

Daniel Fischer & Claudia Nemann

Bildung für nachhaltigen Konsum

Konzeptioneller Ansatz und praktische Beispiele aus dem Projekt BINK

Die Veränderung nicht-nachhaltiger Konsummuster ist ein Kernanliegen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wie aber können Bildungseinrichtungen zu Orten werden, an denen nachhaltiger Konsum erlernt und aktiv gestaltet werden kann? Der Beitrag stellt den Ansatz und praktische Ergebnisse des Bildungsprogrammes BINK dar, das nachhaltigen Konsum zum Thema eines ganzheitlichen Schulentwicklungsprozesses machte.

Schlüsselwörter: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Konsumbildung, Schulentwicklung, informelles Lernen, Partizipation

1 Bildung und nachhaltiger Konsum

Die Veränderung nicht-nachhaltiger Konsummuster ist ein zentraler Auftrag, den die auf der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung im Jahr 1992 in Rio de Janeiro beschlossene Agenda 21 der internationalen Staatengemeinschaft für das 21. Jahrhundert mit auf den Weg gegeben hat (BMU, 1997). Wenngleich ein Konsens über eine Bestimmung nachhaltigen Konsumhandelns noch immer nicht vorliegt, so lassen einige Wesensmerkmale nachhaltigen Konsums herausstellen (vgl. im Folgenden Fischer *et al.*, 2011). Das übergreifende Leitbild nachhaltiger Entwicklung zielt darauf ab, allen Menschen ein gutes Leben zu ermöglichen. Dazu ist es erforderlich, dass Menschen über bestimmte Grundbefähigungen (engl.: *capabilities*) verfügen (z.B. adäquate Ernährung und Unterkunft). In ethischer Hinsicht sind diese allen heute und zukünftig lebenden Menschen zu gewährleisten und die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen (z.B. ausreichende Ressourcen) zu erhalten (Di Giulio *et al.*, 2011). Nachhaltige Konsumhandlungen – umfassend verstanden als alle „Akte des Auswählens, Beschaffens, Nutzens bzw. Ge- und Verbrauchens sowie des Entsorgens bzw. Wiederverwertens und Ko-Produzierens“ (Fischer *et al.*, 2011: 77) – sollten folglich dazu beitragen, eben diese Rahmenbedingungen zu schaffen bzw. zu erhalten. Diese allgemeine Bestimmung braucht freilich weitere Konkretisierungen. Damit sind eine Menge offener Fragen und Probleme verbunden, weshalb es sich beim nachhaltigen Konsum mitnichten um ein fertiges und einfach vermittelbares Konzept handelt. Nachhaltiger Konsum ist daher immer auch ein Aufruf an Konsumierende, sich mit diesen Fragen

auseinanderzusetzen und die Gesellschaft mitzugestalten, in der sie heute und morgen leben wollen. Nachhaltiger Konsum ist damit auch unmittelbar eine Aufgabe von Bildung.

Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK) zielt darauf ab, Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Erwerb von Kompetenzen zu ermöglichen, die sie in die Lage versetzen, ihre Konsumhandlungen so zu gestalten, dass sie beabsichtigte Wirkungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung auch tatsächlich entfalten. Dies schließt Wissen, Werte, Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichermaßen ein und spricht Jugendliche und junge Erwachsene nicht allein als Verbraucherinnen und Verbraucher, sondern als *consumer citizens* an (vgl. Fien, 2000; UNEP, 2010). BNK vermittelt keine Werte und keine fertigen Lösungen, sondern wirkt daran mit, bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen Reflektionsprozesse über gesellschaftliche Wertvorstellungen anzuregen und diese in Bezug zu eigenen Handlungsmotive und Lebenszielen zu setzen (vgl. Fien, 1997; Scott & Oulton, 1998).

