

Values *and* Knowledge Education (VaKE) als Methode in der nachhaltigen Konsumbildung

Der Mehrwert von Werten

Natascha Diekmann^a

^a Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Abstract: Nachhaltige Konsumbildung ist in der schulischen Praxis zwar einerseits ein präsent, andererseits ein diffuses Thema. In dem Beitrag wird der Bestand in Deutschland skizziert und VaKE (Values *and* Knowledge Education) als potenziell bereichernde Methode theoretisch und anhand von verschiedenen Forschungsergebnissen analysiert. Die erste Anwendung von VaKE in der nachhaltigen Konsumbildung wird an einem kurzen Praxisbeispiel veranschaulicht.

0. Abkürzungsverzeichnis

BINK	Bildungsinstitutionen für Nachhaltigen Konsum
BMUB	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit
BNE	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
DESD	Decade of Education for Sustainable Development
INFU	Institut für Umweltkommunikation der Universität Lüneburg
MJT	Moral Judgment Interview
MKT	Moralischer Kompetenz Test, früherer MUT (Moralischer Urteilstest)
SDGs	Sustainable Development Goals
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VaKE	Values <i>and</i> Knowledge Education
WALK	W-questioning Assessment of Latent Knowledge

1. Nachhaltige Konsumbildung

In dem vorliegenden Artikel wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Unterrichtsmethode „VaKE“ für die nachhaltige Konsumbildung in der Schule geeignet ist. Dafür wird die Methode vor ihrem theoretischen Hintergrund, bestehenden Forschungsergebnissen sowie einem ersten Versuch in der außerschulischen Bildung auf ihre Eignung für die nachhaltige Konsumbildung betrachtet. Zunächst werden kurz Nachhaltigkeit und nachhaltiger Konsum, die Bildung für nachhaltige Entwicklung mit ausgewählten schulischen Maßnahmen sowie die Herausforderungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung fokussiert, um eine Basis für die weiteren Ausführungen zu schaffen und den Bedarf für weitere passende und evaluierte Methoden in dem Bereich aufzuzeigen.

1.1. Nachhaltigkeit und nachhaltiger Konsum

In dem von der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung im Jahr 1987 veröffentlichten „Brundtland-Bericht“ mit dem Originaltitel „Brundtland Report: Our Common Future“ wurde erstmals ein Gesamtkonzept für nachhaltige Entwicklung formuliert. Die deutschsprachige Version wurde im selben Jahr von Hauff unter dem Titel „Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung“ herausgegeben. Im Brundtland-Bericht bezieht sich Nachhaltigkeit auf die Gerechtigkeit jetziger und zukünftiger Generationen im Hinblick auf die Möglichkeiten ihrer Bedürfnisbefriedigung. Die Umwelt soll durch die menschliche Lebensweise nicht ausgebeutet oder belastet werden. Ebenso soll die weltweite Armut bekämpft werden. Im Brundtland-Bericht heißt es konkret dazu:

„Humanity has the ability to make development sustainable to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs. The concept of sustainable development does imply limits – not absolute limits but limitations imposed by the present state of technology and social organization. [...] The Commission believes that widespread poverty is no longer inevitable. Poverty is not only an evil in itself, but sustainable development requires meeting the basic needs of all and extending to all the opportunity to fulfil their aspirations for a better life.“ (Brundtland-Bericht 1987, S. 16, Absatz 3/27)

In dieser Ausführung wird deutlich, dass die nachhaltige Entwicklung nach dieser Definition sowohl die natürliche Umwelt als auch die soziale Gerechtigkeit betrifft. Der Konsum, besonders derjenige der Industrienationen, ist ein wichtiger Aspekt im Hinblick auf eine langfristige, nachhaltige Entwicklung (ebd., S. 41, Absatz 1/5). Die Forderung nach einer Änderung der westlichen Konsumgewohnheiten wurde später auch

in der Agenda 21 betont (UN 1992, S. 18). Die Agenda 21 resultierte aus der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Jahr 1992, wo der Begriff „Nachhaltigkeit“ noch einmal an Popularität gewann (Michelsen und Adomßent 2014, S. 14). Das Kapitel 4 der Agenda ist den Veränderungen der Konsumgewohnheiten gewidmet. Hier werden die Auseinandersetzung mit nicht nachhaltiger Produktion und Konsumtion sowie die Entwicklung von politischen Strategien zur Förderung von Veränderungen nicht nachhaltiger Konsumgewohnheiten fokussiert (UN 1992, S. 18 ff.).

Die Generalversammlung der Vereinten Nationen hat im Jahr 2002 die Jahre 2005-2014 als Dekade für nachhaltige Entwicklung proklamiert. Unter dem Originaltitel „UN Decade of Education for Sustainable Development“, kurz DESD, wurde Bildung als zentrales Element für die nachhaltige Entwicklung herausgestellt. Die UNESCO wurde damit beauftragt, entsprechend den Zielen der Dekade ein Programm zu erstellen: das „International Implementation Scheme“. Auch hier wird gefordert, das nachhaltige Konsumverhalten der Individuen zu fördern (UNESCO 2005, S. 29).

Anfang dieses Jahres ist die politische Zielsetzung der UN zur nachhaltigen Entwicklung in Form der „Sustainable Development Goals“, kurz SDGs, in Kraft getreten, die bis zum Jahr 2030 gilt. Unter dem Titel „Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ soll die nachhaltige Entwicklung auf ökologischer, sozialer und ökonomischer Ebene gesichert werden (UN 2015). Als ein konkretes Ziel wird genannt, nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sicherzustellen (ebd., S. 24 f.). In Deutschland wurde im Hinblick auf nachhaltigen Konsum im Kontext der SDGs ein nationales Programm für nachhaltigen Konsum initiiert (BMUB 2016).

