

Angela Häußler & Christine Küster

Vorsicht Falle! Oder: Gibt es den ethisch korrekten Weg zur Vermittlung von Konsumkompetenz?

Verantwortliches Konsumverhalten im Anblick von Überfluss und Vielfalt braucht Hilfestellungen bei der Konsumententscheidung, zum einen durch eine „geteilte Konsumverantwortung“ zwischen Individuen und Institutionen, zum anderen durch Vermittlung von Konsumkompetenz auf Basis eines darauf abgestimmten Umgangs mit Heterogenität.

Schlüsselwörter: Heterogenität, Verbraucherbildung, Konsumkompetenz, Consumer Citizen/ Verbraucherverantwortung, nachhaltiger Konsum

Einleitung

Wie sollte gesunde Ernährung gestaltet sein, wie lässt sich nachhaltiger Konsum im Alltag praktizieren oder wie sieht eine sinnvolle Finanzplanung aus? Im Feld der Verbraucherbildung lauern einige Fallen, da das Themenfeld Konsum fast immer eine normative Komponente enthält und der Zugang dazu durch bestimmte Wertsetzungen und lebensweltliche Orientierungen geprägt ist – sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden. Anhand von sechs Thesen werden im Folgenden die Fallen im Sinne von Chancen und Grenzen eines ethisch korrekten Weges zur Vermittlung von Konsumkompetenz in einer sozial differenzierten Konsumgesellschaft analysiert und dargestellt.

1 Ethische Fragestellungen als Orientierung bei Konsumententscheidungen

Nachhaltiger Konsum ist ein wichtiges, aktuelles und interessantes Thema in der Verbraucherbildung und auch in den entsprechenden Konzeptionen, wie z.B. in REVIS, fest verankert. Erfahrungen sowohl aus der praktischen Bildungsarbeit als auch aus Studien zeigen, dass Schülerinnen und Schüler ethischen Problemstellungen gegenüber grundsätzlich aufgeschlossen sind (vgl. Dirscherl & Höll, 2011; Tully & Krug, 2011; Thio & Göll, 2011). Es interessiert sie, ihre Rolle als Akteure in der Konsumgesellschaft zu reflektieren und die Auswirkungen von Konsumententscheidungen zu beleuchten. Allerdings weisen einige Studien darauf hin, dass das Interesse an ethischem Konsum bei Jugendlichen in den letzten Jahren zurück geht.

Hierfür werden verschiedene Ursachen angeführt, insbesondere aber wird von den Jugendlichen die fehlende Anschlussfähigkeit der Thematik an ihre eigenen Alltagswelten benannt. So nehmen die meisten die Diskrepanz zwischen dem Wissen um die Probleme sowie der Einsicht in die Notwendigkeit des Handelns auf der einen Seite und der tatsächlichen Bedeutung des Themas bei alltäglichen Kaufentscheidungen auf der anderen Seite durchaus reflektiert wahr (vgl. Thio & Göll, 2011).

Am Beispiel des Themas „Nachhaltiger Konsum“ im Unterricht zeigt sich die Schwierigkeit der Umsetzung deutlich: Die alltäglichen Konsummuster der Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer Familien sind fest eingebettet in die jeweiligen Lebensstile. Daraus ergibt sich eine breite Vielfalt in den Alltagserfahrungen, Einstellungen und Zugängen sowohl zum Konsum als auch zur Nachhaltigkeit. Die normativen Setzungen in den Handlungskonzepten für nachhaltigen Konsum treffen auf vielfältige Wertorientierungen der jeweiligen Lebenswelten und auf sehr unterschiedliche Vorstellungen davon, was wünschenswerter oder nicht wünschenswerter Konsum ist (vgl. Thio & Göll, 2011). Eine Anschlussfähigkeit zur Alltagswelt ist dabei jedoch nur für wenige Lebensstilgruppen gegeben. Vor allem im sozial-ökologischen Milieu der oberen Mittelschicht werden alltägliche Konsumentscheidungen an den Leitbildern der sozialen Verantwortung oder der Ressourcenschonung ausgerichtet, basierend auf dem materiellen Wohlstand dieser Haushalte. Nachhaltiger Konsum hat hier auch eine identitätsstiftende Funktion und ist ein charakteristisches, namensgebendes Merkmal dieses Lebensstils (vgl. Umweltbundesamt, 2010). Aufgrund der in manchen gesellschaftlichen Milieus deutlich geringeren Teilhabechancen an der Konsumgesellschaft besteht in der Verbraucherbildung die Gefahr der Moralisierung des Konsums. Ohne Sensibilität für die heterogenen Konsumwelten der Lernenden und einer Reflektion des normativen Charakters der Handlungsleitlinien nachhaltigen Konsums, kann es dazu führen, dass ethisches Handeln als käuflich und sozial exklusiv erscheint, was sich z.B. darin ausdrückt, dass Bioprodukte als Luxus für Besserverdienende gelten (vgl. Hartmann, 2009). Brisant ist auch, dass die Lehrenden selbst nicht selten eine besondere Nähe zu sozial privilegierten und nachhaltige ausgerichteten Milieus haben.