Bildungseinrichtungen sind dabei mit ihren formalen Lehr-Lern-Strukturen zum einen Anbieter von BNK. Zum anderen sind sie als öffentliche Einrichtungen aber auch dazu aufgefordert, sich selbst und ihre eigenen Abläufe und Strukturen an Nachhaltigkeitskriterien auszurichten (vgl. Bänninger *et al.*, 2007). Versteht man Schulen nicht nur als räumlich-zeitliche Einheiten, die einen vergleichsweise direkten „Zugriff“ auf Jugendliche und junge Erwachsene ermöglichen, sondern als umfassende Settings, in denen Menschen leben, arbeiten und lernen (vgl. Fischer, 2012), dann rückt damit die ganzheitliche Gestaltung von Schule in den Blick. Wenngleich aus internationalen Modellprojekten unter dem Stichwort der „whole-school approaches“ inzwischen erste Ansätze und Konzepte vorliegen, die eine ganzheitliche Gestaltung von Schule als Lebenswelt anstreben (vgl. u.a. Henderson & Tilbury, 2004; Shallcross, 2006; DfES, 2008), bleibt eine systematische Verknüpfung von Schulentwicklung und Ansätzen der BNE bzw. BNK noch weitgehend ein Desiderat (vgl. Grundmann, 2011).

2 BINK: Ein Bildungsprogramm zur Förderung nachhaltigen Konsums

Im Rahmen des dreijährigen Forschungs- und Entwicklungsvorhabens BINK¹ wurde ein Bildungsprogramm zur Förderung nachhaltigen Konsums entwickelt, das sich an allgemein- und berufsbildende Schulen sowie an Einrichtungen der Hochschulbildung richtet. Ziel war es forschend und entwickelnd Antworten auf die Frage zu finden, wo und wie nachhaltiges Konsumlernen in Bildungseinrichtungen ganzheitlich angeregt und gefördert werden kann. BINK wurde bewusst als Bildungsinnovation konzipiert. Damit war der Anspruch verbunden, einen theoretisch fundierten Ansatz zum nachhaltigen Konsumlernen in

Bildung für nachhaltigen Konsum

Bildungseinrichtungen (*Invention*) in eine konkretes Entwicklungsverfahren zu überführen (*Prozessinvention*) und dieses nach der Erprobung auch in die Breite zu tragen (*Transfer*). Im Folgenden wird skizziert, worin die Idee, der Ansatz und der Transfer des Bildungsprogramms bestanden, bevor abschließend praktische Ergebnisse und Hinweise aus der Begleitforschung dargestellt werden.

2.1 Idee: Veränderung bildungsorganisationaler Konsumkultur

Wenn nicht nur das unterrichtliche Geschehen, sondern die gesamte Kultur der Einrichtung als „heimlicher Lehrplan“ (Gerstenmaier, 2008: 142) die Konsumsozialisation junger Menschen mit prägt, muss ein Bildungsprogramm nicht nur formale, sondern auch informelle Lernumgebungen in Bildungseinrichtungen in den Blick nehmen. Ausgehend von dieser Annahme bestand die Kernidee des Bildungsprogramms „BINK“ darin, Bildungseinrichtungen als je spezifische „Konsumkulturen“ mit eigenen Ordnungen zu betrachten, in der bestimmte Konsumpraktiken gefördert und andere sanktioniert werden. Um diese spezifische Konsumkultur einer Bildungseinrichtung analytisch zu beschreiben und empirisch zu erfassen, wurde aus Arbeiten zur Organisationskultur (Schein, 2004) und zur Schulkultur (Helsper *et al.*, 2001) ein Analyserahmen entwickelt und anschließend im Projekt mit Praxispartnern kommunikativ validiert. Der Analyserahmen zur bildungsorganisationalen Konsumkultur benennt sechs Bereiche, in denen sich die die spezifische Konsumkultur einer Bildungseinrichtung und ihr „heimlicher Lehrplan“ ausprägen (siehe Tabelle 1 sowie ausführlich in Fischer, 2011a). Der Analyserahmen bildungsorganisationaler Konsumkultur diente im Folgenden als inhaltlicher Ausgangspunkt für die Veränderungsprozesse an den beteiligten Bildungseinrichtungen.