Heinrichs und Michelsen (2014) zeigen auf, dass die Umsetzungen der genannten Maßnahmen lediglich in Teilerfolgen besteht, die Welt jedoch insgesamt stetig weniger nachhaltig wird. Verschiedene Ausführungen zum Nachhaltigkeitsstand, wie beispielsweise der Living Planet Report der Schweizer Umweltstiftung WWF (2012) oder der Zwischenbericht zu den Millennium-Development-Goals (2010), verdeutlichen diese Entwicklung. Hinsichtlich der nachhaltigen inter- und intragenerationalen Gerechtigkeit auf sozialer, ökologischer und ökonomischer Ebene besteht nach wie vor ein großer Entwicklungsbedarf (S. V).

An dieser kurzen Skizzierung zur politischen Zielsetzung in Bezug auf Nachhaltigkeit zeigen sich die steigende Relevanz der Thematik sowie andererseits die noch nicht ausreichende Umsetzung. Nachhaltiger Konsum stellt immer einen Teilspekt der allgemeinen Forderung zu mehr Nachhaltigkeit dar. Nachhaltiger Konsum meint schlicht, die Orientierung der KonsumentInnen an nachhaltigen Kriterien. Das deutsche BMUB beschreibt nachhaltigen Konsum als

„Teil einer nachhaltigen Lebensweise und ein Verbraucherverhalten, das u.a. Umwelt- und soziale Aspekte bei Kauf und Nutzung von Produkten und Dienstleistungen berücksichtigt. Nachhaltiger Konsum betrifft dabei auch das Nutzungs- und Entsorgungsverhalten von Ressourcen im Alltag. Folgt man dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung ist Konsum dann nachhaltig, wenn er ‚den Bedürfnissen der heu-

tigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen‘. Dabei müssen wir beachten, dass sich der Konsum in Deutschland aufgrund globaler Produktionsprozesse und Lieferketten sowohl auf die Umwelt als auch auf die Menschen im Ausland auswirkt. Nachhaltiger Konsum reicht damit in den individuellen Lebensstil des Menschen hinein. Der nachhaltige Konsument ist der ökologisch und sozial verantwortliche Bürger. Nachhaltiger Konsum bedeutet vor allem: bewusster Konsum, genauer hinzuschauen und eine eigene ‚Gesamtbilanz‘ im Auge zu haben.“ (BMUB 2016)

Hier wird wieder der Bezug zur intra- und intergenerationalen Gerechtigkeit hergestellt, wie auch in den Definitionen zur Nachhaltigkeit im Brundtland-Bericht. Außerdem wird konkret die Verantwortung genannt. Die geteilte Verantwortung für die Folgeschäden durch Konsum richtet sich an alle Marktakteure, somit auch an die KonsumentInnen (Ahaus, Heidbrink und Schmidt 2009, S. 3).

1.2. Bildung für nachhaltige Entwicklung

Um dieser Verantwortung gerecht werden zu können, scheinen Bildungsmaßnahmen geeignet zu sein, um Kinder und Jugendliche auf ihre Rolle als verantwortliche KonsumentInnen vorzubereiten. Im Hinblick auf die im weiteren Verlauf vorgestellte Pilotstudie werden hier Jugendliche fokussiert. Im Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer wird von der „jüngeren Generation“ im Alter von 15-24 gesprochen (Michelsen, Grunenberg, Mader und Rode 2015). Die Festlegungen, welche Altersgruppen unter den Begriff Jugend zu zählen sind, variieren stark. Die Eingrenzung von 15 bis 24 Jahren, wie im Nachhaltigkeitsbarometer, soll hier als grober Rahmen gelten.

Die Konsumsozialisation beginnt bereits in der frühen Kindheit (Von Rosenstiel und Neumann 2009). Jugendliche befinden sich in der Regel in einem Gefüge aus eigenem, familialem und zukünftigem (erwachsenem) Konsum (Tully und Krug 2011, S. 71). Mit ihrem eigenen, meistens auf jugendspezifische Güter bezogenen, Konsum, der Beeinflussung des Konsums der Eltern und der Herausbildung zukünftiger Konsumpräferenzen scheinen Jugendliche wichtige Adressaten im Interesse der nachhaltigen Entwicklung zu sein. Im Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer werden Jugendliche, bzw. die „jüngere Generation“, ebenfalls als relevante gesellschaftliche Akteure betrachtet und ihre Perspektive auf Nachhaltigkeit fokussiert (Michelsen et al. 2015, S. 17).

Die Schule ist ein Ort, an dem die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen erreichbar ist. Dementsprechend bieten sich pädagogische Interventionen im schulischen Kontext besonders an, um nachhaltigen Konsum zu thematisieren. Im schulischen Bereich wird das Thema teilweise fokussiert. Nachhaltiger Konsum ist also in differentem zeitlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Intensität in der pädagogisch-institutionellen Praxis vorhanden, wird in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur jedoch kaum thematisiert, insbesondere der Fokus auf Nachhaltigkeit ist gering (ebd., S. 19).

In den anfangs erläuterten politischen Zielsetzungen zur Nachhaltigkeit wird die Relevanz von Bildung betont. Im Brundtland-Bericht heißt es beispielsweise „The changes in attitudes, in social values, and in aspirations that the report urges will depend on vast campaigns of education, debate and public participation“ (1987, S. 8 f.). In der Agenda 21 ist das Kapitel 36 der „Förderung der Bildung, der Bewusstseinsbildung und der Aus- und Fortbildung“ gewidmet (UN 1992, S. 329 ff.). Besonders deutlich zeigt sich die hohe Bedeutungszuschreibung an der Implementierung der Dekade für nachhaltige Entwicklung von 2005-2014 (UNESCO 2005). Die UNESCO hat im Hinblick auf die Ziele der Agenda das Weltaktionsprogramm „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ von 2015-2019 verabschiedet. Die konkrete Umsetzung der Bildung für nachhaltige Entwicklung erfolgt durch die einzelnen Länder, in Deutschland und Österreich beispielhaft, jeweils durch die entsprechende UNESCO-Kommission in Kooperation mit den zuständigen Ministerien der Länder (Deutsche UNESCO-Kommission, Österreichische UNESCO-Kommission).

