

Nachhaltig entscheiden lernen

Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen

Bearbeitet von
Silke Marchand

1. Auflage 2015. Taschenbuch. 346 S. Paperback

ISBN 978 3 7815 2024 0

Format (B x L): 16,5 x 23,5 cm

Weitere Fachgebiete > Ethnologie, Volkskunde, Soziologie > Diverse soziologische Themen > Freizeit- und Konsumsoziologie

Zu Inhaltsverzeichnis

schnell und portofrei erhältlich bei

**beck-shop.de**
DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

1 Einleitung

„Ich wünsche uns allen, dass wir unsere Verbrauchermacht öfter dafür nutzen positive Entwicklungen anzustoßen. Denn wir sind Teil der Maschine und tragen einen Teil der Schuld, wenn Menschen leiden, damit es uns für ein paar Minuten des Konsumglücks besser geht.“ (Langer 2013)

...so formuliert Claudia Langer, Gründerin der Internetplattform *utopia.de*, ihre Position zu nachhaltigem Konsum. Sie schreibt damit Konsument(inn)en individuelle Verantwortung für die Auswirkungen zu, die mit der Produktion, dem Transport, dem Vertrieb, der Nutzung und der Entsorgung des jeweiligen Gutes verbunden sind. Verantwortungszuschreibungen wie diese, seien sie implizit oder explizit, kennzeichnen Szenarien nachhaltigen Konsums. Ihr Schwerpunkt liegt häufig auf die zeitlich und räumlich fernerer Wirkungen, die beim Konsum nicht offensichtlich werden, sondern auf vielfältige indirekte Weise damit verbunden sind und so zur Komplexität der Situation beitragen.

Fragen der eigenen Lebenswelt und des näheren Umfelds der Konsumierenden werden in Positionierungen wie der von Langer (2013) jedoch vernachlässigt. So bleibt beispielsweise unberücksichtigt, dass eine Konsumentin ihre eigene Freude an einem Konsumgut z.B. durch Geschenke mit anderen teilen und dass dies positive Folgen für ihre sozialen Beziehungen haben kann. Auch der Verkäufer dieses Produktes könnte sich freuen, dass er es verkaufen darf und dadurch sein Arbeitsplatz langfristig gesichert wird. Diese Aspekte interessieren in vielen Publikationen, die für sich das Etikett der Nachhaltigkeit beanspruchen, jedoch nicht, ihr Fokus liegt stattdessen auf den Missständen in der Produktionskette: Kinder, die mitgearbeitet haben, um das Produkt zu schaffen, Tiere, die dabei zu Schaden kamen, diktatorische Machtstrukturen, die von den Erlösen aufrechterhalten werden, Giftstoffe, die ausgestoßen werden.

Dass Langer (2013) die Konsument(inn)en in der Verantwortung sieht, wirkt zunächst plausibel, aber bei genauerem Hinsehen scheint unsicher, ob diese Zuschreibung haltbar ist. Die Verantwortung könnte beispielsweise auch bei Unternehmen oder stellvertretend für ganze Volkswirtschaften bei Staaten liegen. Eine Schwierigkeit besteht darin, dass weder ein Unternehmen noch ein/e Konsument/in allein durch seine/ihre Entscheidung maßgeblichen Einfluss ausüben kann. Stellt ein Unternehmen z.B. seine emissionsintensive Produktion ein, können Konkurrenten diese anschließend übernehmen. Fragt ein/e einzelne/r Konsument/in ein bestimmtes Produkt nicht mehr nach, führt dies zumindest bei Massenprodukten nicht zu einer Veränderung der Produktion. Die Emissionen, die ein einzelnes Unternehmen mit seiner Produktion erzeugt, können allein kaum zum Klimawandel führen, die Emissionen, die für die Produkte entstehen, die ein/e Konsument/in konsumiert, noch weniger.

Es liegt also nahe, von einer kollektiven Verantwortung auszugehen, die noch oberhalb der einzelstaatlichen Ebene anzusiedeln wäre, da bei einer globalen Problematik auch die Handlungsfolgen mancher Einzelstaaten isoliert wenig bewirken können. Wie diese kollektive Verantwortung unter den Gruppenmitgliedern „gerecht“ weiter verteilt wird, ist unklar (vgl. Satz 2005, S. 50; Hiller 2011). Praktisch wird die individuelle Verantwortung meist mehr oder weniger willkürlich von selbst ernannten, in dieser Arbeit nicht näher untersuchbaren Beurteilungsinstanzen zugeschrieben, in der Regel eher in Bezug auf das

individuelle Konsumverhalten als auf der Ebene gesellschaftlicher Teilsysteme oder auf der Ebene globaler politischer Entscheidungen (vgl. Grunwald 2010a, S. 234ff.).