Tabelle 1: Bereiche bildungsorganisationaler Konsumkultur (Fischer, 2011a)

Bereich	Leitfrage
Fächer und Inhalte	In welchen Fächern wird Konsum mit welchen Inhalten von welchen Akteuren 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 vom 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 auseinandersetzen 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?

2.2 Ansatz: Partizipative Interventionsentwicklung

Veränderungsmaßnahmen in Bildungseinrichtungen müssen auf die jeweilige Organisation und deren Besonderheiten und Kontexte angepasst sein, um Wirkung entfalten zu können. Um Veränderungsprozesse hin zu einer nachhaltigen Konsumkultur möglichst passgenau zu entwickeln, wurde ein partizipatives Vorgehen in Anlehnung an den Ansatz der partizipativen Interventionsplanung (vgl. Matthies, 2000) 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“ in einem systematischen Vorgehen den Veränderungsprozess an ihrer Einrichtung.

Der sich anschließende Schulentwicklungsprozess war im Wesentlichen von den vier Phasen *Analyse*, *Planung*, *Umsetzung* und *Überprüfung* gekennzeichnet (vgl. hierzu auch Fischer, 2011b). In einem ersten Schritt nahmen die Steuergruppen eine Bestandsaufnahme der Konsumkultur an ihrer Einrichtung vor (Phase 1). Dabei wurden in Anlehnung an den Ansatz des „appreciative inquiry“ (Bessoth, 2006) bestehende Strukturen und Initiativen sowie weitere Stärken im Bereich „Konsum“ herausgearbeitet, bevor in einem zweiten Schritt gewünschte Zustände entwickelt wurden. Die anschließende Zielentwicklung präziserte diese Zustände in Zielhierarchien, nahm eine Schwerpunktsetzung vor und arbeitete für die priorisierten Ziele konkreten Maßnahmen zur Zielerreichung aus (Phase 2). Auf diese Weise wurde an jeder Bildungseinrichtung ein auf die lokalen Bedürfnisse der Akteure zugeschnittenes Interventionspaket erarbeitet, das an verschiedenen Aspekten von Konsumkultur ansetzte und prioritär die Lebensbereiche Ernährung, Mobilität und Energie fokussierte. Die Interventionen wurden anschließend durch

Bildung für nachhaltigen Konsum

kleinere Interventionsteams implementiert (Phase 3). Jede der Maßnahmen wurde schließlich durch das Evaluationsteam im Projekt und z.T. auch eigenständig von den Steuergruppen bzw. Interventionsteams in der Bildungseinrichtung evaluiert und im Rahmen von Vernetzungstreffen reflektiert, so dass auf Grundlage der feststellbaren Erfolge und Probleme wieder neue Interventionen oder Modifikationen an bereits laufenden Maßnahmen erarbeitet werden konnten (Phase 4).

2.3 Transfer: Praxisprodukte

Damit auch andere Bildungsakteure und –institutionen von den im Projekt gemachten Erkenntnissen und Ergebnissen profitieren können, bedarf es eines abgestimmten Transferprozesses und entsprechender Transferangebote. Im Projekt BINK wurde der Transfer der Ergebnisse von Beginn an mitgedacht, so dass in der Projektlaufzeit verschiedene praxisrelevante Produkte entwickelt wurden, die die im Projekt gemachten Erfahrungen systematisch in die Breite tragen sollen.