Seit Beginn der Weltdekade 2005 und zukünftig im Sinne der Agenda 2030 ist Bildung ein zentraler Bestandteil der nachhaltigen Entwicklung. Die Bildungsoffensive soll die Voraussetzungen schaffen, an der Analyse und Bewertung von Entwicklungsprozessen mit ökologischer, ökonomischer und sozio-kultureller Bedeutung aktiv teilhaben zu können. Außerdem sollen die Individuen befähigt werden, sich in ihrem Privatleben an Nachhaltigkeitskriterien zu orientieren und Nachhaltigkeit gemeinschaftlich lokal und global zu fördern. Die Veränderung von Konsum- und Verhaltensmustern hin zu mehr Nachhaltigkeit wird explizit genannt. Allen Menschen sollen entsprechende Bildungschancen eröffnet werden, um sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu verändern und somit zu einer nachhaltigeren und gerechteren Gesellschaft beizutragen: „The overall goal of the DESD [Decade of Education for Sustainable Development] is to integrate the values inherent in sustainable development into all aspects of learning to encourage changes in behavior that allow for a more sustainable and just society for all“ (UNESCO 2006, S.4). Die BNE soll die gesellschaftlichen Problemfelder „ökologische Notwendigkeiten“ und „entwicklungspolitische Einsichten“ miteinander verbinden und in einem entsprechenden Bildungskonzept zusammenführen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2005-2014). Um bisherige pädagogische Umsetzungen im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu veranschaulichen, werden im Folgenden drei Programme aus Deutschland skizziert.

Transfer-21

Das Programm „Transfer-21“ wurde im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung als Projekt initiiert, um die Bildungsoffensive für nachhaltige Entwicklung zu verbreiten und zu intensivieren. Die Ziele sind beispielsweise die Expansion von Bildungsprojekten zur nachhaltigen Entwicklung auf 10 % der Schulen (der beteiligten Bundesländer in Deutschland) oder die Fortbildung von MultiplikatorInnen. Mit dem Fokus auf Gestaltungskompetenz (zu Nachhaltigkeit allgemein, nicht mit dem Schwerpunkt Konsum) wurden Materialien für die Unterrichtsgestaltung bereitgestellt und Beratungen sowie Fortbildungen angeboten. Das Programm ist 2008 beendet worden

(De Haan 2004-2008). Im Abschlussbericht wird genannt, dass wesentliche Schritte realisiert wurden. Einige Bundesländer haben die angestrebten 10 % überschritten und Bildungsprojekte in mehr Schulen angeboten, im Durchschnitt haben an 12,1 % der Schulen Aktivitäten im Sinne des Projekts stattgefunden (Transfer 21, Abschlussbericht des Programmträgers 2009, S. 75). Im Evaluationsbericht wird die Durchführung der Projekte hinsichtlich Partizipation, Motivation und Kompetenzzuwachs der SchülerInnen positiv bewertet (Rode 2005, S. 142 f.).

BINK - Bildungsinstitutionen und Nachhaltiger Konsum

Im Projekt „BINK“ (Bildungsinstitutionen und Nachhaltiger Konsum) des Instituts für Umweltkommunikation (INFU) der Leuphana Universität Lüneburg arbeiten WissenschaftlerInnen gemeinsam mit Bildungsinstitutionen an praxistauglichen Maßnahmen, um nachhaltiges Konsumverhalten von Heranwachsenden zu fördern. Dafür soll die gesamte Bildungseinrichtung eine nachhaltige Konsumkultur entwickeln. Ein besonderer Fokus liegt auf den Bereichen Ernährung, Mobilität und Energie. Im Herbst 2011 erschien ein Produkt des Projekts in Form eines Leitfadens, eines Praxisbuchs und eines Films (Michelsen und Nemnich 2011). Im Rahmen des Projekts wurden 21 Gruppendiskussionen mit SchülerInnen sowie mit StudentInnen durchgeführt, um die Selbstwahrnehmung des eigenen Konsumhandelns im Hinblick auf Nachhaltigkeit zu erfragen (Krug und Tully 2011). Außerdem wird den durchführenden Lehrkräften die Bewertung des Erfolgs der Nachhaltigkeitsprojekte nahegelegt, hierfür werden qualitative oder quantitative Verfahren empfohlen, die selbst auszuwählen sind (Michelsen und Nemnich 2011). Das Projekt wurde aus verschiedenen Perspektiven (z. B. Erziehungswissenschaft, Jugendsoziologie oder Umweltpsychologie) evaluiert. Der Fokus liegt bei den Strategien zur gesamtinstitutionellen Etablierung von Nachhaltigkeit, z. B. die Einrichtung einer Steuergruppe oder Vernetzungen der Schulen. Auf individueller Ebene wurde die Untersuchung beispielsweise mit Hilfe von Skalen zur Selbstwirksamkeit im Bereich Konsum oder der Einschätzung der Relevanz des in der Schule gelernten Stoffes für das eigene Konsumverhalten durchgeführt (Michelsen und Fischer 2013).

Going Green

Das Projekt „Going Green – Deine Konsumrevolution“ sollte SchülerInnen die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen dem persönlichen Konsum und globalen Umwelt- und sozialen Problemen bieten. Themenschwerpunkte des Projekts waren: verantwortungsvoller Konsum, Nahrungsmittelproduktion und -verschwendung sowie Verpackung und Müllvermeidung. In Kooperation mit der deutschen „Agrar Koordination“ wurde eine Mappe mit Bildungsmaterialien erstellt, die für die Verwendung in Projektwochen oder Unterrichtseinheiten gedacht ist. Das Projekt orientierte sich an den Schlüsselthemen der BNE. Als angestrebte Schlüsselkompetenzen werden Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Gestaltungskompetenz genannt. Die drei Material-Mappen zu den Schwerpunkten wurden im Materialkompass der Verbraucherbildung der Verbraucherzentrale aufgenommen und durch ein Team von ExpertInnen mit „gut“

bewertet. Das „Going Green“-Projekt wurde im März 2015 beendet (Agrar Koordination FIA e.V. 2015).