Nun wissen die Konsument(inn)en aber durchaus, dass ihre Einzelhandlung nichts Signifikantes bewirkt in Bezug auf die Produktionskette: Wenn eine Konsumentin das vermeintlich „unnachhaltige“ Produkt nicht kauft, liegt es eben weiter im Laden. Vielleicht kauft es jemand anderes. Die Kinder haben dafür schon gearbeitet, die Tiere wurden dafür bereits geschädigt, die Erlöse sind den Diktatoren schon zugeflossen. Wenn niemand mehr Produkte aus dieser Kette kaufen würde, würde nach den Gesetzen des Marktes auch die Produktion eingestellt werden. Aber das Individuum ist eben nicht „alle“ und kann nicht entscheiden, was „niemand“ mehr tun soll. Und wenn das Individuum das könnte, würde ihm immer noch der Überblick darüber fehlen, ob diese Handlungsweise wünschenswert wäre. Selbst wenn das Individuum eine nachhaltige Handlungsweise aller wünschen würde, was wäre dann für alle nachhaltig? Was wäre inter- und intragenerationell gerecht?

Ist es nachhaltig und/oder gerecht, dass im Bergwerk beschäftigte Kinder in Afrika ihre Gesundheit nicht mehr ruinieren, dafür jedoch ihre Erwerbsquelle verlieren? Dass der Lebensraum bedrohter Tiere nicht weiter zerstört, der Verkäufer aber zum Hartz-IV-Empfänger wird, weil er diese Produkte nicht mehr verkaufen kann? Dass ein kleines Unternehmen das neue Produkt nicht verwendet, dadurch der Konkurrenz technisch unterlegen ist und langfristig Konkurs anmelden muss? Oder dass ein Produkt fair gehandelt wird und somit seinen primären Produzenten eine Chance auf menschenwürdiges Leben bietet, jedoch ehrenamtlich (man könnte auch sagen durch unbezahlte Kinderarbeit) in Schulen zu Preisen verkauft wird, die sich nur besser verdienende Menschen leisten können? Was ist richtig, was falsch an derartigen Überlegungen, die der Komplexität individueller Konsumententscheidungen zudem nicht annähernd gerecht werden?

Konsumententscheidungen und die ihnen vorausgehenden Urteile sind deutlich vielschichtiger, als gängige Verantwortungszuschreibungen zunächst nahe legen. Wie andere Entscheidungen im Kontext nachhaltiger Entwicklung sind sie gekennzeichnet von Uneindeutigkeit und Zielkonflikten, getrieben von dem Wunsch, das „Gute“ zu finden und somit „richtig“ zu entscheiden. Ihre Anforderungen erinnern an weise Entscheidungen im Sinne Sternbergs (1998, 2005), bei denen die eigenen Fähigkeiten zum Wohl der Allgemeinheit so eingesetzt werden, dass verschiedene Eigeninteressen, die Interessen anderer Personen und die des größeren eigenen Lebenskontexts ausbalanciert werden, sowohl kurzfristig als auch langfristig, indem man sich in ausgewogener Mischung an bestehende Umgebungen anpasst, sie verändert und neue Umgebungen wählt. Diese hohen Ansprüche verbinden sich in Szenarien nachhaltigen Konsums mit dem Element des Alltäglichen, zu dem bereits Schüler/innen einen Zugang haben.

Diese Arbeit widmet sich daher der **Leitfrage**:

Wie könnten und sollten Schüler/innen darauf vorbereitet werden, dass ihr Konsum in einem Kontext von komplexen, teils undurchsichtigen Zusammenhängen stattfindet, gekennzeichnet von diversen Zielkonflikten, Verantwortungszuschreibungen und dem diffusen Gefühl, den Anforderungen und Erwartungen nicht gerecht werden zu können?

1.1 Ziel und Herangehensweise

Die **Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)** soll Schüler/innen auf die Herausforderungen vorbereiten, die daraus entstehen, dass neben gegenwärtigen und zukünftigen

Eigeninteressen auch die Interessen anderer (größtenteils unbekannter) Menschen, sowie die Auswirkungen auf die Umwelt zu berücksichtigen sind, die als Lebensgrundlage dient. Konsumententscheidungen stehen dabei exemplarisch für nachhaltigkeitsrelevante Entscheidungen insgesamt, sie werden in der hier vorgelegten Studie herausgegriffen wegen ihrer hohen Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sensu Klafki, die sie zumindest im Deutschland der 2010er Jahre bereits für Schüler/innen haben.