Ein zentrales Produkt ist ein *Leitfaden zur Förderung nachhaltigen Konsums* (Michelsen & Nemnich, 2011). Er zeichnet in insgesamt 9 Modulen die idealen Ablaufphasen eines Projektes nach und bietet konkrete Anleitung und Hilfestellung, wie das Thema nachhaltiger Konsum in Schulen verankert werden kann und sich eigene Handlungsmöglichkeiten und –zwänge realistisch einschätzen und nutzen lassen. Ergänzt wird der Leitfaden durch drei weitere Hefte (Nachhaltiger Konsum, Jugend und Konsum sowie eine Sammlung guter Praxisbeispiele), die vertiefende Informationen zu einzelnen in den Modulen skizzierten Inhalten darstellen. Teil des Leitfadens und ein weiteres Transfer-Produkt ist der 18-minütige *BINK-Film*, der den Schulentwicklungsprozess an den beteiligten Bildungseinrichtungen zeigt und identifizierte Gelingensbedingungen in Form authentischer Prozessverfahren aufzeigt. Als ein weiteres Transferprodukt stellt ein *Praxisbuch* anhand konkret realisierter BINK-Interventionen exemplarisch dar, wie sich nachhaltiger Konsum in der Praxis ausgestalten lässt (Nemnich & Fischer, 2011). Die dargestellten Maßnahmen werden hier durch die Praxispartner selbst beschrieben. Schließlich wurde im Projekt ein *Fortbildungsprogramm für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren* entwickelt, das darauf abzielte, *change agents* aus bis dato unbeteiligten Bildungseinrichtungen in die Lage zu versetzen, entsprechende organisationale Veränderungsprozesse in Richtung einer nachhaltigen Konsumkultur in ihrer Einrichtung einleiten zu können. Das Fortbildungsprogramm wurde im Projektzeitraum einmal durchgeführt und evaluiert. Die Ergebnisse legen nahe, dass die mit dem Programm verfolgten

Ziele erreicht werden konnten (Stolberg, 2011). In Zusammenarbeit mit Fortbildungsbehörden der norddeutschen Länder wird derzeit nach Möglichkeiten gesucht, das Programm auch dauerhaft verfügbar zu machen.

3 Ergebnisse des Projektes

Als praktische Ergebnisse des Bildungsprogramms werden im Folgenden drei Maßnahmen näher beschrieben, die im Verlauf des BINK-Projektes in Zusammenarbeit der wissenschaftlichen Begleitung und der Schulakteure vor Ort geplant, durchgeführt und evaluiert worden sind. Abschließend werden aus begleitenden empirischen Forschungen in Form eines kurzen Schlaglichtes Hinweise berichtet, die auf Zusammenhänge zwischen organisationalen Merkmalen der Konsumkultur und individuellen Konsumorientierungen bei Schülerinnen und Schülern hindeuten.

3.1 Praktische Ergebnisse: Drei Interventionsbeispiele

Um aus Praxisbeispielen besser lernen zu können, schlagen Shallcross et al. (2006) Kriterien zur Darstellung und Analyse von Projekten zur ganzheitlichen nachhaltigen Schulveränderung vor. Wenngleich die Darstellung der praktischen Ergebnisse an dieser Stelle nicht diesen umfassenden Ansprüchen einer Fallstudie genügen kann, dienen die von Shallcross *et al.* vorgeschlagenen folgenden Kriterien als Leitfaden für die Beschreibungen der Interventionsbeispiele: Beschreibung der Schule, Ziele und Ergebnisse, Gegenstand und Prozess, interne und externe Gelingensbedingungen, Schwierigkeiten und Hemmnisse, Nutzen sowie Verstetigung/Fortführung. Die ebenfalls genannten Aspekte Assessment und Evaluation werden als Exkurs in die Empirie unter 3.2 gesondert diskutiert.

3.1.1 Schulverpflegung selbst gemacht

Die Ida-Ehre-Schule in Bad Oldesloe ist eine Gemeinschaftsschule mit Oberstufe im gebundenen Ganztagsbetrieb. Möglichkeiten der Verpflegung bieten sich den Schülerinnen und Schülern vormittags durch das Schulbistro zur Mittagszeit durch die Mensa, deren Angebot allerdings mehr schlecht als recht angenommen wird. Als Reaktion auf diese als unbefriedigende empfundene Verpflegungssituation wurde die Idee der *BioLounge* ins Leben gerufen, die ein vorwiegendes nachhaltiges Ernährungsangebot im Mittags- und Nachmittagsbereich vorhalten soll: organisiert