1.3. Herausforderungen für die Bildung nachhaltiger Entwicklung

Obwohl die öffentliche und politische Nachhaltigkeitsdebatte, wie sich in den anfänglichen Ausführungen deutlich zeigte, an Intensität zunimmt, ist die praktische Umsetzung im Bildungsbereich noch verhältnismäßig gering. Mit der im Kontext von Transfer-21 umgesetzten Expansion von Nachhaltigkeitsprojekten auf 12,1 % der deutschen Bundesländer ist zwar das Ziel von 10 % überschritten, in Anbetracht der SDGs scheint dies jedoch quantitativ nicht ausreichend zu sein, um die nachhaltige Entwicklung positiv zu beeinflussen. Im Zuge von Projekten wie BINK und Going Green sind wertvolle Materialien entstanden. Die Materialmappen laufen jedoch Gefahr, schnell inaktuell zu werden. Besonders im Bereich der Nachhaltigkeit kommt es häufig zu Änderungen, beispielsweise auf rechtlicher Ebene oder in Form von gezielten Anreizen. Exemplarisch können an dieser Stelle die Einführung von Dosenpfand, die Abwrackprämie oder das in europäischen Ländern zunehmende Verbot von kostenlosen Plastiktüten in Supermärkten genannt werden. Im Zuge der Evaluation zu BINK sind erste wichtige Skalenentwicklungen für die Messung auf individueller Ebene, wie die Konsum-Selbstwirksamkeit, vorgenommen worden, insgesamt ist die Evaluation jedoch mehr auf die Implementierung von Nachhaltigkeit auf institutioneller Ebene fokussiert (Michelsen und Fischer 2013). Bei den Evaluationen der genannten Projekte wären ausführlichere Überprüfungen konkreter Kompetenzen auf individueller Ebene eine sinnvolle Ergänzung.

Ob die Quantität der Maßnahmen, die nachhaltigen Konsum fokussieren, als ausreichend bewertet werden kann, ist fraglich. Kollmann (2006) fordert beispielsweise eine den Herausforderungen der Konsumgesellschaft angemessene Konsumbildung (unter Einbezug der nachhaltigen Komponente) und sieht den Bedarf, „intensivst darauf zu drängen“, entsprechende Konzepte in die Curricula aufzunehmen, um Heranwachsende auf ihre Rolle als (nachhaltige) VerbraucherInnen vorzubereiten. Das Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer zeigt, dass sich die Quantität in den letzten Jahren bereits deutlich gesteigert hat. Im Jahr 2012 gaben 40 % der jungen Erwachsenen an, in der Schule mit dem Thema Nachhaltigkeit konfrontiert gewesen zu sein, 2015 waren es bereits 70 % der Befragten (Michelsen et al. 2015, S. 107). Die vorgestellten Projekte, Transfer-21, Going Green und BINK zeigen, dass intensiv an der konkreten Umsetzung nachhaltiger Bildung gearbeitet wird. Im Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer wird allerdings auch deutlich, dass es bei der Umsetzung noch qualitative Mängel gibt. In der Zusammenfassung des Berichts heißt es:

„Wo nachhaltigkeitsbezogener Unterricht stattfindet, entspricht er von der Qualität her oft noch nicht den Grundprinzipien von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Strukturell eingezwängt in schulische Strukturen können viele Ansätze noch nicht umgesetzt werden. Nach wie vor wird Nachhaltigkeit daher oft zwangsläufig wie ein Thema neben vielen anderen besprochen und abgehandelt. Die Lehrkräfte werden

von den Befragten im Mittel zwar positiv und als bemüht eingeschätzt, offenbar besitzen sie aber nicht auch die nötigen didaktischen Kompetenzen, um Bildung für nachhaltige Entwicklung adäquat umzusetzen.“ (Grunenberg, Küster und Rode 2012, S. 4)

Daraus lässt sich schließen, dass nach wie vor Bedarf an Qualitätssteigerung für eine nachhaltige Konsumbildung besteht. Hierfür müssen passende Methoden auf ihre Eignung überprüft werden. Auch im Bericht zur DESD wird die Vertiefung der Forschung zur Wirksamkeit von BNE und die Erweiterung des Fachdiskurses gefordert (Bilgram 2014, S. 10). Die Regierungen der Vereinten Nationen, diverse Nichtregierungsorganisationen, verschiedene Wirtschaftsunternehmen sowie nationale und internationale Konferenzen betonen Nachhaltigkeit als wichtige Zielsetzung (Michelsen und Adomßent 2014, S. 3), wie in den vorherigen Ausführungen bereits betont wurde. Dementsprechend sollte auch die Bildung für nachhaltige Entwicklung hinsichtlich ihrer Qualität und Quantität fokussiert werden.

2. VaKE als Methode für die nachhaltige Konsumbildung in der Schule

Anhand der Erläuterungen zum aktuellen Stand der nachhaltigen Konsumbildung wird der bestehende Forschungs- und Entwicklungsbedarf deutlich. Einen wichtigen Beitrag kann die Erziehungswissenschaft leisten, mit der entsprechende Methoden theoretisch und empirisch auf ihre Eignung überprüft werden können. Im Folgenden wird die Unterrichtsmethode „VaKE“ (Values and Knowledge Education) zunächst vorgestellt und ihre Eignung für die nachhaltige Konsumbildung in der Schule analysiert. VaKE ist eine theoriebasierte didaktische Methode, die Moral- und Werterziehung mit konstruktivistischem Wissenserwerb kombiniert (Patry 2011). In diesem Kontext wird die Schreibweise „Wert-erziehung“ der „Werteerziehung“ vorgezogen, um zu betonen, dass es um Erziehung bezogen auf Werte geht, nicht um die Vermittlung konkreter Werte.

2.1. Werte

Werte sind die Vorstellungen über das Wünschenswerte oder Verpflichtende, an dem Menschen ihr Handeln orientieren sollten. Werterziehung fokussiert in erster Linie die moralischen Werte (z. B. Gerechtigkeit oder Wahrheit), welche universelle Richtlinien für das alltägliche Leben bieten (Weinberger et al., 2008).

