten und einem randomisierten Qualitätscheck der Rohdaten in SPSS.

Die folgende Auswertung stellt einen Ausschnitt aus dieser umfangreichen Studie dar (vgl. Barth et al. 2011). Dabei wurden die Einschätzungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum eigenen konsumbezogenen Lernen über Produktionsbedingungen, zu eigenen konsumbezogenen Wirksamkeitsüberzeugungen und zur persönlichen und gesellschaftlichen Betroffenheit sowie zur bekundeten persönlichen Relevanz von Umwelt- und Gerechtigkeitsfragen für das eigene Konsumverhalten in den Blick genommen (Tabelle 2). Der erste Untersuchungsschritt beinhaltet die Analyse altersgruppenbezogener Unterschiede. Im zweiten Schritt werden dann

Merkmal	Item
Wissen über Produktionsbedingungen	Ich kann viele Produkte und Dienstleistungen jetzt (noch) besser einschätzen (z. B. ihre Wirkungen auf die Umwelt, Arbeitsbedingungen bei der Herstellung).
Wahrgenommener Einfluss darauf, wo und wie produziert wird	Konsument/inn/en können Einfluss nehmen darauf, unter welchen Arbeitsbedingungen die Produkte hergestellt werden.
	Konsument/inn/en können Einfluss nehmen darauf, wo die Produkte hergestellt werden (Ort, Region, Land)
Eigene Betroffenheit über Arbeitsbedingungen und den gesellschaftlichen Umgang damit	Wenn ich Zeitungsberichte über unzumutbare Arbeitsbedingungen in der Dritten Welt lese oder entsprechende Fernsehsendungen sehe, bin ich oft empört und wütend.
	Derzeit ist es immer noch so, dass der größte Teil der Bevölkerung sich beim Einkauf viel zu wenig Gedanken über die Umweltverschmutzung und die schrecklichen Arbeitsbedingungen bei der Herstellung von manchen Produkten macht.
Wichtigkeit für das eigene Verhalten	Ich finde Umweltverträglichkeit und Gerechtigkeit wichtig und versuche beim Einkaufen im Alltag auf diese Dinge zu achten.

Tab. 2: Übersicht über die einbezogenen Merkmale

Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern in den Blick genommen, die BINK-Aktivitäten in unterschiedlichem Ausmaß ausgesetzt oder an diesen selbst beteiligt waren.

Altersgruppenbezogene Unterschiede

In die Analyse altersgruppenbezogener Unterschiede wurden die Daten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und II, aus der beruflichen Ausbildung sowie von Studierenden einbezogen ($N=1.419$). Aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Alterskohorte wurden die Gruppen der Schülerinnen und Schüler aus der Sekundarstufe II und aus dem berufsbildenden Bereich zusammengefasst.

Die Gruppe der Studierenden zeigt über alle vier Bereiche hinweg die höchsten Mittelwerte und unterscheidet sich dabei jeweils signifikant von den anderen beiden Altersgruppen. Jugendliche und junge Erwachsene aus der Sekundarstufe II und der beruflichen Bildung schätzen im Mittelwert ihr Wissen über Produktionszusammenhänge höher ein als die jüngere Alterskohorte. Vor dem Hintergrund dieses Wissens zeigen sie sich zudem betroffener von den Arbeitsbedingungen und dem gesellschaftlichen Umgang damit. Dem gegenüber sieht die jüngste der untersuchten Alterskohorten im Mittelwert geringfügig größere Möglichkeiten als die mittlere Alterskohorte, auf den Ort und die Art und Weise der Güterproduktion Einfluss zu nehmen. All diese Unterschiede sind jedoch nur geringfügig und statistisch nicht signifikant. Signifikant ist allerdings der Unterschied zwischen beiden Alterskohorten mit Blick auf

das selbstberichtete nachhaltig orientierte Konsumverhalten, das die jüngeren Schülerinnen und Schüler deutlich stärker berichten als die älteren (Abbildung 2).

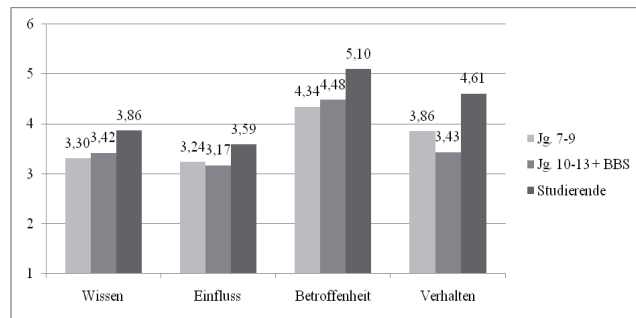


Abb. 2: Mittelwertunterschiede verschiedener Alterskohorten

BINK-bedingte Unterschiede

In einem zweiten Schritt wird untersucht, welche Unterschiede sich zwischen Gruppen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeigen, die in unterschiedlichem Ausmaß mit BINK-Aktivitäten in Berührung gekommen sind. Aufgrund der nur bedingt möglichen Vergleichbarkeit der Organisationstypen Schule und Hochschule beschränkt sich die folgende Untersuchung auf die Daten, die an Schulen erhoben worden sind (N=1.091).

An den BINK-Projektschulen wurden dabei zwischen solchen Schülerinnen und Schülern unterschieden, die aktiv am BINK-Projekt mitgewirkt haben (BINK-Aktive), die nicht aktiv selbst beteiligt waren, aber mindestens zwei BINK-Maßnahmen wahrgenommen haben (BINK-Inaktive-Erreichte), und solchen, die weder selbst an BINK beteiligt waren noch etwas von BINK wahrgenommen haben (BINK-Inaktive-Unerreichte). Als weitere Vergleichsgruppe zu den Jugendlichen aus den BINK-Projektschulen wurden außerdem die Daten von Schülerinnen und Schülern einbezogen, die auf eine Schule gehen, die nicht am BINK-Projekt beteiligt war (Externe).

Tabelle 3 zeigt, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich an BINK-Aktivitäten beteiligt oder diese zumindest wahrgenommen haben, über alle vier Bereiche hin-

		Wissen	Einfluss	Betroffenheit	Verhalten
BINK-Aktive	M	3,75	3,72	4,86	4,10
	SD	1,421	1,279	,897	1,337
	N	142	139	145	144
BINK-Inaktive-Erreichte	M	3,92	3,30	4,79	3,80
	SD	1,434	1,346	1,079	1,293
	N	98	97	98	99
BINK-Aktive-Unerreichte	M	3,18	3,12	4,21	3,34
	SD	1,489	1,247	1,195	1,556
	N	453	453	465	460
Externe	M	3,34	3,00	4,418	3,62
	SD	1,413	1,259	1,089	1,433
	N	352	351	363	351

Tab. 3: Mittelwertunterschiede verschiedener Gruppen nach BINK-Nähe

weg die höchsten Mittelwerte aufweisen. Im Hinblick auf ihr Wissen über Produktionsbedingungen unterscheiden sich diese beiden Gruppen signifikant von Schülerinnen und Schülern, die von BINK nicht erreicht worden sind. In den drei anderen Bereichen (Einfluss, Betroffenheit, Verhalten) zeigt sich, dass die aktive Mitwirkung an BINK-Aktivitäten offenbar den größten Unterschied ausmacht. So unterscheidet sich die Gruppe der BINK-Aktiven über alle drei Bereiche hinweg signifikant von den nicht-erreichten und externen Schülerinnen und Schülern.

Diskussion

Die Ergebnisse der empirischen Studie deuten sowohl auf altersgruppenbedingte als auch auf durch BINK programmbedingte Unterschiede hin. Erwartungskonform und im Einklang mit Befunden der Jugendforschung ist, dass junge Erwachsene aus dem studentischen Milieu im Vergleich zu jüngeren Altersgruppen stärker für gesellschaftspolitische Anliegen sensibilisiert sind. Die signifikant höheren Mittelwerte dieser Gruppe lassen sich darüber hinaus auch mit der positiven Selbstselektion der Stichprobe erklären. Während in den Schulklassen ein schriftlicher Fragebogen ausgefüllt wurde und ein hoher Rücklauf zwischen 64 und 75 Prozent erzielt werden konnte, waren Studierende aufgefordert, einen Online-Fragebogen auszufüllen, was unter 20 Prozent der Angeschriebenen taten. Erwartungsgemäß war darüber hinaus, dass das Wissen über Produktionszusammenhänge bei der Gruppe der älteren Schülerinnen und Schüler höher ist als bei den jüngeren und, dass damit auch die Betroffenheit dieser Gruppe höher ist, die ja ein Problembewusstsein zunächst voraussetzt. Die vergleichsweise hohe Problematisierung bei dieser Gruppe kehrt sich jedoch bei den „handlungsnahen“ Variablen der wahrgenommen Einflussmöglichkeiten und dem selbstberichteten Verhaltensabsichten um. Worin sich diese hier andeutende Kluft vom Wissen zum Handeln (vgl. Mandl/Gerstenmaier 2000) begründet, kann die vorliegende Studie nicht klären. Mögliche Gründe könnten sein, dass die Vermittlung von Wissen und Betroffenheit nicht mit der Erarbeitung konkreter Handlungsoptionen und Lösungsalternativen verbunden war, so dass Sensibilisierungsprozesse eher zu einer pessimistischen bis apathischen Haltung im Hinblick auf eigene Verhaltens- und Veränderungspotenziale geführt haben (vgl. Nagel 2005). Eine alternative Erklärung könnte sein, dass jüngere Schülerinnen und Schüler aufgrund eines geringeren Wissensstandes über Problemzusammenhänge und fehlender Erfahrungswerte mit konkreten praktischen Veränderungsprojekten zu einer (zu) positiven Einschätzung ihrer eigenen Einflussmöglichkeiten neigen. Die Klärung dieser Frage muss an dieser Stelle weiterführender Forschung vorbehalten bleiben. In der Gesamtschau legen die Daten nahe, altersbedingte Entwicklungszusammenhänge vorsichtig zu interpretieren.