Obwohl BNE als Bildungsaufgabe von Schulen und schulpädagogisch relevantes Forschungsfeld anerkannt ist, sind BNE-Forschungsergebnisse bisher recht isoliert von anderen Bereichen der Bildungsforschung und nur unzureichend bezogen auf allgemeindidaktische Konzepte. Historisch könnte dies darin begründet sein, dass sich BNE „grundsätzlich nicht aus einem originären Fachdiskurs der Erziehungswissenschaft heraus entwickelte“, sondern sich „an einem umwelt- und entwicklungspolitischen Diskurs“ orientierte, bei dem Bildung der Weg zum Ziel der Nachhaltigkeit sein sollte (Gräsel, Bormann, Schütte, Trempler, Fischbach & Asseburg 2012, S. 11). Die vorliegende Arbeit greift eine Fragestellung auf, die derzeit im Bereich BNE behandelt wird, orientiert sich aber in der Vorgehensweise bewusst an Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik, um eine originär allgemeindidaktische Fundierung für **Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK)** als Teilbereich von BNE zu entwickeln.

Ziel der Arbeit ist es, Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK) kritisch-konstruktiv didaktisch zu fundieren und daran exemplarisch zu zeigen, dass und wie sich hermeneutische, empirische und ideologiekritische Perspektiven in einer didaktischen Arbeit verbinden lassen.

Entsprechend Klafkis Forderungen werden folgerichtig Hermeneutik, Ideologiekritik und Empirie verbunden (Klafki 2007, S. 98ff.). Historisch-hermeneutische Herangehensweisen sollen nach Klafki genutzt werden, um „pädagogische Sinngebungen“ (Klafki 2007, S. 99) zu analysieren sowie „den Sinn didaktischer [...] Entwicklungen [...], die darin oft verborgenen [...] philosophischen Implikationen herauszuarbeiten, sie intersubjektiv überprüfbar und diskutierbar zu machen“ (Klafki 2007, S. 100). Sie sind zu verbinden mit ideologiekritischem Vorgehen (Klafki 2007, S. 110, 114), bei dem zu klären sei, wie sich gesellschaftliche Verhältnisse oder Entwicklungen auf didaktische Situationen und Entscheidungen auswirken. Klafki abwandeln wird Ideologie hier *nicht* verstanden als ein

„erweisbar falsches gesellschaftliches Bewußtsein, dessen Falschheit aus der vom Träger solchen Bewußtseins nicht durchschauten Prägung durch bestimmte gesellschaftliche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse resultiert“ (Klafki 2007, S. 111),

da ich¹ auf Basis einer konstruktivistischen Grundannahme davon ausgehe, dass absolut gesetzte Kategorien wie „wahr“ und „falsch“ weder in politischen noch in moralischen Kontexten hilfreich sind, weil sich nicht letztlich klären lässt, ob eine Konstruktion wahr ist (vgl. z.B. Detjen 2007, S. 440, Bredow & Noetzel 2009, S. 154). Aus konstruktivistischer Perspektive konstruiert (vereinfacht betrachtet) jeder Mensch seine eigene Wirklich-

¹ Abweichend von den Gepflogenheiten vor allem quantitativ orientierter Schreibtraditionen, aber in Übereinstimmung mit den Forderungen qualitativ Forschender nach Offenlegung der unvermeidlichen Subjektivität (auch) wissenschaftlich Arbeitender, vgl. Charnaz 2010, S. 149, wird in dieser Arbeit die Ich-Form nicht vermieden, sondern bewusst dort genutzt, wo sie zu intersubjektiver Klarheit und Offenheit beiträgt.