Nach Colby und Kohlberg (1987) gibt es moralische Werte, die sich in einer Reihe empirischer Untersuchungen als gesellschafts- und kulturübergreifend herausgestellt haben, wie z. B. Wahrheit, Gesetz oder der Erhalt des Lebens. Die konkrete Gewichtung und Ausprägung ist jedoch individuell. Die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit erfolgt nach Kohlberg (1984) in Stufen, bei denen das Verständnis der Geltung moralischer Normen und die Motive für deren Befolgung einander entsprechen. Es gibt sechs Stufen mit jeweils unterschiedlichen Maßstäben, die zunächst in einer der folgenden Abbildungen zusammengefasst und anschließend kurz erläutert werden.

Stadium I: Vorkonventionelles Niveau	Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam
	Stufe 2: Naiver instrumenteller Hedonismus
Stadium II: Konventionelles Niveau	Stufe 3: Orientierung am Ideal des „guten Kindes“
	Stufe 4: Orientierung an „Law and order“
Stadium III: Postkonventionelles Stadium (Moral selbst gesetzter Prinzipien)	Stufe 5: Legalistische Orientierung an Sozialkontrakt, Anerkennung demokratischer Gesetzgebung
	Stufe 6: Orientierung am Gewissen und an universalen ethischen Prinzipien

Tabelle 1: Stufenmodell der Moralentwicklung nach Kohlberg. Eigene Darstellung in Anlehnung an Gudjons 2001, S. 123.

Auf der ersten Stufe (Kinder bis ca. fünf Jahre) gilt als Orientierung Strafe und Autorität, Handlungen sind also dann richtig, wenn sie durch eine Autorität legitimiert werden. Auf der zweiten Stufe gilt die Gegenseitigkeit, die Handlungen werden an einem direkten, strategischen Austausch orientiert. Die beiden ersten Stufen bilden gemeinsam das präkonventionelle Niveau.

Auf der dritten Stufe liegt der Fokus auf den Erwartungen der Bezugsgruppe, es ist also aus dieser Sicht richtig, was die Bezugsgruppe legitimiert. Die Stufe vier bezieht sich auf Gesetz und Ordnung, richtig ist die Orientierung an einem Gesellschaftsvertrag, um diesen als System zu erhalten. Diese beiden Stufen bilden das konventionelle Niveau, auf dem sich die meisten Erwachsenen befinden.

Auf der fünften Stufe sind Grundrechte relevant. Die Orientierung an Grundrechten wie Freiheit oder Leben gilt auch dann, wenn diese nicht dem herrschenden Gesetz entsprechen. Auf der sechsten Stufe gelten universelle moralische Prinzipien. Richtig ist, was von allen Wesen zwanglos anerkannt werden kann. Hieraus leiten sich gesellschaftliche Ordnungen her. Diese beiden Stufen bilden das postkonventionelle Niveau. Auf der sechsten Stufe befinden sich unter 5 % der erwachsenen Menschen. Eine niedrige moralische Stufe ist möglicherweise schwer mit den Zielen der starken Nachhaltigkeit vereinbar. Bei dem Konzept der starken Nachhaltigkeit, von der hier ausgegangen wird, ist das menschliche Wohl (damit auch das der Menschen der wirtschaftlich schwachen Länder) und auch der Erhalt der Umwelt an sich von Bedeutung (Michelsen und Adomßent 2014, S. 33). Hiermit wird die Orientierung an der Bezugsgruppe oder der Gesellschaft, wie in der dritten und vierten Stufe, deutlich überschritten. Eine intakte Umwelt und das Wohl unbekannter, weit entfernter Menschen sind verhältnismäßig abstrakt. Daher scheint eine höhere moralische Stufe notwendig zu sein, um im Sinne der ethischen Prinzipien der Nachhaltigkeit urteilen und handeln zu können. Nachhaltigkeit ist ein normatives Konzept, das auf bestimmte ethische Prinzipien referiert (Oermann und Weinert 2014, S. 64). Der Aspekt

der Gerechtigkeit ist in verschiedenen Nachhaltigkeitskonzepten grundlegend verankert. Michelsen und Adomßent (2014) beziehen sich beispielhaft auf den Sachverständigenrat für Umweltfragen, der die Verantwortung des Menschen für seine natürliche Umwelt, seine soziale Mitwelt sowie für sich selbst betont und eine universell ausgelegte Solidarität fordert, um Gerechtigkeit herstellen zu können (S. 25). Eine solche universelle Solidarität und Verantwortung, die weltweit für Menschen und Umwelt gilt, spiegelt sich am ehesten auf dem postkonventionellen Niveau Kohlbergs wider. Weiterhin führen Michelsen und Adomßent (2014) aus, dass der Sachverständigenrat für Umweltfragen die Herausforderung für die Umsetzung von Nachhaltigkeit in der Entwicklung einer entsprechenden ethischen Grundhaltung sieht. Konkret betont werden im Sinne dieser Grundhaltung ein differenziertes Wertebewusstsein sowie ethische Sensibilität und Urteilskraft. Diese Aspekte sollten im Kontext eines gesellschaftlichen Prozesses zur Bewusstseinsbildung vermittelt werden (S. 26). Im Kontext des Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometers werden von Michelsen, Grunenberg und Rode (2012) „differenziertes Wertebewusstsein, ethische Sensibilität und Urteilskraft“ als Voraussetzungen genannt, um eine verantwortliche Grundhaltung im Sinne der Nachhaltigkeit auszubilden (S. 27). An dieser Stelle kann Bildung einen wichtigen Beitrag leisten. Die Entwicklung des moralischen Werturteils kann und sollte durch Erziehung gefördert werden. Durch die Diskussion moralischer Wertekonflikte (Dilemmata) ist es möglich, die Entwicklung auf eine höhere Stufe zu fördern. Effektiv ist hierbei die Auseinandersetzung mit Urteilen und Argumenten auf höheren moralischen Ebenen. Dabei werden die eigenen Argumente hinterfragt. Ebenso wirksam ist die immanente Rollenübernahme, wenn auf die Argumente anderer DiskussionsteilnehmerInnen eingegangen wird (Weinberger et al. 2008).