Deutlicher sind die festgestellten Unterschiede mit Blick auf die Aktivitäten des partizipativen BINK-Ansatzes. Erwartungsgemäß erreichen diejenigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen die höchsten Mittelwerte, die sich aktiv mit Fragen des nachhaltigen Konsums im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses beschäftigt haben. Überraschend deutlich weisen die Daten jedoch darauf hin, dass nicht nur die aktive Beteiligung, sondern offenbar bereits die Wahrnehmung von



Abb. 3: Jugendliche Teilnehmerin der BINK-Halbzeitkonferenz („nachhaltiger Konsum im Gepäck“) (© Malte Goy)

aus Beteiligungsprozessen hervorgegangenen Aktivitäten zum nachhaltigen Konsum einen Unterschied ausmacht. Als Erklärungsmodell ließe sich die sozial-kognitive Lerntheorie heranziehen, nach der Handlungen beobachtbarer Modelle gewissermaßen stellvertretend für eigene Handlungen nachvollzogen und gelernt werden. Die Daten der externen Vergleichsgruppe stützen zudem teilweise die dem BINK-Projekt zugrunde liegende These, dass sich über die in partizipativen Prozessen entwickelten Interventionen die schulische Konsumkultur verändert, die Schauplatz nicht-intentionaler und informeller Lernprozesse ist. So zeigen sich in Bezug auf das Wissen über Produktionszusammenhänge und die wahrgenommenen eigenen Einflussmöglichkeiten hierauf keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den Befragten von externen, im Themenfeld Nachhaltigkeit aktiven Schulen und Schülerinnen und Schüler an BINK-Schulen, die weder aktiv waren noch erreicht wurden.

Fazit

Bildungsansätze zur Förderung nachhaltigen Konsums können einen Beitrag dazu leisten, Jugendliche und junge Erwachsene zur Reflexion ihrer globalen Verantwortung, aber auch Gestaltungsmacht als „consumer citizens“ anzuregen. Der dargestellte partizipative Ansatz zur Veränderung bildungsorganisationaler Konsumkultur setzt an der bewussten Gestaltung der Lern- und Lebenswelt „Schule“ bzw. „Hochschule“ an und eröffnet Möglichkeiten, gemeinsam handelnd vor Ort tätig zu werden, Wirksamkeit zu entfalten und Wirksamkeitserfahrungen zu machen. Deutlich wird dabei die Rolle, die solche Gestaltungsprozesse als informelle Lernanlässe spielen. Während das beiläufige Lernen bei einer aktiven Beteiligung an

Veränderungsmaßnahmen die höchsten Einflüsse zeigt, so wird anhand der Daten auch der indirekte Einfluss deutlich, den die veränderte Einrichtung als informelle Lernumgebung ausübt. Hier offenbaren sich gerade für das Globale Lernen und komplexe, lebensweltliche Probleme Potentiale, die in Bildungseinrichtungen oftmals noch zu wenig berücksichtigt werden.

Anmerkungen

- ¹ Das transdisziplinäre Forschungs- und Entwicklungsprojekt BINK wurde im Rahmen des Themenschwerpunkts „Nachhaltiger Konsum – Neue Wege vom Wissen zum Handeln“ im Rahmen der sozial-ökologischen Forschung (SÖF) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und im Zeitraum von 2008 bis 2011 durchgeführt (Weiteres siehe www.konsumkultur.de).

Literatur

- Asdonk, J./Kroeger, H./Strobl, G./Tillmann, K.-J./Wildt, J. (Hg.) (2002):** Bildung im Medium der Wissenschaft: Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik. Weinheim.
- Assadourian, E. (2010):** The Rise and Fall of Consumer Cultures. In: Starke, L./Mastny, L. (Hg.): State of The World 2010. Transforming Cultures from Consumerism to Sustainability. A Worldwatch Institute Report on Progress Toward a Sustainable Society. New York, S. 3–20.
- Bänninger, C./Di Giulio, A./Künzli David, C. (2007):** Schools and Sustainable Development. In: GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society, 16. Jg., H. 4, S. 267–271.
- Barber, J. (2003):** Production, Consumption and the World Summit on Sustainable Development. In: Environment, Development and Sustainability, 5. Jg., H. 1, S. 63–93.
- Barth, M. (2011):** Den konstruktiven Umgang mit den Herausforderungen unserer Zeit erlernen. Bildung für nachhaltige Entwicklung als erziehungswissenschaftliche Aufgabe. In: SWS Rundschau, 51. Jg., H. 3, S. 275–291.
- Barth, M./Fischer, D./Michelsen, G./Rode, H. (2011, im Druck):** Bildungsorganisationale Konsumkultur als Kontext jugendlichen Konsumlernens. In: Defila, R./Di Giulio, A./Kaufmann-Hayoz, R. (Hg.): Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt „Vom Wissen zum Handeln – Neue Wege zum nachhaltigen Konsum“. München.
- Becker, E./Jahn, T. (2006):** Soziale Ökologie – Konstitution und Kontext. In: Becker, E./Jahn, T. (Hg.): Soziale Ökologie: Grundzüge einer Wissenschaft von den gesellschaftlichen Naturverhältnissen. Frankfurt/ New York, S. 29–89.
- Bertelsmann Stiftung (2009):** Jugend und die Zukunft der Welt. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage in Deutschland und Österreich „Jugend und Nachhaltigkeit“. Gütersloh.
- BMU – Bundesministerium für Umwelt Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hg.) (1993):** Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro; Dokumente; Agenda 21. Bonn (2. Aufl.). (Eine Information des Bundesumweltministeriums).
- Bonnemaizon, A./Batat, W. (2010):** How competent are consumers? The case of the energy sector in France. In: International Journal of Consumer Studies, S. no.
- Bourn, D. (2005):** Development Education in the era of globalization. In: Policy & Practice: A Development Education Review, 1. Jg., Autumn.
- Brand, K.-W. (2000):** Nachhaltigkeitsforschung – Besonderheiten, Probleme und Erfordernisse eines neuen Forschungstypus. In: Brand, K.-W. (Hg.): Nachhaltige Entwicklung und Transdisziplinarität. Besonderheiten, Probleme und Erfordernisse der Nachhaltigkeitsforschung. München, S. 9–30.
- Di Giulio, A./Defila, R./Kaufmann-Hayoz, R. (2010):** Gutes Leben, Bedürfnisse und nachhaltiger Konsum. In: Umweltpsychologie, 14. Jg., H. 2, S. 10–29.
- Fischer, D. (2011, accepted):** Educational Organisations as »Cultures of Consumption«: Cultural Contexts of Consumer Learning in Schools. In: European Educational Research Journal, 10. Jg., H. 4.
- Fischer, D./Michelsen, G./Blättel-Mink, B./Di Giulio, A. (2011, im Erscheinen):** Nachhaltiger Konsum: Wie lässt sich Nachhaltigkeit im Konsum beurteilen? In: Di Giulio, A./Defila, R./Kaufmann-Hayoz, R. (Hrsg.): Nachhaltiger Konsum – Vom Wissen zum Handeln (Arbeitstitel). München.
- Führing, G./Mané, A. M. (2001):** Globales Lernen im Schulalltag. Münster.
- Häder, M. (2006):** Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001):** Schulkultur und Schulmythos: Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Opladen.

Holling, C. S. (2001): Understanding the complexity of economic, ecological, and social systems. In: *Ecosystems*, 4. Jg., H. 5, S. 390–405.

Hübner, G. (2005): Soziales Marketing. In: Godemann, J./Michelsen, G. (Hg.): *Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis*. München, S. 289–298.

IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change (2007): Climate Change 2007. Synthesis report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Geneva.

Jackson, T./Michaelis, L. (2003): Policies for sustainable consumption. London.

Kates, R. W./Clark, W. C./Corell, R./Hall, J. M./Jaeger, C. C./James, L. I./McCarthy, J. J./Schellnhuber, H. J./Bolin, B./Dickson, N. M./Faucheux, S./Gallopin, G. C./Grubler, A./Huntley, B./Jäger, J./Jodha, N. S./Kasperson, R. E./Mabogunje, A./Matson, P./Mooney, H./Moore, B./O’Riordan, T./Svedin, U. (2001): Sustainability Science. Policy forum: Environment and Development. In: *Science*, 292. Jg., H. 5517, S. 641–642.

Krämer, G. (2010): Das Globale Lernen – eine Baustelle. In: *Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO) (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2010: Globales Lernen als Herausforderung für Schule und Zivilgesellschaft*. Freiburg, S. 6–21.

Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen.

Metzinger, P. (2005): Kampagnenmanagement und Campaigning. In: Godemann, J./Michelsen, G. (Hg.): *Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis*. München, S. 299–309.

Nagel, M. (2005): Constructing Apathy: How Environmentalism and Environmental Education May Be Fostering ‘Learned Hopelessness’ in Children. In: *Australian Journal of Environmental Education*, 21. Jg., S. 71–80.

Overwien, B./Rathenow, H.-F. (2009): Globalisierung als Gegenstand der politischen Bildung – eine Einleitung. In: Overwien, B./Rathenow, H.-F. (Hg.): *Globalisierung fordert politische Bildung: politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen, S. 9–21.

Rieckmann, M. (2011): Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft. Ergebnisse einer europäisch-lateinamerikanischen Delphi-Studie. In: *Gaia – Ecological Perspectives for Science and Society*, 20. Jg., H. 1, S. 48–56.