Bildung für nachhaltigen Konsum

von Schülerinnen und Schüler für Schülerinnen und Schüler (vgl. ausführlich Jespers & Moßner, 2011). Mit Unterstützung der Lehrkräfte wurde die Schülerfirma *BioLounge* im Jahr 2009 gegründet. Sie wird von Schülerinnen und Schülern des 11. Jahrgangs betrieben. Einsatzpläne für den Einkauf, die Zubereitung des Angebots, den Aufräumdienst und die Buchhaltung wurden im vertiefenden Unterricht der Oberstufe besprochen. Nachhaltig sind allerdings nicht nur die vorgehaltenen Produkte, sondern auch die Arbeitsweise der *BioLounge* selbst, in der verschiedene Altersgruppen in unterschiedlichen Einsatzbereichen tätig sind und so das Wissen zwischen den Generationen von Schülerinnen und Schülern weitertragen. Möglich wird dies durch die schuleigenen Regelung der so genannten Mittagsaktivität, in der alle Oberstufenschülerinnen und -schüler verpflichtet sind, eine Mittagsaktivität für Schülerinnen und Schüler aus der Mittelstufe anzubieten.

Positiv für die Einführung und Umsetzung der *BioLounge* war, dass mit dem Vorhaben an bestehende Strukturen in der Schule angeknüpft werden konnte (Räume des Bistro, Unterricht und Mittagsaktivität). Der zeitliche Aufwand, so ein Projekt ins Leben zu rufen, wird allerdings als beträchtlich beschrieben und in diesem Fall nicht ausgeglichen. Die *BioLounge* wird damit vom Engagement der betreuenden Schulmitglieder getragen, deren Idealismus in einer zeitlichen Überlastung seine Grenzen finden würde. Sie ist als Ergänzung der vorhandenen Angebote inzwischen ein fester Bestandteil des Schullebens an der Ida-Ehre-Schule geworden. Aufbauend auf die Idee der *BioLounge* ist eine weitere Schülerfirma *BioLounge-Catering* in Planung, die die Bewirtung von Schulveranstaltungen, Seminaren oder Fortbildungen übernehmen könnte.

3.1.2 Nachhaltigkeit nicht gehabt? Unmöglich!

Das Gymnasium Grootmoor gehört mit seinen 1.200 Schülerinnen und Schülern sowie über 100 Lehrkräften zu einem der größten Gymnasien in Hamburg. Als anerkannte Umweltschule und UNESCO-Projektschule stellt sich die Schule der Aufgabe, Nachhaltigkeit fest in Unterricht und Schulleben zu verankern. Eine Projektgruppe aus Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern hat den Gestaltungsspielraum der „selbstverantworteten Schule“ dazu genutzt, ein schuleigenes *Curriculum Globales Lernen* zu entwerfen (vgl. ausführlich Tichy, 2011). Mit diesem soll garantiert werden, dass jede Schülerin und jeder Schüler in jedem Schuljahr an mindestens einer Unterrichtseinheit oder einem Projekt zur Nachhaltigkeit teilnimmt und die jeweilige Lerngruppe ihre Arbeitsergebnisse der Schulöffentlichkeit präsentiert.

Für die Akzeptanz des *Curriculums Globales Lernen* war es zentral, dass es bestehende Inhalte und Methoden derart sinnvoll miteinander kombiniert, dass die

Auseinandersetzung mit ökologischen, ökonomischen oder sozialen Themen verbessert gelingt. Unabdingbar für den Erfolg des Vorhabens waren aber auch die frühzeitige schulweite Information über die Intention und Entwicklung des Curriculums sowie die Aufforderung und Einladung an alle Mitglieder der Schule, sich jederzeit am Prozess beteiligen zu können. Als Hilfreich wäre es nach Ansicht der Akteure vor Ort im Nachhinein gewesen, bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt mit Fortbildungseinrichtungen zusammenzuarbeiten, um eine qualifizierte Auseinandersetzung mit Themen des Globalen Lernens zu fördern.