Je höher die Stufe des Werteverständnisses, desto eher stimmt das Urteil mit dem Handeln überein (Blasi 1980). Im Kontext des nachhaltigen Konsums ist neben der Kompetenz, im Sinne von Wissen über nachhaltigen Konsum und die Bewertung dessen, die nachhaltige Konsumerperformanz, also die tatsächliche Umsetzung, bedeutsam. Es liegt nahe, dass auf einer höheren Stufe des Werteverständnisses das Urteil über nachhaltigen Konsum eher mit nachhaltigem Konsumhandeln einhergeht.

2.2. Wissen

Der Erwerb von Wissen kann in verschiedene zusammenhängende Schritte (Aktivität, Problem, Wissenserwerb, Viabilitätscheck, Lösung) untergliedert werden. Voraussetzung ist zunächst generell die *Aktivität* der Lernenden. Im Zuge der aktiven Auseinandersetzung mit Themen kommt es zu Problemen bzw. Fragen, denn in der Auseinandersetzung mit einem Thema ergibt sich immer wieder Neues, das mit dem bisherigen Wissen nicht ausreichend erklärt werden kann. Diese *Probleme* sind der natürliche Ausgangspunkt für den eigentlichen *Wissenserwerb* bzw. die Lernphase. Im Sinne des konstruktivistischen Unterrichts soll selbstständig gelernt werden, d. h. die SchülerInnen sollen eine individuelle Lösung für das Problem suchen und finden. Es folgt der *Viabilitätscheck*, dabei werden die Lösungen aus der eigenen Perspektive und aus der Sicht anderer auf ihre Brauchbarkeit überprüft. Wenn die *Lösung*

nicht viabel ist, tritt der Lernende erneut in die Lernphase ein (Weinberger et al. 2008).

Vor dem Hintergrund des Konstruktivismus wird nicht von einer objektiven Wirklichkeit ausgegangen, somit können beispielsweise Wissen, Begriffe oder Handlungen nicht an einer absoluten Wahrheit gemessen werden. Stattdessen kann die Viabilität geprüft werden, wobei es darum geht, wie gut z. B. Wissen oder Handlungen zu ihrem konkreten Zweck passen. Wenn Handlungen sich bisher in einem bestimmten Kontext als brauchbar erwiesen haben, sind sie viabel, es bedeutet aber nicht, dass die hinter der Handlung stehende Theorie einen Wahrheitsanspruch hat. Stattdessen ist es möglich, dass eine andere Theorie viabler ist, weil sich z. B. die Bedingungen geändert haben. Außerdem ist die Viabilität für jedes Individuum unterschiedlich, aber auch flexibel, falls z. B. neues Wissen oder andere Individuen zu einer Veränderung beitragen (Patry 2007). Im Sinne des konstruktivistischen Unterrichts soll es Möglichkeiten für Viabilitätschecks geben, damit die beim Lernen akquirierten subjektiven Theorien auf ihre Viabilität überprüft werden können. Die Prüfgröße stellen flexible Kriterien dar, die entsprechend der Lernsituation ermittelt werden. Solche Kriterien können die unmittelbare oder zukünftige Lösung konkreter Probleme sein, grundsätzliches Interesse oder aber auch, wie im Schulunterricht häufig gefordert, die erwartete Antwort auf die Frage des Lehrenden finden. Die Brauchbarkeit kann sich sowohl auf die eigene Sicht, als auch auf die Sicht anderer (z. B. Lehrender oder Peers) beziehen (ebd.). Die fünf gängigsten Typen von Viabilitätschecks sind die *Erfahrung*, im Sinne praktischer Anwendung, die *Simulation*, z. B. die möglichen Folgen gedanklich durchzugehen, der *stellvertretende Viabilitätscheck*, d. h. jemanden zu beobachten, der oder die einen Check durchführt, der *kommunizierte Viabilitätscheck*, welcher häufig im Schulunterricht in Form von Vorgaben der Lehrenden durchgeführt wird, sowie die *Reflexion* auf individueller Ebene oder durch die Rückmeldung der Peer-Gruppe (Patry 2007, differenzierter in: Patry (in Druck) Thesen zur konstruktivistischen Didaktik, erscheint im Journal für LehrerInnenbildung).

Um die Unterschiede zwischen konstruktivistischem und klassischem Instruktionsunterricht in Bezug auf Wissen zu verdeutlichen, werden die Lernzielebenen skizziert. Nach Bloom (1972) kann Wissen auf sechs Ebenen verortet werden. Diese sind:

- Wissen (sich an etwas erinnern können)
- Verstehen (etwas verarbeiten/in eigenen Worten wiedergeben können)
- Anwenden (Begriffe oder Theorien in Situationen anwenden können)
- Analyse (Elemente, Beziehungen oder Ordnungsgesichtspunkte in einer Mitteilung herausfinden können)
- Synthese (Elemente zu einer Ganzheit ordnen können)
- Bewertung (qualitative Urteile abgeben können)

Beim klassischen Instruktionsunterricht sind in der Regel die drei unteren Ebenen von Bedeutung. Im Fokus steht die Aneignung von Fakten und bestimmten Kenntnissen. Der konstruktivistische Unterricht zielt hingegen auf die drei höheren Ebenen, VaKE insbesondere auf die sechste Ebene (Bewertung). Der Erkenntnisprozess und die Anwendbarkeit stehen im Vordergrund (Weinberger et al. 2008).