Rockstrom, J./Steffen, W./Noone, K./Persson, A./Chapin, F. S./Lambin, E. F./Lenton, T. M./Scheffer, M./Folke, C./Schellnhuber, H. J./Nykvist, B./Wit, C. A. de/Hughes, T./van der Leeuw, S./Rodhe, H./Sorlin, S./Snyder, P. K./Costanza, R./Svedin, U./Falkenmark, M./Karlberg, L./Corell, R. W./Fabry, V. J./Hansen, J./Walker, B./Liverman, D./Richardson, K./Crutzen, P./Foley, J. A. (2009): A safe operating space for humanity. In: *Nature*, 461. Jg., H. 7263, S. 472–475.

Rogall, H. (2002): Neue Umweltökonomie – ökologische Ökonomie. Ökonomische und ethische Grundlagen der Nachhaltigkeit, Instrumente zu ihrer Durchsetzung. Opladen.

Schein, E. H. (2004): Organizational culture and leadership. Santa Monica, Calif.

Scheunpflug, A. (2001): Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Herz, O./Seybold, H./Strobl, G. (Hg.): *Bildung für eine nachhal-*

tige Entwicklung: Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen, S. 87–99.

Seitz, K. (2009): Globales Lernen in weltbürgerlicher Absicht. zur Erneuerung weltbürgerlicher Bildung in der postnationalen Konstellation. In: Overwien, B./Rathenow, H.-F. (Hg.): *Globalisierung fordert politische Bildung: politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen, S. 37–48.

Sen, A. K. (1985): Commodities and capabilities. New Delhi.

Sen, A. K. (1993): Capability and Well-being. In: Nussbaum, M. C./Sen, A. K. (Hg.): *The quality of life*. Oxford, S. 30–53.

Stern, N. H. (2007): The economics of climate change: the Stern review. Cambridge.

Thoresen, V. W. (Hg.) (2005): Consumer citizenship education. Guidelines. Hedmark.

Tully, C./Krok, I. (2009): Nachhaltiger Konsum als informeller Lerngegenstand im Jugendalltag. In: Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Overwien, B./Rohs, M./Saling, S./Walser, M. (Hg.): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*. Opladen, S. 181–189.

UNSD – United Nations Division for Sustainable Development (2002): Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development.

UNECE – United Nations Economic Commission for Europe (2005): UNECE Strategy for Education for Sustainable Development, <http://www.unece.org/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf>.

Vare, P./Scott, W. (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. In: *Journal of Education for Sustainable Development*, 1. Jg., H. 2, S. 191–198.

Dr. Matthias Barth

ist Postdoc-Forschungsstipendiat des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) am RMIT in Melbourne, Australien. In seiner Forschung beschäftigt er sich mit Fragen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, insbesondere im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung Jugendlicher und junger Erwachsener und der Integration von Nachhaltigkeit in das Curriculum von (Hoch-)Schulen.

Daniel Fischer, MA

ist Erziehungswissenschaftler und lehrt und forscht am Institut für Umweltkommunikation der Leuphana Universität Lüneburg zu Fragen des nachhaltigen Konsums, Schulentwicklungsprozessen im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Entwicklung von Kompetenzen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Dr. Horst Rode

befasst sich seit 1988 mit empirischer Forschung zu Fragen der Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung, ergänzt durch Forschungsarbeiten zu Schulentwicklung und Schulqualität. Von 1999 bis 2004 war er für die Programmevaluation des BLK-Programms „21“ (Bildung für nachhaltige Entwicklung) verantwortlich.

Porträt

WELTbewusst – das Bildungsprojekt rund um die konsumkritischen Stadtrundgänge

Der Grundgedanke ist bestechend einfach: Wo können wir besser über die sozialen, ökologischen und kulturellen Auswirkungen unseres Konsumverhaltens und die möglichen Alternativen diskutieren als direkt an den Orten des Geschehens – in unseren Innenstädten und Shoppingmeilen?

Diese Einsicht haben sich die konsumkritischen Stadtrundgänge schon vor Jahren zu Eigen gemacht: Im Rahmen 90-minütiger Führungen beleuchten sie an vier bis fünf Stationen vor exemplarisch ausgewählten Geschäften und Produkten globale Zusammenhänge und diskutieren vor Ort konkrete Alternativen mit den teilnehmenden Schüler/innen. Der Peergroup-Ansatz, bei dem mehrheitlich junge Erwachsene die Rundgänge für vorwiegend Jugendliche anbieten, fördert die Atmosphäre eines aufrichtigen Austauschs mit Lebensweltbezügen. Entsprechend werden den Teilnehmenden keine fertigen Antworten geliefert, sondern zu bereichernden Auseinandersetzungen eingeladen.

Denn beim Thema Konsum lebt jeder mit seinen Widersprüchlichkeiten und in beständig wachsenden Handlungsfeldern – diese Herangehensweise bewahrt auch beim Stadtrundgang vor dem erhobenen Zeigefinger und steckt gleichzeitig seinen Rahmen: Stadtrundgänge leisten einen motivierenden Impuls, sich über den eigenen Lebensstil Gedanken zu machen und eröffnen die Perspektive, sich als mitgestaltenden Akteur in Globalisierungsprozessen zu betrachten. Inhaltlich liegt daher neben der Beleuchtung der öko-sozialen Missstände an verschiedenen Stellen der Handelskette ein Schwerpunkt auf dem Sammeln und gegenseitigen Vorstellen möglicher Alternativen in der eigenen Stadt, auf Kampagnen und Handlungsoptionen als Konsument/-in und Bürger/-in. Bei der Wissensvermittlung stehen interaktive und spielerische Methoden im Vordergrund – von kleinen Rollenspielen über große Bildmaterialien hin zum Meinungs-Positionieren in der Gruppe.

Die leichte Übertragbarkeit des Konzeptes (das selbst in kleinen Ortschaften mit etwas Phantasie umgesetzt wird) spielt sicherlich als ein Erfolgsfaktor für die kontinuierliche Ausweitung und Weiterentwicklung des Projekts eine wichtige Rolle.

Mit WELTbewusst gibt es seit 2010 ein gemeinsames Bildungsprojekt von BUNDjugend und Weltladen-Dachverband, das genau dieses Engagement der bislang knapp 50 lokal verorteten Stadtrundgangs-Gruppen in Deutschland sowohl mit Materialien, Workshops und Trainings, Beratungen und bundesweiten Vernetzungstreffen unterstützt, als auch die Idee übergreifend in Lehrerzimmern und regionalen Initiativen bekannter macht und sie bewirbt.¹

„WELT bewusst – lokal AKTIV: Nachbereitungsangebote in Form von Projekttagen

Teil des Projektes ist ein Nachbereitungsangebot für Schüler/-innen ab der 9. Klasse, das entweder von geschulten Teamer/-innen im Anschluss an einen solchen Rundgang durchgeführt werden kann oder auch als Konzept Lehrer/-innen und Multiplikator/innen zur Vertiefung der Globalisierungsthemen zur Verfügung steht. Bei den Projekttagen wird Globalisierung als gestaltbarer Prozess erfahrbar gemacht. Kompetenzen, die mit den Schüler/innen an einem Projekttag zu Globalisierungsthemen erarbeitet werden sind u.a.:

- Relevante globale Akteure und deren Handlungsebenen benennen
- Auswirkungen von Globalisierungsprozessen kritisch und perspektivenreich reflektieren
- die eigenen Handlungsmöglichkeiten einschätzen lernen
- Motivation und Anregungen erfahren, selber aktiv zu werden



Logo WELTbewusst © WELTbewusst



Jugendliche in Interaktion mit der WELTbewusstkarte © WELTbewusst

Kontinuierliche Rückkopplungen und projektbegleitende Evaluation

Das gesamte Projekt – von den lokalen Starthilfe-Workshops, über die bundesweiten Vernetzungstreffen bis hin zu den einzelnen Stadtrundgängen und Projekttagen – wird durch die Universität Kassel vom Lehrstuhl „Didaktik der Politischen Bildung“ (Prof. Dr. Bernd Overwien) von zwei Mitarbeiter/-innen evaluiert. Rückmeldungen von Teilnehmenden und Teamer/innen werden dabei kontinuierlich zur Verbesserung unseres Angebotes in das Konzept und die Durchführung eingebaut. Qualitative Befragungen teilnehmender Schüler/-innen zu ihren Konsumgewohnheiten und -einstellungen (vor und nach dem Rundgang) finden derzeit ebenfalls statt.

... ein ausgezeichnetes Projekt

WELTbewusst wurde im Sommer 2011 erneut als offizielles Dekadeprojekt der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ für den Zeitraum 2011/2012 ausgezeichnet. Diese offizielle Anerkennung ging ebenfalls direkt an einige der lokalen Stadtführungsgruppen. Ein wichtiger Aspekt sowohl auf

lokaler wie auf bundesweiter Ebene ist für uns die nachhaltige Vernetzung der verschiedenen Akteure und Initiativen bei der Durchführung des Projektes.

Im Frühjahr 2011 wurde WELTbewusst vom Rat für Nachhaltige Entwicklung als „Werkstatt N Projekt“ ausgewählt und gehört nun offiziell zu den 100 besten Nachhaltigkeitsansätzen Deutschlands für 2011.

Bundesweite Vielfalt und Potentiale

Besonders für die im Projekt aktiven Multiplikator/inn/en, etwa 400 junge Menschen bundesweit, bietet WELTbewusst einen Lernraum, um eigene Kompetenzen zu entwickeln. Die Nachhaltigkeits-Themen erkunden und vermitteln lernen, die eigene Gruppe organisieren, Anfragen koordinieren und das Projekt vor Ort bekannt machen – hier wird wertvolles Handwerkzeug entwickelt, das beim persönlichen und gesellschaftlichen Engagement für eine nachhaltige Entwicklung auch weit über das unmittelbare Projekt hinaus eine Grundlage bietet.

