

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.

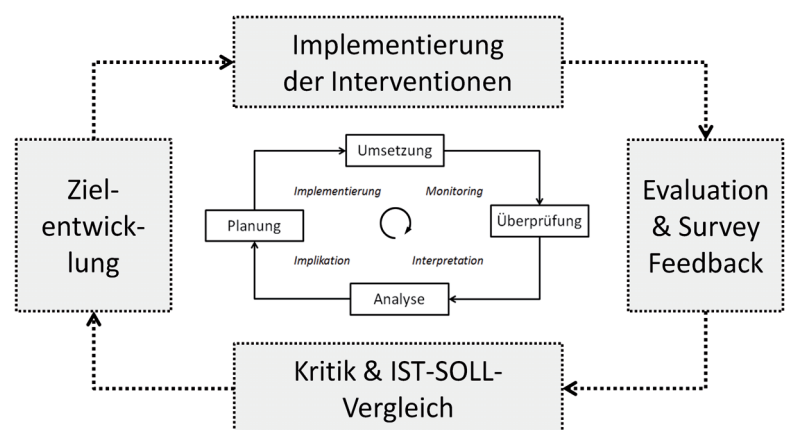


Abb. 1: Arbeitsschritte im BINK-Prozess

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).

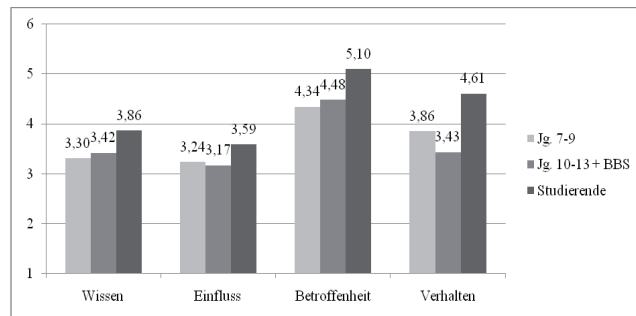


Abb. 2: Mittelwertunterschiede verschiedener Alterskohorten

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./Blätzel-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./Grübler, 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.