3.1.3 Nachhaltig ins neue Schuljahr

An den berufsbildenden Schulen Osnabrück-Haste beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler der unterschiedlichen Schulabteilungen Agrarwirtschaft, Hauswirtschaft, Sozialpflege und Sozialpädagogik mit ganz unterschiedlichen Aspekten von nachhaltigem Konsum. Um allen Beteiligten die Möglichkeit zu geben, voneinander zu lernen und sich gegenseitig zu informieren, wurden bereits zwei gemeinsame Nachhaltigkeits-Aktionstage organisiert (vgl. ausführlich Schnetz-Grygo, 2011). Unter den Mottos „Unser blauer Planet – leben für eine zukunftsfähige Erde“ und „Gemeinsam leben für eine gesunde Zukunft“ wurde von den einzelnen Klassen gemeinsam mit ihren Fachlehrkräften ein vielfältiges Angebot zusammengestellt – vom Fußballspiel mit fair gehandelten Bällen über den Bau von Musikinstrumenten aus Alltagsgegenständen bis hin zu informativen Filmen und Infoständen, zum Beispiel zum Thema „nachhaltig waschen“.

Insgesamt erwiesen sich für das gute Gelingen der Aktionstage sowohl der Rückhalt durch die Schulleitung als auch die Begeisterungsfähigkeit der aktiv mitarbeitenden Lehrkräfte als zentral. Beachten sollte man hingegen die geringen zeitlichen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler und die Maßnahme entsprechend anpassen (lange Vorbereitungszeit einplanen). Der Nachhaltigkeits-Aktionstag ist inzwischen fester Bestandteil des Schullebens der berufsbildenden Schulen Haste, in dem nun zu Beginn eines jeden Schuljahres die zahlreichen neuen Schülerinnen und Schüler mit Themen nachhaltigen Konsums und laufenden Aktivitäten der Schule in diesem Feld vertraut gemacht werden.

3.2 Empirische Hinweise: Konsumkultur als Lernkontext

Der im BINK-Projekt verfolgte Ansatz zur Veränderung schulischer Konsumkultur war auch Gegenstand mehrerer begleitender empirischer Untersuchungen. Eine zentrale Fragestellung richtete sich dabei auf die Ausgangsthese des Projektes, die

Bildung für nachhaltigen Konsum

die Konsumkultur einer Bildungseinrichtung als Lernumwelt für jugendliches Konsumlernen konzipierte (siehe 2.1).

Im Rahmen einer Fragebogen-Studie, an der sich 780 Schülerinnen und Schüler aus den vier allgemein- und berufsbildenden BINK-Schulen beteiligten, wurden organisationale Merkmale der Konsumkultur sowie ausgewählte individuelle Merkmale operationalisiert und erhoben (vgl. im Folgenden die ausführliche Darstellung in Barth *et al.*, 2011). Anhand sogenannter „sparsamer“ linearer Regressionsmodelle (vgl. Aiken *et al.*, 2003) wurde untersucht, wie stark (im Sinne aufgeklärter Varianz) der Einfluss verschiedener Merkmale der Konsumkultur darauf ist, was die Jugendlichen und jungen Erwachsenen über nachhaltigen Konsum lernen, welche Einflussmöglichkeiten sie als Konsumierende sehen und welche persönliche Relevanz nachhaltiger Konsum für sie hat. Die Ergebnisse zeigen, dass zwei organisationale Merkmale eine herausragende Rolle spielen und teilweise sehr hohe Erklärungsanteile aufweisen: der Stellenwert nachhaltigkeitsbezogener Konsumbildungsziele und die Wahrnehmung von Veränderung in Richtung nachhaltiger Entwicklung an der Schule. Die Befunde der Studie stützen den im Bildungsprogramm BINK entwickelten Ansatz, nachhaltigen Konsum über die ganzheitliche Gestaltung der Konsumkultur zu einem Anliegen an der Bildungseinrichtung zu machen und entsprechende Veränderungen innerhalb und außerhalb des Unterrichts anzugehen.