Trotz der gemeinsamen konzeptionellen Grundlage verfügt jede Gruppe über eigenen Lokalkolorit, der wie in Leipzig eine neue Station zu Palmöl hervorbringt oder ganz neue Formate wie in Münster aufmacht: Im Zuge eines konsumkritischen Stadtrundgangs-Tatorts wird hier im Laufe der Führung über eine spannende Rahmenhandlung an den einzelnen Stationen sukzessive ein Mord aufgedeckt. In Bad Kreuznach und Saarbrücken wurde mit Schüler/inn/en ein Rundgang entwickelt, den diese dann mit Abgeordneten durchführten. In Dresden und Freiburg werden bereits „Positiv-Rundgänge“ durchgeführt, die sich ausschließlich mit den Alternativen und anders wirtschaftenden Initiativen in der Stadt beschäftigen. Wegen der längeren Distanzen wurde aus dem Rundgang gleich eine Rundtour mit dem Fahrrad...

Exemplarisch zeigen sich hier einige der Potentiale und Ausgestaltungsmöglichkeiten vor Ort und dass mit viel Kreativität und Spaß bei einem Stadtrundgang oft mehr in Bewegung gesetzt wird als nur die Beine.

Anmerkungen

¹ Dabei baut das Projekt auf den Erfahrungen vorheriger Stadtrundgangskonzepte auf, die im Rahmen von KonsumMensch bei Janun und KonsumGlobal bei der BUNDjugend gemacht wurden. Mehr Informationen unter www.weltbewusst.org. Das Projekt wird mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), des Evangelischen Entwicklungsdienstes (EED) und des Katholischen Fonds durchgeführt.

Julia Dieckmann

Projektleitung WELTbewusst beim Weltladen-Dachverband

j.dieckmann@weltladen.de

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

„Urban Education“ – Städte als „Treibhäuser des Wandels und Reform im Bildungsbereich“:

Die „European Conference on Educational Research“ (ECER) 2011 fand an der Freien Universität Berlin von 12. bis 16. September statt. Die Konferenz – mit dem Titel „Urban Education“ – brachte ca. 2.500 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus 70 Ländern und aus allen Bereichen der Erziehungswissenschaft zusammen. Das Thema der Konferenz – Städte als treibende Kraft für die Veränderung und Reform von Bildungssystemen – wurde in mehr als 2000 Vorträgen diskutiert. Diese waren in 27 thematischen Netzwerken verteilt, in denen im Rahmen der EERA und vor allem der ECER-Konferenz die wissenschaftliche Arbeit organisiert wird. Zahlreich waren auch die interdisziplinären Bezüge zu Stadtentwicklung und -soziologie, den Kulturwissenschaften sowie zu den Politik- und Sozialwissenschaften. In der Erziehungswissenschaft ging es vermehrt um Fragen nach Ungleichheit und Gerechtigkeit im Bildungssystem bzw. um die erziehungswissenschaftliche Forschung dazu. Drei Hauptvorträge können das Thema der Konferenz breit illustrieren: zum einen diskutierte Saskia Sassen (Columbia University, USA)

das Thema „Globalisierung und Stadtentwicklung“ und stellte die Stadt in den Fokus. Hier ging es um die Stadt als strategischen Ort für die Begegnung gesellschaftlicher Herausforderungen. Zweitens beschäftigte sich Jaap Dronkers (Universität Maastricht, Holland) mit Schulleistungsforschung und Migration/Heterogenität; Fragen also, die im Kern von schulischer Bildungsbeteiligung und -erfolg stehen. Schließlich wurde das Thema der „Urban Education and Segregation“ von Elisabeth Öhrn (Universität Göteborg, Schweden) behandelt. Sie stellte die Rolle von Bildungsinstitutionen in benachteiligten Quartieren in den Fokus und diskutierte den Umgang von Jugendlichen mit ihnen. Diese und andere Beiträge sind über das Online Radio ‚Sounds of the Bazaar‘ unter folgender URL zugänglich: <http://www.eera.de/ecer2011/multimedia/conference-radio/>

Die nächste ECER Konferenz findet im spanischen Cádiz vom 17. bis 21. September 2012 statt und trägt den vielversprechenden Titel „The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All“. Weitere Infos sind erhältlich unter: <http://www.eera-ecer.eu>

„Jetzt aber richtig! – Lehren aus den aktuellen Wirtschaftskrisen“

Tagung des Centrum für Globales Lernen und der KHG Nürnberg

Die Tagung „Jetzt aber richtig! – Lehren aus den aktuellen Wirtschaftskrisen“ bot zwölf Referent/-innen sowie über siebzig Teilnehmenden ein Forum, um über Lehren aus den Weltkrisen und ein neues Wohlstandsleitbild zu diskutieren. Ziel der Fachtagung war es, nach dem Aufzeigen der aktuellen Grenzen und Sackgassen, sich mit einem Umdenken im Bezug auf die gesellschaftlichen Ziele und Indikatoren auseinanderzusetzen und (neue) Gestaltungsmöglichkeiten zu eruieren.

Den Auftakt der Veranstaltung, organisiert durch das neu gegründete Centrum für Globales Lernen und der KHG Nürnberg, bildete ein Vortrag von P. Dr. Jörg Alt SJ. Dieser zeigte auf, dass unser Handeln, gleichzeitig aber auch das Nicht-Handeln nicht nur Folgen für die nachfolgenden Generationen hat, sondern sich bereits in unserer heutigen Zeit auf unser Leben auswirkt. Erkennbar ist dies u.a. durch zunehmende Wetterextreme, soziale Unruhen oder auch steigende Kriminalität.

Der sich diesem anschließende Beitrag setzte sich zum Ziel, die Sackgassen und Grenzen der momentanen, weltweiten Vorgehensweise zu thematisieren, sowohl in seiner ökologischen Dimension als auch in Hinblick auf die soziale Gerechtigkeit. Als Grundlage hierfür diente die Studie „Global, aber gerecht. Klimawandel bekämpfen, Entwicklung ermöglichen“, welche von Prof. Johannes Müller SJ, einem Mitautor der Studie vorgestellt wurde. Wichtiges Thema hier ist die Vulnerabilität, die Verletzbarkeit der armen Bevölkerungsgruppen. Sie sind es, für die nur schwer Schutz und Anpassung an die Folgen und Konsequenzen des Klimawandels möglich ist, wenngleich sie die geringste Verantwortung tragen.

Eine versicherungsökonomische Perspektive auf die Zunahme der immer häufiger auftretenden Naturkatastrophen ermöglichte Prof. Dr. Gerhard Berz, Honorarprofessor für Meteorologie an der LMU München und ehem. Leiter der „Geo-RisikoForschung“ bei der Münchener Rück. Er verwies als

Begründung hierfür auf die wachsende Weltbevölkerung und die Zunahme der Wertgegenstände (Versicherungsdichte). So deklariert erst der Eintritt eines Schadens ein stattgefundenes Naturereignis zu einer Naturkatastrophe. Gleichzeitig nannte er jedoch die sich ändernden Umweltbedingungen, den Klimawandel, als wesentliche Ursache.

Den Abschluss des ersten Tages bildet ein Zwiegespräch zwischen Ulrich Spörel vom Statistischen Bundesamt und Prof. K.H. Ruckriegel, Inhaber des Lehrstuhl für Makroökonomie, Geld- und Währungspolitik, Psychologische Ökonomie und Glücksforschung an der Georg-Simon-Ohm Hochschule Nürnberg. Ulrich Spörel erläuterte die weltweiten Forschungen und Publikationen zu Wohlstandsindikatoren, während Prof. Ruckriegel die bisherige Vernachlässigung von subjektiven Indikatoren in der Wohlstandsdebatte aufwarf.

Die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags „Wohlstand, Wachstum, Lebensqualität“ wurde durch die drei Bundestagsabgeordneten Dr. Thomas Gambke (Grünen), Sabine Leidig (DIE LINKE) und Stefanie Vogelsang (CDU) sowie einem Sachverständiger, Prof. André Habisch vertreten. In einer offenen Podiumsdiskussion erhielten die Abgeordneten die Möglichkeit, ihre Arbeit in den fünf Arbeitsgruppen vorzustellen. Trotz der Existenz von parteiabhängigen Unterschieden in der Schwerpunktsetzung, zeigte sich doch der Wunsch nach einem umfassenderen Indikatorensystem als gemeinsamer Nenner.

Detaillierte Hintergrundfakten konnte, anschließend, der Referent Malte Boecker liefern. Er stellte Erkenntnisse aus Studien der Bertelsmann Stiftung vor, welche aufzeigten, dass die Mehrheit der Befragten nicht materielle Güter als Quelle für Glück und Wohlbefinden sehen, sondern hier vor allem immaterielle Werte und Güter eine große Rolle spielen.

Den regionalen Bezug stellte der Stadtkämmerer der Stadt Nürnberg, Harald Riedel, her, welcher die städtischen Aktionsfelder und Vorgehensweisen im Bezug auf die regionalen wie auch weltweiten Herausforderungen darstellte.

Den Abschluss der Vortragsreihe bildete Jan Grossarth, Wirtschaftsredakteur der FAZ. Dieser setzte durch die Vorstellung seines Buches und den damit verbundenen Erfahrungsbericht zu dem Thema „Vom Aussteigen und Ankommen“ einen weiteren Impuls.