keit (vgl. z.B. Klein & Oettinger 2000, S. 11f.), wodurch es viele verschiedene Wirklichkeiten gibt, die sich auf eine Realität beziehen (Schüle & Reitze 2012, S. 273) bzw. viele verschiedene „Perspektiven auf die Wirklichkeit“ (Schirmer 2009, S. 45). Dass es eine gemeinsame Bezugsrealität gibt, erscheint notwendig, damit eine Kommunikation über die verschiedenen Wirklichkeiten überhaupt sinnvoll sein kann (Schüle & Reitze 2012, S. 273). Forschenden ist es aus konstruktivistischer Perspektive jedoch nicht möglich, ihren Forschungsgegenstand neutral zu betrachten, weil jede Herangehensweise von einem „spezifischen soziokulturellen Blickwinkel geprägt“ (Schirmer 2009, S. 46) ist. Ideologien sollen hier deshalb (anders als bei Klafki) verstanden werden als Gedankengebäude, die einen bestimmten gesellschaftlichen Zustand festigen, in dem sie ihn legitimieren und vor Kritik schützen und so politisches Handeln begründen oder rechtfertigen, wobei sich in ihnen, häufig nicht offensichtlich, Interessen bestimmter sozialer Gruppen ausdrücken (vgl. Hillmann 2007, S. 358; Bredow & Noetzel 2009, S. 153). Diese Interessen beeinflussen die Art, in der bestimmte Sachverhalte beschrieben und bewertet werden, woraus dann ein Handlungsappell im Sinn eben dieser Interessen kreiert wird, was die Vertreter/innen der jeweiligen Ideologie in Regel aber selbst ebenso wenig wahrnehmen wie innere Widersprüche des Gedankengebäudes (Bredow & Noetzel 2009, S. 153f.). Anders als bei Klafki (2007, S. 111f.) wird nicht vorrangig danach gefragt, welche gesellschaftlichen Gruppen (versuchen,) didaktische Entscheidungen (zu) beeinflussen, wer davon profitiert, wenn sich eine Erziehung an einer bestimmten Ideologie orientiert. Stattdessen steht die einseitige, handlungsappellierende Behandlung von Sachverhalten als solche im Mittelpunkt. Da aber der eigene Blickwinkel immer subjektiv beschränkt ist und nicht vollständig neutral sein kann (vgl. Charmaz 2010, S. 149), ist nicht davon auszugehen, dass sich eine Ideologie restlos aufklären lässt (vgl. Bredow und Noetzel 2009, S. 156).

1.2 Aufbau der Arbeit

Die oben angesprochene Grundidee einer hermeneutisch-ideologiekritischen Vorgehens leitet die Analyse der Grundbegriffe einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kapitel 2). Sie dient dazu, mögliche Zielhorizonte einer BNE abzustecken, deren normative Setzungen ansonsten häufig nicht explizit gemacht werden. Nur so erschließen sich zumindest ansatzweise Antworten auf die Frage, welche Ziele eine Bildung für nachhaltigen Konsum haben könnte. Dabei gilt es zu beleuchten, was unter „nachhaltiger Entwicklung“ zu verstehen ist, welche Konsequenzen aus dem Verweis auf „intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit“ zu ziehen sind (Abschnitt 2.1) und welche Voraussetzungen sich an Verantwortung knüpfen (Abschnitt 2.2), vor allem, wenn man diese Konzepte zur Basis von Bildungskonzepten machen möchte (Abschnitt 2.3), bevor dies auf den Konsumbereich bezogen werden kann (Abschnitt 2.4).

Da BNE bisher, ihrer Entstehung als politischer Auftrag entsprechend, unzureichend in den allgemeindidaktischen Kontext eingebunden ist, wird das hermeneutisch-ideologiekritische Vorgehen genutzt, um diese Lücke für den Teilbereich BNK auszugleichen. Dass er im Kontext anderer Bildungsaufträge verortet wird (Abschnitt 3.1), schafft die Basis dafür, fachdidaktische Ergebnisse auf BNK zu beziehen und hilft zu klären, welche Ziele und welches Vorgehen pädagogisch angemessen erscheinen. Spätestens die ermittelten

Grenzen pädagogisch legitimer Einflussnahme zeigen auf, dass in Anbetracht des facettenreichen Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung und seines Bezugs auf Konsum das Ziel einer BNK nicht das Antrainieren bestimmter Handlungsweisen oder -muster sein kann. Vielmehr geht es um die Fähigkeit, auch unter den gegebenen herausfordernden Bedingungen (Abschnitt 3.2) zu eigenständigen Urteilen über nachhaltigen Konsum zu gelangen.

Die Kompetenzen, die als Ziele von Bildungsaktivitäten im Umfeld von BNK üblicherweise formuliert werden (Abschnitt 3.3), erweisen sich allerdings als wenig geeignet, die Ziele einer BNK im hier konzipierten Sinn zu beschreiben, da sie auf die Herausforderungen nachhaltiger Konsumurteile nicht angemessen eingehen und in den meisten Fällen theoretisch und/oder empirisch nicht überzeugend fundiert sind. Wie jedoch schon das fiktive Beispiel eingangs gezeigt hat: Normative Setzungen allein genügen nicht, da sie in ihrer Abstraktheit an der gelebten Realität der betroffenen Menschen, nicht zuletzt der zu erreichenden Jugendlichen, vorbeigehen. Daher wird das hermeneutische und ideologiekritische Vorgehen durch eine eigene empirische Studie ergänzt (vgl. Abschnitt 3.4).