→ Grundprinzipien ethischen Konsums sind ein relevanter Auftrag für die Verbraucherbildung, aber aufgrund der Heterogenität der Lebens- und Konsumwelten lauert die Falle der Moralisierung von Konsumverantwortung, wenn dies nicht mit einer ethischen Basis in der Verbraucherbildung verbunden wird.

2 Verbraucherinnen und Verbraucher – gesellschaftliche Akteure mit Konsumverantwortung

Bei ethischen Fragestellungen im Themenfeld Konsum rückt der Begriff der Verantwortung schnell in den Mittelpunkt. Damit verbunden sind vor allem die Fragen: Welchen Einfluss haben individuelle Konsumententscheidungen auf die (nachhaltige) Entwicklung der Gesellschaft? Welche Verantwortung tragen Verbraucherinnen und Verbraucher für die Steuerung marktgeseilschaftliche Prozesse?

Im Konzept der geteilten gesellschaftlichen Verantwortung der Marktakteure tragen Verbraucherinnen und Verbraucher durch Konsum zunächst zur Stabilisierung des Wirtschaftssystems bei, abgebildet im Kreislaufschema der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen. Konsum ist „Kern des Wachstumsmotors“ (Röpke, 2010, S. 103), worauf sich unter anderem auch das Kaufkraftargument der Gewerkschaften bezieht. In marktökonomischen Konzepten des Konsumenten(-verhaltens) agieren der idealtypische Verbraucher nach dem Modell des homo oeconomicus, ökonomisch rational und am eigenen Nutzen orientiert (vgl. Heidbrink & Schmidt, 2011).

Seit deutlich geworden ist, dass moderne Konsummuster das ökologische und soziale Gleichgewicht stören, sind private Konsumstile Gegenstand wirtschaftsethischer Überlegungen geworden. Das verbraucherpolitische Leitbild des mündigen Verbrauchers im Sinne eines homo oeconomicus wird in der Verbraucherpolitik und der Verbraucherbildung zunehmend mit dem Konzept der Verantwortung für nachhaltigen Konsum verbunden. Heidbrink und Schmidt sehen im Konzept des verantwortlichen Konsums die Ansätze nachhaltigen, moralischen und politischen Konsums verbunden. Dieser orientiert sich am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, beruht auf moralischen Werten und besitzt eine politische Dimension. Konsumententscheidungen sind nicht nur eine private Angelegenheit, sondern haben gesellschaftlichen Einfluss. Die Rolle des Verbrauchers und des Bürgers sind nicht voneinander zu trennen – gefasst im Begriff des „Consumer Citizen“ (vgl. Heidbrink & Schmidt 2011).

Gleichzeitig bleiben Konsumententscheidungen eingebettet in die Logik und Strukturen von Marktökonomie und Konsumkultur, die in ihrer Ausrichtung einem verantwortlichen Konsum eher entgegenstehen. Unter diesen Bedingungen sind verantwortliche Konsummuster sehr voraussetzungsreich: Eigene Handlungen und Zielsetzungen sollen daraufhin überprüft werden, ob sie Normen verletzen und daran ausgerichtet werden, um die am wenigsten schädliche Konsumententscheidung zu treffen (vgl. Heidbrink & Schmidt, 2011). Aufgrund begrenzter Informationen, Kapazitäten und Ressourcen ist dies für Verbraucherinnen und Verbraucher nur bedingt und partiell umsetzbar. Der wissenschaftliche Beirat „Verbraucher- und Ernährungspolitik“ am BMELV geht davon aus, dass ein Großteil der Verbraucherinnen und Verbraucher bei den meisten Konsumententscheidungen vertrauend agiert.