Während bereits nach jedem Vortrag die Gelegenheit zur Diskussion geboten wurde, sammelten sich die zentralen Punkte gebündelt in einem World Café. In Kleingruppen erhielten die Teilnehmenden die abschließende Möglichkeit, sich unter anderem über die Option des freiwilligen Verzichts, Anregungen und Anmerkungen an die Enquete-Kommission sowie über das Thema, was die Gesellschaft notwendigerweise lernen muss, um den Herausforderungen begegnen zu können, auszutauschen.

Zu der Tagung wird ein Tagungsband „Wohlstand anders denken“ im Echter Verlag erscheinen und einzelne Vorträge und Ergebnisse unter www.centrum-fuer-globales-lernen.de dokumentiert. Ob, wie von einigen Anwesenden als Schlussfolgerung der Tagung gewünscht, eine Folgeveranstaltung stattfinden wird, ist zum jetzigen Zeitpunkt zwar noch offen. Dennoch zeigte sich als ein mehrheitlicher Konsens eine Forderung an die Enquete-Kommission nicht die ökonomischen Ziele und Indikatoren über die ökologischen und sozialen zu stellen, sondern hier – wenn nicht sogar eine Priorisierung von den beiden letzt genannten Punkten – zumindest den Gleichklang zu suchen. Ob jedoch die ledigliche Abänderung von Indikatoren und deren Messung zu einer anderen Entscheidungsgrundlage führen kann, das muss von der Politik noch bewiesen werden, getreu dem Sprichwort: Vom Wiegen wird das Schwein nicht fett.

*Samuel Dremptic (Leiter des Centrums für Globales Lernen)
und Barbara Lang (freie Mitarbeiterin)*

dremptic@cgl.de und barbara.lang@uni-wuerzburg.de

Sind Katastrophen vermeidbar?

Bericht über eine Lehrerfortbildung zum WeltRisikoIndex

Katastrophenmeldungen ohne Ende: Erdbeben in Chile und Haiti, Hungersnot am Horn von Afrika, Überflutung in Thailand mit einer Unzahl von menschlichen Opfern und unfassbarem Leid. Lassen sich solche Katastrophen in Zukunft vermeiden?

Das war das Thema einer Lehrerfortbildung, die die Welthungerhilfe im Auftrag des Bündnis Entwicklung Hilft (BEH) am 13. Oktober 2011 durchführte. 18 Lehrer/-innen der Sekundarstufe II von Gymnasien und Berufsschulen in Köln und Bonn der Fachrichtungen Geographie, Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften, Politik

und Religion, zwei Fachreferenten und eine Praktikantin trafen sich zu einer Lehrerfortbildung im Maternushaus in Köln. Unter der Leitung von Georg Krämer, Welthaus Bielefeld, und

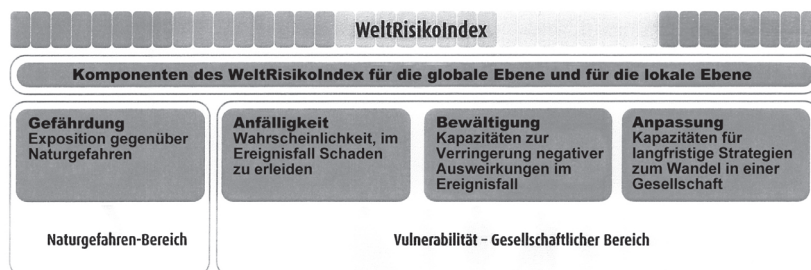


Abb1: Schema des Konzepts für den WeltRisikoIndex (Quelle: WeltRisikoIndex-Bericht 2011, S. 14)

Angela Tamke, Referentin für Globales Lernen der Welthungerhilfe, befassten sie sich einen Tag lang mit den Ergebnissen des WeltRisikoBericht, den das BEH vom Institut für Umwelt und menschliche Sicherheit der Vereinten Nationen in Bonn erstellen ließ und testeten seine Möglichkeiten zum Einsatz im Unterricht. Der WeltRisikoBericht gibt eine Übersicht über das Risiko von Staaten, durch eine Naturkatastrophe getroffen zu werden. Mit einer Vielzahl öffentlich zugänglicher Statistikdaten errechnet er für jeden der aufgeführten Staaten einen Risikoindex, den WeltRisikoIndex/WRI. Er zeigt die Notwendigkeit, den Fokus stärker als bisher auf Katastrophenprävention zu legen. Die umfassenden Analysen erlauben, Gefahren besser zu erkennen, Bedarfe genauer zu ermitteln und in den betroffenen Ländern ebenso wie in Geberstaaten politische Forderungen stellen zu können. Im Kern geht es um die Frage: Welche gesellschaftlichen Bedingungen führen in einem Staat zu einer hohen Anfälligkeit gegenüber Naturereignissen? Wann wird aus einer Naturgefahr eine Katastrophe? Vergleicht man zum Beispiel das Erdbeben in Chile und das in Haiti, so war das Erdbeben in Chile mit einer Stärke von 8,8 vergleichsweise stärker als das in Haiti mit 7,0 auf der Momenten-Magnituden-Skala. Trotzdem gab es in Chile mit 562 Toten gegenüber 220.000 Toten in Haiti erheblich weniger Opfer. Wie konnte das sein? Im Zentrum des WeltRisikoBerichts stehen dabei drei Kategorien: Anfälligkeit, Bewältigung, Anpassung.

Die Rolle der Medien

Unsere Sicht auf Entwicklungsländer wird in hohem Maße von Katastrophen bestimmt. Dabei spielen die Medien eine große Rolle. Die Folgen sind durchaus ambivalent: Zum einen zeigt die deutsche Bevölkerung nach Katastrophenbildern oft eine große Fähigkeit zum Mitgefühl mit Menschen in Not und eine erhebliche Bereitschaft zum Spenden. Zum anderen aber verringert sich durch die Häufigkeit der Katastrophen die Aufmerksamkeit für die alltäglichen Verhältnisse in den Entwicklungsländern, für Armut und fehlende politische Teilhabe, die dazu führen, dass Naturgefahren katastrophale Folgen mit zahlreichen Opfern und immensen Schäden haben. Um das zu testen, wurden zum Einstieg der Fortbildung zwei kurze Reportagen von Spiegel TV gezeigt: „Erdbeben in Haiti – Apokalypse im Armenhaus“; abrufbar unter http://www.youtube.com/watch?v=RBDVx_Ihq3Q und unter http://www.youtube.com/watch?v=sOS_2VZ3jGU. In drei Arbeitsgruppen befassten sich die Lehrer/-innen nach vorgegebenen Fragen mit den beiden Filmen.

Das Ergebnis der Arbeitsgruppen: Die erste Reportage ist im Bildzeitungsstil gedreht. Sie bringt sehr reißerisch große Opferzahlen, der Zuschauer fühlt sich überfordert. Im zweiten Teil werden Hilfsmaßnahmen und ein Einzelschicksal gezeigt, welches die Zuschauer berührt. Kommentar der Lehrer/-innen: Beide Filme wollen Emotionen wecken. Große Zahlen stumpfen jedoch eher ab, Einzelschicksale ergreifen und fördern Solidarität. Bei beiden Filmsequenzen kommt allerdings die Analyse der gesellschaftlichen Ursachen zu kurz. Fazit: Die beiden Filmsequenzen eignen sich gut für den Unterricht zum Thema Medienkunde, z.B. zur Stärkung der Urteilskompetenz.

Im nächsten Teil der Lehrerfortbildung stellte Dr. Katrin Radtke, Co-Autorin des WeltRisikoBerichts und Referen-

tin für Entwicklungspolitik und humanitäre Hilfe bei der Welthungerhilfe, in einer PowerPointPräsentation die wichtigsten Eckpunkte des Berichts vor.

Risikoprävention in der Praxis

Wie können Katastrophen in der Praxis vermieden werden? In diesem Teil der Fortbildung berichtete Bernhard Höper, Referent für Evaluierung bei der Welthungerhilfe und von 2006 bis 2010 Leiter des Regionalbüros der Welthungerhilfe in Indien, von einem Projekt der Welthungerhilfe im von Überschwemmungen und Wirbelstürmen bedrohten Ganges-Flussdelta der Sunderbans in Indien. Er zeigte dazu einen Film (DVD) aus Indien, mit englischen Untertiteln bei Interviews von bengalisch sprechenden Personen. Eine Stichwortsammlung von Bernhard Höper zur Einleitung erleichterte das Verständnis.

In dem Projekt hat der Paradigmenwechsel vom Katastrophenmanagement zur Katastrophenprävention und zum Risikomanagement inzwischen stattgefunden. Der Film wurde vornehmlich zur Sensibilisierung der indischen Öffentlichkeit produziert. Er eignet sich jedoch auch für den Unterricht von Schülern mit Englischkenntnissen außerhalb Indiens. So könnte man diesen authentischen Film mit den beiden Filmsequenzen am Anfang der Fortbildung vergleichen.

Didaktische Anschlussfähigkeit

Im letzten Teil der Fortbildung ging es um die didaktische Anschlussfähigkeit des Unterrichtsmaterials zum WRI. Im Vorfeld zu der Fortbildung hat das BEH über die Welthungerhilfe ein Unterrichtsmaterial erstellen lassen, das in Köln getestet werden sollte. Es bietet detaillierte Informationen über den WeltRisikoBericht und erläutert sehr anschaulich die drei genannten Kategorien Anfälligkeit, Bewältigung und Anpassung mit jeweiligem Bezug zu unseren eigenen Erfahrungen mit Gefahren und Risiken. Dazu gibt es jeweils passende Kopiervorlagen für Arbeitsblätter.

In drei Arbeitsgruppen befassten sich die Lehrer/-innen mit dem vorliegenden Unterrichtsmaterial und seinen didaktischen Anschlussmöglichkeiten. Sie nannten konkrete Verbesserungsvorschläge und weitere Ideen für den Unterricht.