Weil bereits in die Forschungsfrage Vorannahmen und Deutungen eingehen (Klafki 2007, S. 104), ist eine solche empirische Studie auf eine hermeneutische Basis angewiesen, die die untersuchten Gegenstände und Einheiten auf ihre Sinnhaftigkeit prüft und in Zusammenhängen betrachtet (Klafki 2007, S. 105). Im empirischen Teil dieser Arbeit wird, basierend auf einer Grounded Theory Methodologie (Abschnitt 4.1), aus den Daten die dreistufige Theorie der Definition, der Delegation und der Distinktion (DDD-Theorie) entwickelt, die beschreibt, wie Jugendliche in Entscheidungsfragen zu nachhaltigem Konsum urteilen (Abschnitt 4.2, 5.1). Dabei zeigen sich Schwierigkeiten und bestimmte Muster des Umgangs mit Informationen zu den Konsumnebenfolgen und der Verantwortungszuschreibung, die sich in unterschiedlichen Konsequenzen für die eigene Entscheidung spiegelt.

In ihrem Ergebnis deckt die Theorie ein dreifaches Paradoxon auf: Das definitorische Paradoxon besteht darin, dass Informationen als hilfreich für die Lösung nachhaltigkeitsrelevanter Konsumnebenfolgen definiert werden, obwohl sich dies praktisch an den Urteilsmustern nicht bestätigt. Das delegatorische Paradoxon betrifft ein Verantwortungsmanagement, bei dem eine anteilige Verantwortungsübernahme über die daraus konstruierte subjektive ethische Überlegenheit zum Privileg wird. Das Distinktionsparadoxon beschreibt die Tendenz zu käuflicher Konsumskepsis, bei der bestimmte Güter mit Signalwirkung konsumiert werden, um sich als nachhaltigkeitsunterstützend von anderen positiv abzugrenzen.

In einem weiteren Schritt wird daraus abgeleitet, welche Kompetenzen von einer BNK entwickelt und gefördert werden sollten (Abschnitt 5.2). Dies basiert einerseits auf dem hermeneutischen Teil, der die Sensibilität gegenüber theoretisch denkbaren Zielen mit ihren widersprüchlichen Argumenten wecken sowie die Komplexität der Thematik analytisch sortieren und fassbar machen sollte. Andererseits liefern die empirischen Daten Einsichten in die Aspekte und Mechanismen, die im Urteilsprozess der betroffenen Menschen aktuell eine Rolle spielen. Nur wenn beide Seiten in ihrer jeweiligen Komplexität ansatzweise erfasst sind, lässt sich zeigen, welche Strukturen des Umgangs mit Entscheidungsproblemen nachhaltigen Konsums Jugendliche haben (das empirisch erfasste Sein) und was bei der schulischen Förderung dessen zu beachten ist (das hermeneutisch begründete Sollen).

Im Ergebnis umreißen Vernetzungs-, Positionierungs- und Navigationskompetenz, was nötig ist, um zu angemessenen Urteilen über nachhaltigen Konsum kommen zu können. Die Schüler/innen müssen – verkürzt und vereinfacht zusammengefasst – dafür in der Lage sein, komplexe Informationen zu zweckmäßigen mentalen Konstruktionen zu vernetzen, sich reflektiert und begründet zu Sachverhalten zu positionieren sowie zielgerichtet zu eigenen Urteilen zu navigieren und diese gegenüber anderen argumentativ darzulegen. So wie Klafki (2007, S. 114) wünscht, dass empirische Forschungen einer kritisch-konstruktiven Didaktik nicht neutral seien, sondern „an humanen und demokratischen Zielsetzungen orientiert“, so bezieht diese Studie Position für ein nachhaltiges Entscheiden-Lernen im mehrfachen Wortsinn.

Die Schüler/innen sollen lernen, „Nachhaltigkeit“ in möglichst vielen Facetten ihrer multiperspektivischen Komplexität in ihre Entscheidungen einzubeziehen. Damit dieses Lernen auch für Entscheidungen in möglichst vielen anderen Lebenssituationen und –kontexten nutzbar – und insofern „nachhaltig“ ist – müssen sie dafür ihr eigenes Verständnis von „Nachhaltigkeit“ bilden und dieses Verständnis anwenden lernen. In einem so verstandenen Lernen spiegelt sich der kontinuierliche, aktive Prozess, neue Vernetzungen zu bilden, um sich zu Sachverhalten adäquat positionieren, eigene Entscheidungen entsprechend treffen und mit Anderen darüber im respektvollen Gespräch bleiben zu können.