In der Realität sind jederzeit verantwortliche, umfassend informierte, reflektiert handelnde Verbraucherinnen und Verbraucher nur sehr selten anzutreffen (vgl. Micklitz et al., 2010).

Die gesellschaftliche Rolle des Verbrauchers ist also systemisch bedingt und die Einflussmöglichkeiten durch Konsum sind aufgrund begrenzter Handlungsspielräume gering. Aus diesem Grund lässt sich auch das Konzept der Konsumverantwortung nicht nur auf die individuell und einzeln handelnden Verbraucherinnen und Verbraucher beziehen und ist als kollektive Verantwortung zu verstehen. Consumer Citizens tragen daher auch die Verantwortung dafür, Möglichkeiten zur Gestaltung über die Kaufentscheidung hinaus wahrzunehmen und zur Veränderung von strukturellen Bedingungen beizutragen (vgl. Heidbrink & Schmidt, 2011).

Das Konzept der „geteilten Verantwortung“ bedeutet also zum einen, dass der Verbraucher als Marktakteur unter bestimmten Bedingungen und im Verbund mit anderen Akteuren, wie den Unternehmen oder dem Staat agiert. Eine Steuerung nur mit dem Einkaufswagen ist nicht möglich und begrenzt die Übernahme von Verantwortung. Zum anderen verweist der Begriff darauf, dass der Verbraucher als Teil eines (nicht organisierten) Kollektivs handelt. Im Kontext von Verbraucherbildung zeigt sich noch eine weitere Facette des Begriffs der geteilten Verantwortung: Hier ist dieser noch auf die institutionelle Verantwortung auszuweiten (vgl. Heindl, 2004). So ist es notwendig, in den Kompetenzkonzepten neben der individuellen Kompetenzentwicklung der Lernenden und Lehrenden auch die institutionelle Kompetenz im Blick zu haben. Die aktuelle Entwicklungsaufgabe der Schulverpflegung zeigt, dass die Institution Schule der Umsetzung von Konzepten der Verbraucherbildung auch entgegenstehen kann.

→ Wenn Grenzen und Spielräume der individuellen Verantwortung nicht registriert und reflektiert werden, lauert die Falle der Moralisierung des Konsums und eines „blaming the victim“: Die Unterscheidung von gutem/schlechtem Konsumverhalten kann als individuelle Schuldzuweisung verstanden werden.

3 Moralisierungsfalle – „Moralisierung des Konsums“

Normative Setzungen im Konsum sind besonders vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit und unterschiedlicher Teilhabechancen an der Konsumgesellschaft problematisch. In einer Konsumkultur reicht die Bedeutung des Konsums weit über die Befriedigung der Grundbedürfnisse hinaus, es geht vor allem um die Befriedigung von Kulturbedürfnissen (vgl. Heidbrink & Schmidt, 2011). Konsum ist daher ein entscheidendes Instrument, um soziale Identität und Status auszudrücken und verweist auf den Platz in der Gesellschaft. Er ermöglicht es auch, sich als wirkungsmächtig zu erleben und Unsicherheitserfahrungen zu kompensieren (vgl. Fischer & Sommer, 2012). Gleichzeitig sind Konsumententscheidungen fest eingebet-

Vermittlung von Konsumkompetenz

tet in den Alltagskontext der Menschen. Auf dieser Ebene resultieren die praktizierten Konsumstile aus einem Zusammenspiel von Wertorientierungen und Prioritätensetzungen, verfügbaren Ressourcen wie Geld, Zeit oder Kompetenzen sowie den Handlungsspielräumen, die sich unter anderem durch die Lebensphase oder den Wohnort ergeben (vgl. Häußler, 2007).