Das Resümee der Fortbildung war durchweg positiv, auch oder gerade weil das Thema recht anspruchsvoll, aber auch entscheidend für die globale Entwicklung ist. Für die nahe Zukunft wurden folgende Vereinbarungen getroffen: Im November sollen fünf Unterrichtsstunden mit Feedback zum Einsatz des Unterrichtsmaterials zum WeltRisikoIndex stattfinden. Dr. Katrin Radtke und Dr. Bernhard Höper stehen dabei als Referenten zur Verfügung. Die Erkenntnisse fließen in das vorliegende Unterrichtsmaterial ein, das ab Januar 2012 fertig vorliegen wird und bei den Organisationen des Bündnis Entwicklung Hilft abrufbar ist.

Anmerkungen:

1 Bündnis der Hilfsorganisationen Brot für die Welt, Welthungerhilfe, terre des hommes, medico international, Misereor

WeltRisikoBericht unter <http://www.entwicklung-hilft.de/WeltRisikoBericht-2011.449.0.html>

Angela Tamke

angela.tamke@welthungerhilfe.de

Rieckmann, Marco: Die globale Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag 2010, 214 S., ISBN 978-3-8305-1878-5, 39,00 €.

„Welche individuellen Schlüsselkompetenzen sind von Bedeutung, um zentrale Probleme der Weltgesellschaft verstehen und diese im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung gestalten zu können?“ (S. 16). Dieser Frage wird in der von der Leuphana-Universität Lüneburg als Dissertation angenommenen Publikation nachgegangen: Geklärt werden soll, 1) worin die individuellen Anforderungen und Herausforderungen einer nachhaltigen Gestaltung der Weltgesellschaft bestehen, 2) welche normativen Implikationen für die Auswahl nachhaltigkeitsrelevanter Schlüsselkompetenzen bedeutsam sind (Problemwahrnehmung und Verständnis der nachhaltigen Entwicklung), 3) ob es weltweit vergleichbare Schlüsselkompetenzen geben kann, die einen universalen Anspruch verfolgen und 4) inwieweit dabei regionale und kulturelle Kontexte bedeutsam sind (S. 16; 64).

Mit diesem Fragenkomplex beschäftigt sich der Autor anhand der Delphi-Methode mit zwei Befragungsrunden, um so den Expert/inn/en-Diskurs in exemplarischen Regionen der Weltgesellschaft erfassen zu können (Europa vs. Lateinamerika). Das Sample umfasst mehr als 70 Expert/inn/en aus Deutschland, Großbritannien, Ecuador, Chile und Mexiko, die aus dem Bereich der Wissenschaft, NGOs, Stiftungen und Behörden kommen und in verschiedenen Bereichen der Bildung für nachhaltige Entwicklung zuhause sind. Die Arbeit hat acht Teile. Bereits in der Einleitung wird die fokussierte Herangehensweise deutlich, die sich bis zum Schluss durch die gesamte Arbeit zieht. Im Anschluss daran werden die Zusammenhänge von Globalisierung und Weltgesellschaft, Kompetenz und Schlüsselkompetenz sowie das methodische Vorgehen geklärt, bevor schließlich die Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden. Abschließend wird die gewählte Methode kritisch gewürdigt und werden die Erträge der Arbeit in ihrer Bedeutung für den Diskurs des Themenfeldes zugespitzt. Das zentrale Ergebnis der Arbeit sind 12 Kernkompetenzen (S. 187 f.): Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Bewertung, Empathie und Perspektivenwechsel, gerechtes und umweltverträgliches Handeln, interdisziplinäres Arbeiten, Kommunikation und Mediennutzung, kritisches Denken, Partizipation, Planung und Umsetzung innovativer Projekte und Vorhaben, vernetztes Denken und Umgang mit Komplexität, vorausschauendes Denken, Zusammenarbeit in (heterogenen) Gruppen. Diese Kernkompetenzen werden an verschiedene Diskurslinien der UNESCO, der DeSeCo, der Gestaltungskompetenz und des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung rückgebunden.

Die globale Perspektive ist in der Studie nicht nur Teil einer Fragestellung, sondern es ist das Anliegen des Autors, dies auch durch die umfassende Berücksichtigung internationaler Literatur zu würdigen. Bei der Darstellung des Globalisierungs-/Weltgesellschaftsdiskurses scheint es der Anspruch des Autors

zu sein, möglichst viele Facetten der Debatte zu repräsentieren, wobei deskriptive und normative Zugänge nur bedingt trennscharf debattiert werden.

Sehr erfreulich ist die Bearbeitung des Kompetenzdiskurses mit einer klaren Würdigung des umfassenden Verständnisses aus Erwachsenenbildung und Beruflicher Bildung, womit eine klare Positionierung jenseits der kognitivistisch verkürzten Kompetenz-Konzepte im Rahmen internationaler Schulleistungsvergleichsuntersuchungen möglich wird. Ob mit den schließlich 12 Kernkompetenzen wirklich ‚Selbstorganisationsdispositionen‘ (Erpenbeck) beschrieben werden oder eher Optionsfelder, in denen Kompetenz in Performanz sichtbar wird, müsste weiter diskutiert werden. Mit der Abgrenzung gegenüber Qualifikation, Skills/Fähigkeiten, Literacy bringt der Autor Licht in den Dschungel aktueller Debatten zwischen Bildungspolitik und professioneller Erziehungswissenschaft. Hier fehlt gleichwohl eine intensivere bildungstheoretische Verortung des gesamten Themas, was auch von Expert/inn/en der Delphi-Studie angemerkt wird (S. 89). Hier bräuchte es mittelfristig eine stärkere Würdigung der Bildung (!) für nachhaltige Entwicklung auf der Basis eines klassischen Bildungsverständnisses. Hinweise darauf geben etwa die Überlegungen zu „kritischem Denken über die reine Reflexion hinaus“ (S. 168), die noch stärker an die Ratio rückgebunden werden könnten; insbesondere bezogen auf den zu führenden Wertediskurs.

Jede Methode hat ihre Möglichkeiten und Grenzen, was auch für die Delphi-Methode als Mittel der Wahl gilt. Selbstverständlich lässt sich wissenschaftlich darüber streiten, ob der Ertrag der Arbeit die umfassenden Delphi-Schritte rechtfertigt oder inwieweit die Verortung zwischen quantitativem und qualitativem Paradigma sinnvoll ist. Da es dem Autor um eine deskriptive Erfassung normativ geleiteter Positionen zum Thema und deren empirischer Verdichtung geht (S. 65), ist die Methoden-Wahl schlüssig und nachvollziehbar. Auffallend ist, dass Marco Rieckmann seine bewusste Entscheidung leidenschaftlich vorträgt, diese konsequent methodisch reflektiert und die einzelnen Forschungsschritte sehr transparent expliziert. Die kreative Nutzung der Methode über Sprachgrenzen hinweg (Deutsch, Englisch, Spanisch) liegt vor allem in der globalen Gestaltungskompetenz des Autors begründet, der unproblematisch als World Citizen zu charakterisieren ist und dieses Lebensprinzip konsequent in seinen akademischen Positionen zu vertreten weiß. Zum Verständnis der analytischen Struktur des Ergebnisteils wäre eine Dokumentation des Fragebogens und seiner Weiterverarbeitung im zweiten Erhebungsteil der Delphi-Methode hilfreich gewesen. Der Hinweis darauf, dass sich der Ergebnisteil an der Struktur der verwendeten Fragebögen orientiert (S. 88) greift zu kurz.

Ein besonderer Reiz der Studie liegt in dem weltgesellschaftlichen Regionenvergleich (Europa vs. Lateinamerika), der eine multiperspektivische Argumentation im Welthorizont ermöglicht. Dass die beiden Regionen dabei nur für wenige Länder stehen, hat der Autor selbstkritisch im Blick. Zentrale Unterschiede sind z.B. bei der Verknüpfung von Umweltschutz und Entwicklung zu beobachten. In Lateinamerika wird dies

eher mit ökonomischem Wachstum, in Europa eher mit dem kritischen Blick der Vereinbarkeit von Ökonomie und Ökologie gesehen. Zudem gibt es in Lateinamerika eine stärkere Berücksichtigung von Kooperation und Partizipation, während in Europa eher das Thema Empathie und Perspektivenwechsel prominent ist (S. 174 f). Die deskriptive Bearbeitung bestehender Unterschiede ermöglicht eine Würdigung von Perspektiven in ihrer je spezifischen Wertigkeit und eröffnet Chancen für eine Überwindung möglicher hegemonialer Positionierungen in den Debatten um Bildung für nachhaltige Entwicklung. Generell wird deutlich, dass es ein Spannungsverhältnis zwischen Modernisierung und Wirtschaftswachstum gibt und, dass eine Überwindung hegemonialer Nachhaltigkeitsvorstellungen durch ein Verständnis starker Nachhaltigkeit angestrebt wird (S. 177).

Äußerst angenehm ist der inhaltsbezogene Umgang des Autors mit den verschiedenen Kompetenz-Konzepten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung jenseits einer Betonung ihrer jeweiligen Traditionen. So gelingt es, kompetenzorientierte Verbindungen in einem zukunftsorientierten Feld herzustellen, in dem eine disziplinübergreifende Klärung von Fragen für kommende Positionen im erziehungswissenschaftlichen Feld als notwendig erscheint.

Mit Ausnahme der stellenweise etwas mühsamen Ergebnisdarstellung lebt das Buch von einer engagierten, reflektierten und fokussierten Sprache. Es macht Spaß, den Gedanken des Autors zu folgen und so manche bereichernde und erfrischende Neuentdeckung in einem bewegten Diskursfeld zu machen.