4 Resümee und Ausblick

Angesichts der Bedeutung, die der Umgang mit Gütern in unserer Konsumgesellschaft zukommt, und der damit verbundenen Nachhaltigkeitsprobleme ist es von entscheidender Bedeutung, Schülerinnen und Schülern eine bildende Auseinandersetzung mit diesem „epochaltypischen Schlüsselproblem“ des 21. Jahrhunderts zu ermöglichen. Die im Bildungsprogramm BINK erprobten Ansätze und entwickelten Transferprodukte verstehen sich als ein Beitrag, um nachhaltigen Konsum zum Gegenstand themenzentrierter Schulentwicklungsprozesse zu machen und Bildungseinrichtungen als Konsumkulturen ganzheitlich zu gestalten.

Eine Herausforderung für die Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Arrangements einer Bildung für nachhaltigen Konsum besteht darin, neue Wege jenseits der oftmals noch sehr problem- und defizitorientierten Thematisierung dieser Fragen zu finden. Dazu liegen eine Reihe viel versprechender Anregungen vor, die unter Schlagwörtern wie „neue Wohlstandsmodelle“, „responsible living“ oder „Salutogenese“ diskutiert werden und darauf abzielen, nachhaltigen Konsum wieder stärker an die Idee des guten Lebens zurückzubinden. Hierin liegt nicht nur ein

nachhaltiger, sondern ein allgemeinbildender Beitrag der Ernährungs- und Verbraucherbildung.

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 [www.konsumkultur.de].

Literatur

- Aiken, L. S., West, S. G., & Reno, R. R. (2003). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Bänninger, C., Di Giulio, A., & David, C. K. (2007). Schule und nachhaltige Entwicklung. *Gaia - Ecological Perspectives for Science and Society*, 16(4), 267–271.
- Barth, M., Fischer, D., Michelsen, G., & Rode, H. (2011). Bildungsorganisationale Konsumkultur als Kontext jugendlichen Konsumlernens. In R. Defila, A. Di Giulio, & R. Kaufmann-Hayoz (Hrsg.), *Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt "Vom Wissen zum Handeln - Neue Wege zum nachhaltigen Konsum"* (S. 247–263). München: oekom.
- Bessoth, R. (2006). Positives "Change Management" ist erfolgreicher. *Pädagogische Führung*, 17(1), 11–16.
- BMU - Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (1997). *Agenda 21*. Berlin: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit.
- DfES - Department for Education and Skills (2008). *s3: sustainable school self-evaluation: for primary, middle and secondary schools*. London
- Di Giulio, A., Brohmann, B., Clausen, J., Defila, R., Fuchs, D. A., Kaufmann-Hayoz, R., & Koch, A. (2011). Bedürfnisse und Konsum – ein Begriffssystem und dessen Bedeutung im Kontext von Nachhaltigkeit. In R. Defila, A. Di Giulio, & R. Kaufmann-Hayoz (Hrsg.), *Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt "Vom Wissen zum Handeln - Neue Wege zum nachhaltigen Konsum"* (S. 47–72). München: oekom.
- Fien, J. (1997). Learning to care: a focus for values in health and environmental education. *Health Education Research*, 12(4), 437–447.
- Fien, J. (2000). Education for sustainable consumption: Towards a framework for curriculum and pedagogy. In B. B. Jensen (Hrsg.), *Critical environmental and*