Wie bei These 1 schon beschrieben, ist ein sozial-ökologisch ausgerichteter Konsumstil Element der sozialen Identität einer gebildeten und finanziell potenten oberen Mittelschicht. Da diese als ein gesellschaftliches Leitmilieu gilt, breiten sich sozial-ökologische Konsumorientierungen auch in andere Milieus aus. Eine moralische Überhöhung des praktizierten Konsumverhaltens kann jedoch auch Ablehnung und demonstrative Abgrenzung vom Biokonsum provozieren. Bedingt wird dies vor allem durch die Allgemeinsetzung von milieutypischen Wertekonzepten und Konsummustern, die aufgrund der sozialen Ungleichheit im Konsum nicht übertragbar sind (vgl. Geden, 2008). Inwiefern die an ökologischen Kriterien ausgerichteten Kaufentscheidungen tatsächlich zu einer besseren Nachhaltigkeitsbilanz beitragen, ist dabei noch gar nicht berücksichtigt und bleibt in Anbetracht eines insgesamt hohen Konsumniveaus in diesem Milieu, vor allem im Bereich Wohnen und Mobilität, fraglich. Bei fehlenden gesellschaftlichen Teilhabechancen, die sich in mangelndem Zugang zu Bildung, Gesundheit oder dem Arbeitsmarkt ausdrücken, kann Konsum kompensatorische Funktionen erfüllen und als Instrument für den Ausdruck von Zugehörigkeit dienen. Sozial-ökologische Konsumorientierungen sind unter diesen Bedingungen nicht anschlussfähig oder handlungsrelevant.

→ *Wenn Ressourcen, Handlungsspielräume und Wertorientierungen für einen verantwortlichen Konsum nicht mitgedacht werden, lauert die Falle der Moralisierung des Konsums. Mit Sensibilität für gesellschaftliche Teilhabechancen, Lebensbedingungen und den jeweiligen Alltagskontext vermeidet Verbraucherbildung die Gefahr, ein Mittelschichtskonsumleitbild zu transportieren, welches wenig mit der Lebensrealität in anderen sozialen Milieus zu tun hat.*

4 Vermittlung von Konsumkompetenz – Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität

Anhand der drei ersten Thesen haben wir analysiert, dass Konsumverhalten und die Herausbildung von Konsumkulturen in unserer Gesellschaft zwar auf individueller Ebene wahrgenommen und auch gestaltet werden, jedoch ebenso systemisch bedingt sind (vgl. Brand 2008). Damit braucht es einen Blick über den Tellerrand hinaus auf die institutionellen Bedingungen des Konsumverhaltens.

Das Leitbild des „verantwortungsvollen Konsums“ (Fischer & Sommer, 2012, S. 7) beinhaltet zwar die gesellschaftlich-materiellen Voraussetzungen, hat jedoch

zunächst das Individuum im Blick. Anders orientiert sich das Leitbild der „geteilten Verantwortung“ (Heidbrink & Schmidt, 2011, S. 25) deutlich(er) an beiden „Partnern“: Individuum und Gesellschaft. Diese Leitbilder mit einem differenzierten Verständnis von Konsumverantwortung benötigen eine differenzierte Vermittlung von Konsumkompetenz. Die Basis dazu bieten sowohl fachwissenschaftliche Aspekte als auch fachdidaktische Kenntnisse der Verbraucherbildung. Modelltheoretische Überlegungen können dabei eine Hilfestellung sein, so liefert z.B. Klafki mit seinem bildungstheoretischen Modell die Grundlage für die erkenntnisleitenden Fragen, wie die Fragen nach der Gegenwarts- oder Zukunftsbedeutung des Themas sowie nach den Bedingungen (vgl. Riedl, 2010).

Für die Analyse der individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen bietet sich neben den lerntheoretischen Modellen der Didaktik der Berliner bzw. hamburger Schule auch der aktuelle Diskurs in der Pädagogik zum Umgang mit Heterogenität bei den Lernenden an (vgl. Bank, Ebbers & Fischer, 2011). Die Thematik der Heterogenität wird derzeit verbunden mit Fragen der Inklusion als internationales Konzept mit der Zielsetzung der Bildung für alle (vgl. Gomolla, 2009) sowie auch mit der Diskussion in der Beruflichen Bildung um die Professionalisierung des pädagogischen Personals bei der Benachteiligtenförderung im Übergangssystem (vgl. Sektion BWP, 2009). Weiterhin wird die Diskussion ebenfalls in diesen und anderen wissenschaftlichen Zusammenhängen mit dem Stichwort „diversity“/ Diversität und Intersektionalität geführt (vgl. Bank, Ebbers & Fischer, 2011; Emmerich & Hormel, 2013). Allen gemeinsam ist, dass sich um einen Vergleich nach Festlegung bestimmter Maßstäbe bzw. Kriterien handelt, die Differenzen feststellen sollen und dass diese Kriterien je nach Forschungszusammenhang unterschiedlich ausfallen sowie durch eine zeitliche Begrenztheit gekennzeichnet sind (vgl. Bank, Ebbers & Fischer, 2011).