Gregor Lang-Wojtasik

Datta, Asit et al. (Hrsg.): Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration, Frankfurt am Main 2010, 200 S. ISBN: 978-3-86099-685-0 19,00 €.

Dieser Band aus der Reihe „Bildung in der Weltgesellschaft“ erschien zum 25-jährigen Jubiläum der Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik (AG Interpäd) und stellt wie bei Jubiläumsschriften üblich einen bunten Blumenstrauß verschiedenster Aufsätze dar. Was diesen Band von vielen Jubiläumsschriften unterscheidet, ist, dass er durchweg innovative wissenschaftliche Aufsätze auf hohem intellektuellem Niveau vereint. Ohne hier angemessen auf alle Beiträge – wie z. B. den hervorragenden Aufsatz von Harry Noormann zu Menschenrechten und Religionen – eingehen zu können, seien einzelne Aspekte der Artikel benannt, die zur Zukunft der Migration Aussagen machen:

Asit Datta bettet den Begriff der Migration in den Kontext der Weltbevölkerungsentwicklung und des Klimawandels ein. Er plädiert für eine Stabilisierung der Weltbevölkerungszahl bei sieben Milliarden Menschen (S. 31), um das Mensch-Natur-Gleichgewicht zu erhalten. Bei einem anzunehmenden Temperaturanstieg von 2 Grad Celsius sind ein Drittel von Bangladesch sowie 40 Inseln nicht mehr bewohnbar, und Datta spricht sich dafür aus auch Umweltflüchtlingen ein Risikoweltbürgerrecht (S. 40) zuzugestehen. Wie die anderen Autorinnen und Autoren sieht aber auch er Migration als eine Selbstverständlichkeit im Kontext der Globalisierung an. Saskia Sassen erkennt in der zirkulären Migration ein Zukunftsmodell und setzt ihre Hoffnung auf die jungen Europäer, die

eine transnationale Identität entwickeln und einen Sinn für Europa mitbringen: „This can only be good“, schließt sie ihren englischsprachigen Beitrag. Erol Yildiz wendet sich gegen eine defizitorientierte Sicht von Migration, die den Blick auf die gesellschaftsverändernden innovativen Potentiale versperrt (S. 176). Er fordert einen Perspektivenwechsel ein: Der Globalisierungsprozess bewirke eine Neo-Ethnizität, neue Grenzbiographien und neue Traditionsbildungen, die zu einer „kosmopolitanen Sesshaftigkeit“ (S. 186) führen.

Dieser, den ganzen Band durchziehende, Perspektivenwechsel, der die Chancen und Potentiale von Migration betont, macht den Kern der Argumentation aus. Krisen und Probleme werden nicht unterschlagen. Christoph Butterwegge beispielsweise thematisiert die Zweiteilung von Migration, die den Eliten fröhliche Transmigration (heute hier, morgen dort) und geringer Qualifizierten Restriktionen einbringt. Saskia Sassen verweist auf die Roma, die sie als Migrantenproblemgruppe für Europa identifiziert: Europa habe gegenüber den Roma in der Geschichte versagt und wir zahlen heute den Preis dafür.

Dem von Asit Datta herausgegebenen Band ist eine weite Verbreitung zu wünschen – und eine Fortsetzung, in der über die Benennung der Migrationschancen und -probleme hinaus Lösungsansätze für die Problemfelder der Migrationsprozesse aus dem hier dargestellten Perspektivenwechsel heraus vertieft werden. Denn die Sozialwissenschaften stehen in der Gefahr, dass sie aus der Angst heraus, stigmatisierende und ethnizierende Negativbilder von Migranten zu bedienen, Probleme nicht hinreichend benennen und analysieren. Die Thematisierung der schwierigen Aspekte von Migration darf nicht den Sarrazins überlassen bleiben.

Josef Freise

Landeskirchenamt der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland (EKM, Hrsg.): KLIMAWANDEL LEBENSWANDEL – Arbeitsheft, Kampagne der EKM 2011.

Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Annelie Hollmann: Tel.: 03691-678 226 (annelie.hollmann@ekmd.de), A4-Format, 76 Seiten. Bezug: kostenlos innerhalb der EKM/außerhalb der EKM 4 €/Stück plus 2 € Versandkostenpauschale.

Die Evangelische Kirche in Mitteldeutschland will von Januar bis Oktober 2011 mit allen Gemeinden, Einrichtungen und Mitgliedern etwas in den gewohnten Abläufen verändern und damit 1.000.000 kg CO₂ sparen.

Hierzu wurde ein Arbeitsheft herausgegeben, dessen Ziel es ist, konkrete Vorschläge zu liefern, welche Schritte jeder Einzelne gehen kann, um einen Beitrag zum Umdenken zu leisten. Die Entwicklung einer ‚Ethik des Genug‘, d.h. die Beschränkung auf das Wesentliche ist das Hauptziel der Kampagne. Das Material zeigt, dass ein „Lebenswandel im Kleinen“ nicht anstrengend sein muss und dennoch viel bewirken kann. Denn „viele Krumen machen ein Brot“ (Beck, 2011, S. 7 im Arbeitsheft).

Das Arbeitsheft ist inhaltlich zweigeteilt: Der erste Teil bietet umfassende Informationen zum Thema Klimawandel. Neben dem Geleitwort der Landesbischöfin und dem theologischen Hintergrund wird die Frage „Klimawandel – was ist das?“ und die globale Bedrohung für die Menschheit themati-

siert. Der zweite Teil enthält praktische Tipps zur selbständigen Umsetzung. Auf Ansprechpartner und Adressen wird hingewiesen; zudem wird ein umfangreiches Material und Serviceangebot zur Kampagne vorgestellt.

Das Gutscheineft ist das zentrale Medium der Kampagne und nimmt auch in der Broschüre einen zentralen Stellenwert ein: Jeder Gutschein enthält Aktionsvorschläge mit einer Formel zur Ermittlung der CO₂-Einsparung. Diese kann als Postkarte herausgetrennt werden. Die Karte kann dann, anschließend wenn die entsprechende Einsparung vorgenommen wurde, zur Post gebracht und auf der Internetseite www.klimawandel-lebenswandel.de kann mit verfolgt werden, wie das CO₂ Spar-Barometer täglich wächst. Zwar werden aus verschiedenen Kategorien der Gutscheine einzelne Aktionen detailliert im Arbeitsheft vorgestellt, jedoch muss das Gutscheineft dennoch separat bestellt werden. Alternativ können die Gutscheine auch online ausgefüllt werden. Etwas unverständlich bleibt, wieso das Gutscheineft überhaupt in Papierform existiert.

Einige der konkreten Vorschläge, insbesondere im Bereich Konsum, erwecken den Eindruck, dass dieser Lebenswandel nur für Besserverdienende umsetzbar ist. Der Einkauf von Glas- statt PET-Einwegflaschen und der Besuch im Bioladen setzen ein entsprechendes Einkommen voraus. Schülerfreundlicher ist hingegen bspw. der Vorschlag Mineralwasser gegen Leitungswasser einzutauschen. Auch die Möglichkeit, sich statt dem eigenen Auto an Carsharing zu beteiligen, kommt niedrigeren Gehaltsstufen zugute.

Die EKM wendet sich mit dieser Aktion im Besonderen an Pfarrer/-innen, Jugendgruppenleiter/-innen und Kindergottesdiensthelfer/-innen und Lehrkräfte, denen die Theorie im ersten Teil des Heftes sehr gut als Hintergrundinformation dienen kann, um anschließend mithilfe der praktischen Tipps aus Teil zwei die Themen mit Schüler/inne/n zu erarbeiten.

Insgesamt sind die Informationen rund um das Thema Klimawandel ansprechend aufbereitet und gut lesbar. Die Infobroschüre der EKM bietet einen umfassenden Überblick, um sich mit der Problematik sowohl theoretisch, als auch praktisch auseinander zu setzen.

Eva Siebert

Führung, G./Kübler, A./ASET e.V. (Hg.) (2009): Die Welt in unserer Schule. Globales Lernen in der Grundschule im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Diakonischen Werk der EKD für die Aktion „Brot für die Welt“ (2010): Zeigt uns eure Welt – Manege frei! Eine Geschichte aus Südafrika. Unterrichtsmaterialien & DVD-Film.

Im Folgenden werden zwei Unterrichtsmaterialien zum Globalen Lernen vorgestellt. Unter sechs übergeordneten Themen (Identität und Vielfalt, Produkte unseres Alltags, Unser Weltbild, (Un-)ge-rechte Welt, Wasser weltweit, Nachhaltiger Lebensstil) finden Lehrkräfte Vorschläge für 32 Einheiten zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Globalen Lernens in der Grundschule. Neben der ein- bis zweiseitigen Beschreibung der Unterrichtseinheit mit Hinweisen zur Altersgruppe, zum methodischen Einsatz und zur praktischen Umsetzung, befinden sich auf der beiliegenden CD zusätzliche Materialien mit Erläuterungen.

In vielen Einheiten liegt der Fokus auf dem Ausbau von Sozialkompetenzen, bspw. anhand der Auseinandersetzung mit dem eigenen Namen, der eigenen Identität oder den familiären Wurzeln. Darauf aufbauend wird der Bezug zu ‚dem Fremden‘ hergestellt, mit dem Ziel einen Perspektivwechsel anzuregen. Besonders gelungen sind die Unterrichtseinheiten zum Thema ‚Unser Weltbild‘. So zielt bspw. die Einheit ‚Weltkarten – unsere Sicht der Welt‘ darauf ab, Schülerinnen und Schülern unhinterfragte eurozentristische Sichtweisen aufzuzeigen und anhand der Arbeit mit einer Weltkarte bewusst zu machen. Mit der Einheit ‚Unser Afrikabild‘ wird angestrebt, das Afrikabild in den Köpfen von Grundschulkindern zu differenzieren und der Bewusstmachung von Klischees und Vorurteilen zu dienen.