Der konstruktivistische Unterricht, geprägt von Glaserfeld (1997) grenzt sich von der bloßen Vermittlung von Wissen oder Werten ab. Stattdessen geht es um einen individuellen und aktiven Konstruktionsprozess, bei dem die SchülerInnen selbstständig lernen, während die Lehrkräfte in erster Linie für Rahmenbedingungen und Richtlinien verantwortlich sind. Wichtige Merkmale des konstruktivistischen Unterrichts sind Lernen durch Problemlösung und aus Fehlern; kooperatives Lernen im Team; selbstständiges und entsprechend den persönlichen Gegebenheiten individuelles Lernen; der Lebenswelt der SchülerInnen nahe Problemstellungen sowie Unterstützung und Herausforderung seitens der Lehrkräfte. Als Vorteile des konstruktivistischen Unterrichts sind die individuelle Differenzierung nach den Voraussetzungen der SchülerInnen, die erhöhte Anwendbarkeit des Gelernten sowie die Ausbildung des kritischen Denkens zu nennen. Die Nachteile bestehen in erster Linie in der zeitintensiven Vorbereitung und Durchführung des konstruktivistischen Unterrichts (ebd.).

2.3. Kombination Werte- und Wissenserwerb

Bei VaKE werden nun konstruktivistischer Wissenserwerb und Werterziehung miteinander kombiniert. Um zu verdeutlichen, wie diese Verbindung erfolgt, wird nun kurz der Ablauf einer VaKE-Unterrichtseinheit veranschaulicht und anschließend noch einmal mit dem Wissenserwerb verknüpft. Ausgangspunkt einer VaKE-Unterrichtseinheit bildet eine Dilemmageschichte (ein moralischer Wertekonflikt), in welcher eine Entscheidung zwischen zwei Handlungsmöglichkeiten mit gleichberechtigten Werten getroffen werden muss. Die bekannteste Dilemmageschichte ist das „Heinz-Dilemma“ nach Kohlberg, hier fehlt jedoch der für VaKE konstitutive Wissensaspekt. Die VaKE-Dilemmata sind so konstruiert, dass ein Bezug zu dem angestrebten Wissen besteht.

2.4. Ablauf

Eine VaKE-Unterrichtseinheit besteht prototypisch aus elf Schritten. In den ersten vier Schritten steht die Dilemmadiskussion im Fokus. Hier werden Entscheidungen getroffen und Argumente in Bezug auf den Wertekonflikt ausgetauscht. Um sich einer befriedigenden Lösung des Konflikts nähern zu können, wird mehr Wissen benötigt. In dem fünften und sechsten Schritt geht es um die selbstständige Recherche und den Austausch von Informationen, um dieses Wissen zu generieren. Im siebten und achten Schritt folgt eine erneute Dilemmadiskussion unter Einbezug des neuen Wissens. Im neunten Schritt kann der Wissenserwerb optional ausgeweitet werden. In den letzten beiden Schritten werden die Ergebnisse präsentiert und das gelernte Wissen evtl. auch direkt angewandt (Weinberger et al. 2008). Tabelle 2 veranschaulicht den Ablauf von einer VaKE-Unterrichtseinheit.

Nach der Skizzierung des Ablaufs von VaKE wird nun überprüft, inwiefern VaKE bei den verschiedenen Schritten des bereits erläuterten Wissenserwerbs (Aktivität, Problem, Wissenserwerb, Viabilitätscheck, Lösung) greift. Die *Aktivität* wird durch die Auseinandersetzung mit dem Wertekonflikt der Dilemmageschichte generiert. Das *Problem* stellen die inhaltsspezifischen Fragen und das Hinterfragen des eigenen Werturteils dar. Die *Lernphase* besteht aus dem Wissenserwerb und

Schritt	Handlung	Station im Lernprozess	Aufteilung	
1	<i>Dilemma einführen</i>	<i>Welche Werte stehen zur Diskussion?</i>	<i>Problemdarstellung</i>	Klasse
2	<i>Erste Entscheidung</i>	<i>Wer ist dafür, wer ist dagegen?</i>	<i>Vorstellungen zum Problem</i>	Klasse
3	<i>Erstes Argumentieren (Dilemmadiskussion)</i>	<i>Warum bin ich dafür/dagegen? Welche Argumente zählen?</i>	<i>Abwägung der Angemessenheit der Konzepte (Moralischer Viabilitätscheck)</i>	Gruppe
4	<i>Austausch über Erfahrungen und fehlende Informationen (Dilemmadiskussion)</i>	<i>Welche Argumente zählen für euch? Wie kann ich meine verstärken?</i>	<i>Gibt es ein angemessenes Konzept? (Moralischer Viabilitätscheck)</i>	Klasse
5	Suche nach Informationen	Welche Informationen verstärken mein Argument?	Erfindung eines neuen Konzepts	Gruppe
6	Austausch von Informationen	Welche Informationen wurden gefunden?	Wissensspezifischer Viabilitätscheck	Klasse
7	<i>Zweites Argumentieren (Dilemmadiskussion)</i>	<i>Warum bin ich nun dafür/dagegen? Warum bist du nun dafür/dagegen?</i>	<i>Moralischer und wissensspezifischer Viabilitätscheck</i>	Gruppe
8	<i>Synthese der Informationen (Dilemmadiskussion)</i>	<i>Welche Argumente zählen für euch?</i>	<i>Moralischer und wissensspezifischer Viabilitätscheck</i>	Klasse
9	Wiederholung 4 - 8 wenn nötig	Sind noch Fragen offen?		
10	<i>Endprodukt</i>	<i>Zu welchem Ergebnis sind wir gelangt?</i>	<i>Lösung</i>	Klasse
11	Generalisation	Wie kann das Ergebnis auf andere Bereiche angewandt werden?	Transfer	Klasse

Tabelle 2: Prototypischer Ablauf von VaKE. Eigene Darstellung in Anlehnung an Weinberger et al. 2008. Werte fokussierend: kursiv.

der Entwicklung des Werteverständnisses. Der *Viabilitätscheck* erfolgt in Form des Informationsaustausches und der Pro-Contra-Diskussionen. Die *Lösung* ist erfolgreich, wenn ein überzeugendes Argument gefunden und akzeptiert wurde.