Heterogenität als grundlegendes Thema der (Schul-)Pädagogik kann nicht ohne die aktuelle Bildungspolitik und das Verständnis von Bildung diskutiert werden, denn die Einbindung von Organisation und Zielen der (Schul-)Pädagogik ist eine gesellschaftspolitische Diskussion. Schule und die damit verbundene Bildungsverantwortung haben den Auftrag, die Lernenden auf ihre Mitwirkung an der Gestaltung von Gesellschaft vorzubereiten (vgl. Graumann, 2008). Kunze spricht in diesem Zusammenhang auch von der „Verantwortung für die Verantwortung“ (Kunze, 2009, S. 221), um den Aspekt von Bildung als Befähigung zum freien und selbständigen Denken zu verdeutlichen. Er zeigt damit auch kritisch auf die aktuelle Bildungsdebatte, die zwischen der „Verwertbarkeit und Nützlichkeit“ (Kunze 2009, S. 219) von Wissen auf der einen Seite und der Erkenntnis, dass sich Bildung nicht einfach produzieren lässt auf der anderen Seite pendelt (vgl. Kunze, 2009). Diese Erkenntnis ist eine wichtige Bedingung im Umgang mit Heterogenität im Sinne von Lernvoraussetzungen.

Die Frage dahinter, ob und wie Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen (Alter, Kenntnisse, familiäre und kulturelle Lebenszusammen-

Vermittlung von Konsumkompetenz

hänge etc.) unterrichtet werden können, ist kein neues Thema. Graumann weist in dem Zusammenhang auf Comenius (1638; vgl. Graumann, 2008, S. 17) hin sowie auf Prengel, die 1995 die „Pädagogik der Vielfalt“ (Graumann 2008:18) propagierte und damit in der Schulpädagogik einen Paradigmenwechsel einläutete. Ebenso zeigt Schlegel-Matthies 2005 die Bedeutung der Thematik für die Haushaltswissenschaften auf. Sie weist dabei einerseits auf die inhaltlich-didaktischen Chancen der „Haushaltslehre“ mit den Lebenswelt-/Alltagsbezügen im Umgang mit Heterogenität hin, z.B. bei Fragen der Arbeitsteilung im Haushalt oder der interkulturellen Perspektive auf Haushaltsarbeit (vgl. Schlegel-Matthies, 2005). Andererseits wird in dem Beitrag die Problematik deutlich dargestellt, dass gerade in der haushaltsbezogenen Bildung die Lehrkräfte oft noch einem „sehr normativ bildungsbürgerlichen Kulturverständnis verhaftet“ (Schlegel-Matthies, 2005, S. 209) sind. Sie führt differenziert auf, wie und wozu Lehrkräfte befähigt werden müssen, um Vielfalt als Chance zu begreifen und diese im Unterricht zu berücksichtigen.

Terhart nennt folgende Merkmale in Verbindung mit der Frage nach den notwendigen Kompetenzen für (Grundschul-)Lehrende im Umgang mit Heterogenität (Terhart, 2004 in Miller, 2008, S. 59):

- *Reflexion über Gleichheit und Verschiedenheit:* damit sind Kenntnisse über grundlegende Differenzlinien und Strukturkategorien (soziale, kulturelle, ethische Herkunft, Behinderung etc.) gemeint sowie die Reflexion über die Problematik der Konstruktion von Verschiedenheit, also die Festlegung der Kategorien und die sich daraus ergebenden Herstellungsprozesse von Differenzen und Benachteiligungen. Für das pädagogisch professionelle Handeln ist anzustreben sich positiv auf Verschiedenheit einzulassen durch eine kritische Reflexion der Konstruktion von Ungleichheit durch die Lehrenden.
- *Diagnostische Kompetenz:* diese umfasst das Erkennen von speziellen Lern- und Förderbedürfnissen von Lernenden sowohl bei fachlichen als auch bei sozial-emotionalen Kompetenzen, um darauf Förderangebote ausrichten zu können.
- *Fähigkeit zur Differenzierung und Individualisierung von Lernmöglichkeiten für heterogene Schülergruppen:* dahinter steht der Anspruch, didaktisch-methodische Entscheidungen genau auf die Kinder/ die Lernenden abzustimmen. Nicht jedes Konzept ist für alle geeignet, was z.B. Erkenntnisse aus dem Offenen Unterricht zeigen, welcher nicht unbedingt für leistungsschwächere Lernende geeignet ist.