Bildung für nachhaltigen Konsum

- health education. Research issues and challenges* (S. 45–66). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education.
- Fischer, D. (2011a). Educational Organisations as 'Cultures of Consumption': Cultural Contexts of Consumer Learning in Schools. *European Educational Research Journal*, 10(4), 595–610.
- Fischer, D. (2011b). Monitoring Educational Organizations' »Culture of Sustainable Consumption«: Towards a Participatory Initiation and Evaluation of Cultural Change in Schools and Universities. *Journal of Social Science*, 7(1), 66–78.
- Fischer, D. (2012, in Vorbereitung). Promoting Sustainable Consumption in Educational Settings. In U. Schrader, V. Fricke, V. W. Thoresen, & D. Doyle (Hrsg.), *Enabling Responsible Living*. Berlin: Springer.
- Fischer, D., Michelsen, G., Blätzel-Mink, B., & Di Giulio, A. (2011). Nachhaltiger Konsum: Wie lässt sich Nachhaltigkeit im Konsum beurteilen? In R. Defila, A. Di Giulio, & R. Kaufmann-Hayoz (Hrsg.), *Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt "Vom Wissen zum Handeln - Neue Wege zum nachhaltigen Konsum"* (S. 73–88). München: oekom.
- Gerstenmaier, J. (2008). Der heimliche Lehrplan in Organisationen. In P. Genkova & A. E. Abele (Hrsg.), *Lernen und Entwicklung im globalen Kontext. "heimliche Lehrpläne" und Basiskompetenzen* (S. 142–155). Lengerich: Pabst.
- Grundmann, D. (2011). Nachhaltigkeit und Schulentwicklung. In H. Gritschke, C. Metzner, & B. Overwien (Hrsg.), *Erkennen - Bewerten - (Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel* (S. 200–226). Kassel: Kassel University Press.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos: Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß*. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bde. 13*. Opladen: Leske + Budrich.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs*. Canberra: ARIES.
- Jespers, U., & Moßner, M. (2011). Schülerfirma BioLounge: Ein Slowfood-Projekt von Schüler_innen für Schüler_innen. In C. Nemnich & D. Fischer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltigen Konsum: ein Praxisbuch* (S. 20–30). Bad Homburg: VAS Verl. für Akad. Schriften.
- Mathies, E. (2000). Partizipative Interventionsplanung - Überlegungen zu einer Weiterentwicklung der Psychologie im Umweltschutz. *Umweltpsychologie*, 4(2), 84–99.
- Michelsen, G., & Nemnich, C. (Hrsg.) (2011). *Handreichung Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum: Nachhaltigen Konsum fördern und Schulen verändern*. Bad Homburg: VAS Verl. für Akad. Schriften.
- Nemnich, C., & Fischer, D. (Hrsg.) (2011). *Bildung für nachhaltigen Konsum: ein Praxisbuch*. Bad Homburg: VAS Verl. für Akad. Schriften.

- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schnetz-Grygo, M. (2011). Aktionstag: das Schuljahr nachhaltig eröffnen. In C. Nemnich & D. Fischer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltigen Konsum: ein Praxisbuch* (S. 100–110). Bad Homburg: VAS Verl. für Akad. Schriften.
- Scott, W. R., & Oulton, C. (1998). Environmental Values Education: an exploration of its role in the school curriculum. *Journal of Moral Education*, 27(2), 209–224.
- Shallcross, T. (2006). Whole school approaches, forging links and closing gaps between knowledge, values and actions. In A. E. J. Wals, T. Shallcross, J. Robinson, & P. Pace (Hrsg.), *Creating sustainable environments in our schools* (S. 29–46). Stoke-on-Trent: Trentham.
- Shallcross, T., Robinson, J., & Wals, A. E. J. (2006). Constructing case studies using evaluative research. In A. E. J. Wals, T. Shallcross, J. Robinson, & P. Pace (Hrsg.), *Creating sustainable environments in our schools* (S. 85–104). Stoke-on-Trent: Trentham.
- Stolberg, A. (2011). *Evaluation eines Fortbildungsprogramms im Projekt „Beitrag von Bildungsinstitutionen zur Förderung nachhaltigen Konsums bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen- (BINK)“: Bericht VII: Abschluss* (unveröffentlichter Projektbericht). Marburg.
- Tichy, F. M. (2011). Curriculum Globales Lernen. In C. Nemnich & D. Fischer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltigen Konsum: ein Praxisbuch* (S. 74–83). Bad Homburg: VAS Verl. für Akad. Schriften.
- UNEP (United Nations Environment Programme). (2010). *HERE and NOW: Education for sustainable consumption - Recommendations and Guidelines*. [www.unep.fr/scp/publications/details.asp?id=DTI/1252/PA].

Verfasser & Verfasserin

Daniel Fischer M.A. & Claudia Nemnich

Institut für Umweltkommunikation (INFU), Fakultät Nachhaltigkeit, Leuphana
Universität Lüneburg
Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg

E-Mail: daniel.fischer@uni.leuphana.de / claudia.nemnich@uni.leuphana.de

Internet: www.konsumkultur.de