Dieses Praxismaterial kann Lehrkräften ein Instrument bieten, sich der Herausforderung zu stellen, Grundschülerinnen und Grundschulern kindgerecht eine ersten Annäherung an die komplexen Themenbereiche des Globalen Lernens zu ermöglichen. Im einführenden Artikel wird auf die didaktische Herausforderung hingewiesen, dass es im Globalen Lernen keine eindeutigen Antworten gibt und die Begegnung mit Ambivalenzen, das Hinterfragen von Bekanntem und der Umgang mit Nicht-Wissen sowohl Weg als auch Ziel der angestrebten Lernprozesse sind.

Das Anregen von Kommunikationsprozessen ist auch das Ziel der 4. Kinderaktion „Zeigt uns eure Welt!“ von Brot für die Welt, die sich im Zeitraum von 01.03.2010 bis 15.03.2012 rund um das Motto ‚Manege‘ dreht. Im Fokus dieses Unterrichtsmaterials steht ein Zirkusprojekt von Sinani („Wir sind bei Dir“ auf Zulu), ein von Brot für die Welt unterstütztes Projekt in den Townships der Provinz KwaZulu-Natal an der Ostküste Südafrika. Anhand dieses konkreten Beispiels soll eine Brücke zu der Lebenswelt von Kindern in Deutschland errichtet werden. Die Mitmachaktion richtet sich an Kindergärten, Kindertagesstätten oder Grundschulen. Das Ziel der Aktion ist es, anhand von Bildern Kommunikationsprozesse zu erzeugen – zum einen zwischen den Kindern in Deutschland und in Südafrika und zum anderen innerhalb der Kindergruppen der beiden Länder. Die zur Verfügung gestellten Materialien umfassen u.a. einen Kurzfilm auf DVD, in dem zwei Jungen im Township ihre Lebenswelt (Alltag, Schule, Familie, Umfeld) vorstellen. Ein Werkheft liefert u.a. eine genaue Projekt- und Aktionsbeschreibung, Arbeitsblätter und didaktische Überlegungen zu Methoden der Bildbetrachtung.

Die Materialien der Aktion „Manege frei!“ sowie die Broschüre „Die Welt in unserer Schule“ zeichnen sich durch simple Handhabung sowie intensive Inhalte aus. Die Materialien weisen das Potential auf, Perspektivenwechsel bereits bei noch sehr jungen Kindern anzuregen.

Die Materialien geben lediglich erste didaktische Anregungen, die jedoch individuell weiterführend ausgebaut werden müssen. Der Versuch komplexe Zusammenhänge ‚herunter zu brechen‘ birgt oft die Gefahr, schwarz-weiß-Bilder und klischeehafte Vorstellungen zu schüren (bspw. die Anregung im Werkheft der Kinderaktion: „Trommeln wie in Südafrika“). Daher sollten sich Betreuende der Bedeutsamkeit der gezielten didaktisch-methodischen Umsetzung bewusst sein.

Sarah Lange

Informationen

Medien

(red.) Handbuch für NGOs: Die englische Publikation „Global education and schools – a guide for NGOs school visits“ der UN Association of Finland soll als Werkzeug dienen die Kooperation zwischen Schulen und NGOs, die sich mit Globalem Lernen befassen, zu verbessern. Das Handbuch hilft NGOs Globales Lernen in Schulen bestmöglich zu fördern, und eröffnet Schulen Zugang zu Expertenwissen und Ressourcen der NGOs. Download unter: www.globalikasvatus.fi/tiedostot/global_education_and_schools.pdf.

(red.) Arbeitshilfen Brot für die Welt: Die diesjährige 53. „Brot für die Welt“-Aktion steht unter dem Motto „Land zum Leben – Grund zur Hoffnung“. Die vom Diakonischen Werk der EKD e.V. (Bundesverband) herausgegebene Vorbereitungsmappe beinhaltet Materialien für Gemeindegarbeit und Unterricht sowie weitere Infobroschüren. Infos unter: www.brot-fuer-die-welt.de

(red.) Lern- und Lesebuch: Im Projekt ExChange haben 32 Lehrkräfte und Vertreter/-innen außerschulischer Bildungseinrichtungen aus Bangladesch, Brasilien, Deutschland, Indien, Südafrika und Tansania gemeinsam ein Lern- und Lesebuch zu Globalem Lernen erarbeitet. Dies beinhaltet Basisinformationen und Beispiele für den Unterricht zu Themen wie Armut, Interkulturelles Lernen, Fairer Handel etc. Infos: www.vnb.de/nordwest/meldungen/ExChange.php

(red.) Themenheft Partizipation: Das Themenheft „Macht abgeben, Zukunft gewinnen“ des agl-Fachforums Partizipation und Entwicklung beinhaltet Vorträge, Teilnehmerbeiträge und Praxisbeispiele die während einer Fachtagung zu diesem Thema vorgestellt wurden. Im Zentrum stand die Frage, was nötig sei, um junge Menschen für Themen der Einen Welt zu begeistern. Download unter: www.agl-einewelt.de/publikationen.

Veranstaltungen

(red.) Nachwuchsjournalisten Wettbewerb: Der World Wide Fund For Nature (WWF) schreibt einen Wettbewerb für Nachwuchsjournalisten aus. Jugendliche zwischen 15 und 20 Jahren sowie Schülerzeitungsredaktionen können bis zum 12. Februar 2012 journalistische Beiträge einreichen, die sich mit den Folgen des Fleischkonsums auf Welt und Umwelt befassen. Infos: www.wwf-jugend.de/durchstarten/fleischfrage.

(red.) Schulwettbewerb Perspektivwechsel: Bis zum 07.03. 2012 können Schüler/-innen der Klasse 1 bis 13 ihre Ideen und Gedanken zum Thema „Was siehst du, was ich nicht sehe? – Perspektive wechseln“ kreativ ausdrücken. Der Bundesentwicklungsminister Dirk Niebel regt mit seinem Wettbewerb Kinder und Jugendliche an, eine fremde Sichtweise einzunehmen und sich zu fragen, was unterschiedliche Lebensverhältnisse und Wertorientierungen für die Menschen hier und anderswo bedeuten. Infos: www.eineweltfueralle.de.

(red.) Jahres Abschlusskonferenz 2011: Vom 02.–03.02.2012 findet in Kassel die Jahresabschlusskonferenz 2011 des Förderprogramms „Globales Lernen in der Volkshochschule“ statt. Es werden Erfahrungen und Ergebnisse aus Projekten des Förderprogramms präsentiert. Ziel des Projektthemas 2011 „Wald“ war es, die vielseitige Bedeutung des Waldes in seiner ökologischen, ökonomischen und sozial-kulturellen Dimension in den internationalen Fokus zu rücken. Infos: www.dvv-international.de

(red.) Präsentation von Missionsfotografie: Vom 20.–21. 01.2012 werden fotografische Dokumente, die im Kontext von Mission entstanden sind, unter dem Titel „Bilderwelten der Mission“ im Rahmen eines Workshops mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack) interpretiert. Die Veranstaltung richtet sich an alle mit beruflichem oder privatem Interesse an der Thematik. Infos: www.mission-einewelt.de/uploads/tx_mewevents09/Bilderwelten_der_Mission.pdf.

Sonstiges

(red.) Trendanalyse zur globalen Ernährungssicherung: Im Oktober veröffentlichte die Organisation Germanwatch eine Trendanalyse zur globalen Ernährungssicherung. Sie belegt, dass die „wichtigste strukturelle Ursache“ der steigenden Weltmarktpreise für Grundnahrungsmittel der staatlich initiierte Agrarsprit-Boom in Europa und den USA ist. Daraus resultiert die Forderung, können Sie unter: www.germanwatch.org/handel/trend-ern11.pdf nachlesen.

(red.) OnlineService für Lehrkräfte: Auf dem vom Bundesumweltministerium gestarteten Internetportal „Umwelt im Unterricht“ werden wöchentlich Informationen und Materialien zu aktuellen Themen mit Umweltbezug für Lehrkräfte bereitgestellt. Zudem bietet die Seite ein wachsendes Archiv an Materialien, das auch unabhängig konkreter Anlässe eingesetzt werden kann. Infos: www.umwelt-im-unterricht.de.



WAXMANN



Münster • New York • München • Berlin

www.waxmann.com
info@waxmann.com



Marcelo Parreira do Amaral

Emergenz eines internationalen Bildungsregimes?

International Educational Governance und Regimetheorie

2011, 208 Seiten, br., 24,90 €
ISBN 978-3-8309-2535-4

Im Zuge der Transformation gegenwärtiger Gesellschaften hin zu Informations- und Wissensgesellschaften entwickelt sich Bildungspolitik zu einem zunehmend bedeutsamen Politikfeld. Zugleich werden damit verbundene Veränderungen mit Blick auf verschiedene Dimensionen beobachtet: War im Rahmen des wohlfahrtstaatlichen Projekts der Nationalstaat der Adressat von bildungspolitischen Forderungen und zugleich Hauptakteur ihrer Realisierung, so wird dies in der ‚post-nationalen Konstellation‘ problematisiert. Vor dem Hintergrund des zunehmenden Einflusses internationaler Akteure, nicht nur anderer Nationalstaaten, sondern auch Internationaler Organisationen (IOs) auf die nationale Bildungspolitik ist ein wichtiger Veränderungsbe-
reich identifiziert.

Dieser Band verfolgt das Ziel, eine einschlägige Diskussion im Politikfeld der Internationalen Beziehungen für die Erziehungswissenschaft nutzbar zu machen.

WAXMANN