Miller weist in ihrem Resümee darauf hin, dass beide Ebenen notwendig sind für einen förderlichen Umgang mit Heterogenität: die institutionelle Ebene, die umsteuern muss in Richtung partizipative Schulkultur und die individuelle Ebene der

Lehrenden, die als Akteure bei der Herstellung von Bildungsungleichheit in Richtung reflexiver Pädagogik und Kompetenzentwicklung umsteuern müssen (vgl. Miller, 2008).

→ *Welche Konsequenzen lassen sich aus diesen Überlegungen für die Vermittlung von Konsumkompetenz ableiten? Die Konsequenz muss sein, dass Konzepte an diesen zwei Ebenen – der individuellen und der institutionellen – im Umgang mit Heterogenität gemessen werden müssen, wenn sie erfolgreich Ethik, Konsum und Verbraucherbildung verbinden sollen, um nicht zur Falle bei der Moralisierung des Themas Konsum zu werden. Das gilt sowohl für vorhandene als auch für neue Konzepte.*

5 Vermittlung von Konsumkompetenzen in unterschiedlichen Bildungskonzepten

Im Folgenden werden zwei vorhandene Projekte mit ihren Konzepten daraufhin analysiert, ob sich die zwei Ebenen sowohl im Verbraucherleitbild als auch im Bildungskonzept finden lassen. Die Auswahl der zwei Projekte erfolgte danach, ob das jeweilige theoretische Konzept die Themen Ethik, Konsum und Verbraucherbildung beinhaltet und ob es sich dabei um ein Bildungskonzept handelt. Ausgewählt wurden REVIS – Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen – und BINK – Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum. Beide Projekte sind abgeschlossen, so dass entsprechend Ergebnisse zur Analyse vorliegen.

Das Projekt REVIS wurde im Zeitraum von 2003 bis 2005 entwickelt und erprobt mit dem wesentlichen Ziel der Vermittlung einer zukunftsgerichten Ernährung und Verbraucherbildung auf unterschiedlichen Ebenen [www.evb-online.de]. REVIS basiert auf einem weit gefassten Verständnis von Verbraucherinnen und Verbrauchern, aus der Erkenntnis der „strukturellen Unmöglichkeit“ (von Schweizer, 1997, S. 67, zitiert nach Schlegel-Matthies, 2004, S. 8) heraus, ein vernünftiger bzw. mündiger Verbraucher zu sein. Daraus wird die Notwendigkeit abgeleitet, Verbraucherbildung einerseits als Befähigungsstrategie zum verantwortlichen Handeln zu verstehen und andererseits notwendige Hilfestellungen und Rahmenbedingungen zur Entlastung der Verbraucherinnen und Verbraucher bereit zu stellen (vgl. Schlegel-Matthies, 2004).

Im Mittelpunkt des Projekts stehen sowohl die Inhalte der Ernährungs- und Verbraucherbildung selbst (Analyse, Systematisierung) als auch deren Vermittlung an Lernende und Lehrende – an letztere durch ein Portfolio-Konzept, dessen Umsetzung nicht näher vermittelt wird. Die Ebene der institutionellen Bedingungen und deren Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Mitgestaltung wird zwar mitgedacht, aber nicht thematisiert.

Vermittlung von Konsumkompetenz

Genau das wiederum ist der Fokus im Projekt BINK, welches im Zeitraum von 2008 bis 2011 entwickelt und durchgeführt wurde. Die zentrale Annahme des Projekts lautet, dass die Förderung nachhaltigen Konsumverhaltens in Bildungseinrichtungen ein Zusammenwirken von formellen und informellen Lernsettings erfordert. Dazu sollten Unterricht und Alltagsverhalten in den Einrichtungen sinnvoll ineinandergreifen, damit sie zu einer „nachhaltigen Konsumkultur“ führen. [www.konsumkultur.de].

In diesem Projekt steht somit die Bedeutung der (Bildungs-) Institution im Vordergrund für die Verknüpfung von Wissen und Handeln beim nachhaltigen Konsum (vgl. Fischer & Nemnich, 2012). Thematisiert wird dadurch die für unsere Überlegungen wichtige Frage der Notwendigkeit von geteilter Verantwortung und partizipativer Schulkultur. In den Ergebnissen werden neben der Notwendigkeit von Kooperation, Kommunikation und Partizipation auch unter dem Stichwort „Hemmnisse“ Wissenslücken und fehlende Weiterbildungsangebote konstatiert (vgl. Barth, 2010). In diesem Projekt zeigt sich also ebenfalls eine gewisse „Vermittlungslücke“ bei den Lehrenden. Aus diesen knappen Projekterkenntnissen lässt sich die sechste These im Sinne eines Fazits ableiten.

→ Die zwei beispielhaft ausgewählten Projekte vermitteln einerseits einen differenzierten Umgang mit der Lebenswelt der Lernenden und der Institution Schule – im Sinne von Heterogenität – bei der Vermittlung von Konsumkompetenz, andererseits eine gewisse „Vermittlungslücke“ der Thematik an die Lehrenden, damit es nicht zu einer „Moralisierungsfalle“ kommt.

6 Voraussetzungen für einen (nicht den) verantwortlichen Weg zur Verbraucherbildung

Um einen Weg aus der Falle der Moralisierung aufzuzeigen, gilt es die Voraussetzungen für einen verantwortlichen Weg zur Verbraucherbildung zu kennen und zu reflektieren. Der Umgang mit Heterogenität kann dafür ein Leitbild sein, da es insbesondere um die Kenntnisse der unterschiedlichen individuellen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen geht sowie um das darauf abgestimmte professionelle Handeln der Lehrenden im Sinne von „eigene Gewissheiten immer wieder infrage stellen können“ (Schlegel-Matthies, 2005, S. 215).

Für das Handeln als verantwortliches (pädagogisches) Handeln ist es notwendig die Handlungsalternativen zu kennen – die eigenen und die der anderen – um entsprechend individuelle und institutionelle Lernsettings gestalten zu können. Das Leitbild der „geteilten Verantwortung“ (Heidbrink & Schmidt, 2011, S. 25) sowie das Leitbild der Bildungsverantwortung können dabei eine Hilfestellung sein. Die Lehrenden sind entscheidenden Akteure bei der Umsetzung: durch ihr Handeln bei der individuellen Förderung von ganz unterschiedlichen Lernenden und bei der Entwicklung einer partizipativen Schulkultur schaffen sie die Voraussetzungen für

eine verantwortlich geteilte Verbraucherbildung. Aus der Falle der Moralisierung kann so für die Lernenden – die Kinder und Jugendlichen – eine Chance entstehen, sich ebenfalls als Akteure dieses gesellschaftlichen Veränderungsprozesses mit offenem Ausgang und mit positiv geteilter Verantwortung zu verstehen.

Literatur

- Bank, V., Ebbers, I. & Fischer, A. (2011). Lob der Verschiedenheit – Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung. *Journal of Social Science Education, 10* (2), 3-13.
- Barth, M. (2010). *BINK – Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum – Die Umsetzung von Nachhaltigkeit in Bildungsinstitutionen*. Aufarbeitung der Ergebnisse einer empirischen Studie in 26 Bildungsinstitutionen. Lüneburg: Leuphana Universität.
- BINK – *Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum* – [www.konsumkultur.de].
- Brand, K.-W. (2008). Konsum im Kontext. Der ‚verantwortliche Konsument‘ - ein Motor nachhaltigen Konsums? In H. Lange (Hrsg.), *Nachhaltigkeit als radikaler Wandel. Die Quadratur des Kreises?* (S. 71-93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dirscherl, C. & Höll, S. (2011). Ethischer Konsum bei Jugendlichen – Chance für eine Verbraucherwende? *landinfo: Informationen für die Landwirtschaftsverwaltung, 9* (6), 41-43.
- Emmerich, M. & Homerl, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fischer, D. & Nemnich, C. (2012). Bildung für nachhaltigen Konsum. Konzeptioneller Ansatz und praktische Beispiele aus dem Projekt BINK. *Haushalt in Bildung & Forschung, 1*(1), 44-55.
- Fischer, M. & Sommer, B. (2012). *Verbrauchte Zukunft. Mentale und soziale Voraussetzungen verantwortungsvollen Konsums*. WISO Diskurs, Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), Bonn.
- Geden, O. (2008): Strategischer Konsum statt nachhaltiger Politik? Ohnmacht und Selbstüberschätzung des „klimabewussten“ Verbrauchers. *Transit. Europäische Revue, (6)*, 132-141.
- Gomolla, M. (2009). Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 21-43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graumann, O. (2008). Förderung und Heterogenität: Die Perspektive der Schulpädagogik. In K.-H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkockhine (Hrsg.), *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern* (S. 16-25). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Vermittlung von Konsumkompetenz

- Häußler, A. (2007). *Nachhaltige Ernährungsweisen in Familienhaushalten. Eine qualitative Studie zur Umsetzung des Ernährungsleitbilds in die Alltagspraxis*. Gießen: vvb Lauffersweiler.
- Hartmann, K. (2009). *Das Ende der Märchenstunde. Wie die Industrie die Lohas und Lifestyle-Ökos vereinnahmt*. München: Blessing Verlag.
- Heidbrink, L. & Schmidt, I. (2011). Das Prinzip der Konsumentenverantwortung – Grundlagen, Bedingungen und Umsetzungen verantwortlichen Konsums. In L. Heidbrink, I. Schmidt & B. Ahaus (Hrsg.), *Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum* (S. 25-56). Frankfurt/M., New York: Campus Verlag.
- Heindl, I. (2004). Ernährung, Gesundheit und institutionelle Verantwortung - eine Bildungsoffensive. *Ernährungsumschau*, 51 (6), 224-230.
- Kunze, A. B. (2009). Verantwortungsbildung als Teil von Generationengerechtigkeit – Überlegungen zum Verhältnis von Bildung, Kultur und Werteerziehung. In M. Heimbach-Steins, G. Kruip & A. B. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit – Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 217-226). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Micklitz, H.-W., Oehler, A., Piorkowsky, M.-B. et al. (2010). *Der vertrauende, verletzte oder der verantwortungsvolle Verbraucher? Plädoyer für eine differenzierte Strategie in der Verbraucherpolitik*. Stellungnahme des wissenschaftlichen Beirats Verbraucher- und Ernährungspolitik beim BMELV. Berlin.
- Miller, S. (2008). Kinder in Armut – reichen allgemeine pädagogische Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht aus? In H. Kiper, S. Miller, C. Palentien & C. Rohlf (Hrsg.), *Lernarrangements für heterogene Gruppen* (S. 43-63). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung (2005). *Schlussbericht REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen*. [http://evb-online.de/evb_revis_schlussbericht.php].
- Riedl, A. (2010). *Grundlagen der Didaktik*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Röpke, I. (2010). Konsum: Kern des Wachstumsmotors. In I. Seidl & A. Zahrnt (Hrsg.), *Postwachstumsgesellschaft. Konzepte für die Zukunft* (S. 103-115). Marburg: Metropolis-Verlag.
- Schlegel-Matthies, K. (2005). Fachdidaktische Perspektiven auf den Umgang mit Heterogenität im haushaltsbezogenen Unterricht. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 197-217). Münster: Lit Verlag.
- Schlegel-Matthies, K. (2004). *REVIS – Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen*. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 2, Universität Paderborn.
- Sektion BWP – Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.). (2009). *Memorandum Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht*. Bonn: Pahl-Rugenstein Verlag.

- Thio, S.L. & Göll, E. (2011). *Einblick in die Jugendkultur. Das Thema Nachhaltigkeit bei der jungen Generation anschlussfähig machen*. Veröffentlichung des Umweltbundesamtes. Dessau
- Tully, C. & Krug, W. (2011). *Konsum im Jugendalter. Umweltfaktoren, Nachhaltigkeit, Kommerzialisierung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.
- Umweltbundesamt (2010). *Umweltbewusstsein in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*. Dessau.

Verfasserinnen

Dr. Christine Küster

Justus-Liebig-Universität Gießen – Institut für Erziehungswissenschaft
Berufspädagogik/Didaktik der Arbeitslehre

Karl-Glöckner Str. 21B
D-35394 Gießen

E-Mail: christine.kuester@erziehung.uni-giessen.de

Internet: www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/bp

Dr. Angela Häußler

Justus-Liebig-Universität Gießen – Institut für Wirtschaftslehre des Haushalts und
Verbrauchsforschung

Bismarckstr. 37
D-35390 Gießen

E-Mail: angela.haeussler@haushalt.uni-giessen.de

Internet: www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb09/institute/wdh/wpf