2.5. Ziele von VaKE

Im Weiteren werden kurz die Ziele von VaKE aufgelistet, um sie in die folgende Analyse für VaKE als Methode für die nachhaltige Konsumbildung miteinbeziehen zu können.

- Anwendbares Wissen: basierend auf einer voran gegangenen intensiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand das gelernte Wissen auf neue Situationen anwenden können
- Verständnis für Werte und deren Anwendung: differenzierteres Verständnis über die Relativität von Werten und Entwicklung von Lösungsansätzen für konkrete Situationen, die Wertekonflikte beinhalten
- Kritisches Denken: Sichtweisen und Informationen nicht einfach unhinterfragt übernehmen, sondern kritisch hinterfragen und diskutieren
- Selbstständiges Lernen: Selbstständige Recherche nach Informationen und Anwendung des neuen Wissens, Einschätzung der eigenen Lösungen und der Lösung anderer sowie Koordination und Überwachung des Lernprozesses
- Problemlösekompetenz: Das Gelernte kann auf konkrete Situationen angewandt werden und Alternati-

ven sowie Konsequenzen der Lösung können kritisch betrachtet werden, um zu einer gemeinschaftlich legitimierten Lösung zu gelangen.

- Teamfähigkeit: Die Arbeit im Team fördert die Verantwortungsübernahme, das Zuhören, die Kompromissbereitschaft.
- Diskussions- und Argumentationsfähigkeit: Es wird gelernt, Diskussionsregeln einzuhalten, sich aktiv zu beteiligen und sachlich fundiert zu argumentieren (Weinberger et al. 2008, S. 10 ff.).

2.6. Analyse: VaKE als Methode für die nachhaltige Konsumbildung

Konsumententscheidungen müssen quasi täglich getroffen werden. Allgemein wird von einer, je nach Perspektive mehr oder weniger ausgeprägten, Souveränität der KonsumentInnen ausgegangen (Heidbrink und Schmidt 2011). Diese souverän getroffenen Entscheidungen bilden die Nachfrage, welche sich, auch wieder je nach Perspektive, mehr oder weniger direkt auf das Angebot seitens der Unternehmen auswirken. Pfau und Säverin (2006) benennen Ethik als Operator in der Konsumententscheidung in zweifacher Hinsicht: individualetisch als auch volkswirtschaftlich-wirtschaftsethisch:

„Zum einen individualetisch, indem der Konsument mit seiner Entscheidung gemäß seinen mentalen Modellen ein individuelles Präferenzsystem

zur Anwendung bringt. Und zum anderen volkswirtschaftlich-wirtschaftsethisch, da durch die an die souveräne Entscheidung des einzelnen gebundene Nachfragesituation gesamtwirtschaftliche Entwicklungen gebunden sind, deren Steuerung auf wirtschaftspolitischer Ebene sich mit im weiteren Sinne ethischen Fragestellungen auseinandersetzen müssen.“ (S. 121)

Hinsichtlich der Individualethik müssen nachhaltige Konsumentscheidungen unter Einbezug der persönlichen Werte getroffen werden. Aspekte des nachhaltigen Konsums können tendenziell auf der postkonventionellen Ebene verortet werden, besonders im Kontext der Globalisierung sind die Zusammenhänge universeller Art. Für die Bewertung der gesamtwirtschaftlichen Lage im Hinblick auf Nachhaltigkeit ist ein differenziertes Werteverständnis notwendig. Wirtschaftliche und politische Entscheidungen müssen hinsichtlich der dahinterliegenden Werte bezüglich ihrer Vereinbarkeit mit Nachhaltigkeit reflektiert und hinterfragt werden. Hierbei ist auch fundiertes Wissen über globale wirtschaftliche und politische Prozesse von Bedeutung. VaKE bietet eine geeignete Grundlage, um aktuelle Informationen zu beispielsweise den Gesetzeslagen oder Produktions- und Entsorgungspraxen der Unternehmen zu beschaffen, zu verstehen und auf andere Situationen übertragen zu können. Ohne das Wissen über z. B. Produktions-, Konsumtions- und Entsorgungsprozesse ist eine angemessene Diskussion über das Thema kaum möglich. Wissen und Werte bilden wichtige Orientierungskategorien für nachhaltige Konsumentscheidungen.

Nachhaltige Konsumbildung geht über die allgemeine „Verbraucherbildung“ hinaus und ist direkt auf Ethik und Moral bezogen. In allen anfangs erläuterten Ansätzen und Konzepten zur nachhaltigen Entwicklung werden Werte als relevanter Faktor betont. Bereits im Brundtland-Bericht wird konstatiert, dass eine nachhaltige Entwicklung, und auch speziell nachhaltiger Konsum, die Förderung entsprechender Werte erfordert (Brundtland-Bericht 1987, S. 42). In der Agenda 21 wird die „Verstärkung von Werthaltungen, die einen nachhaltigen Konsum begünstigen“ gefordert (UN 1992, S. 22). Im Kontext der Bildungsoffensive für nachhaltige Entwicklung, die bereits kurz dargestellt wurde, werden „Wissen und Werte“ explizit als Voraussetzung für nachhaltiges Handeln genannt. Das im Kontext der Dekade für nachhaltige Entwicklung initiierte Konzept der BNE soll Werte in die Bildungsprozesse integrieren (UNESCO 2006, S.4). Die im Rahmen des Weltaktionsprogramms gesetzten SDGs betonen noch einmal die Bedeutung der Bildung für die nachhaltige Entwicklung. Dort wird im Hinblick auf Bildung gefordert, dass

„bis 2030 sicher[zu]stellen ist, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ (UN 2015, S. 19)

All die hier genannten Begriffe können unter den Oberbegriff „Werte“ gefasst werden. Werte werden folglich in allen genannten Konzepten zum Thema Nachhaltigkeit als wichtiger Aspekt betont. Allerdings wird nicht konkreter ausgeführt, wie diese Werte gefördert werden sollen und überhaupt gefördert werden können. In den vorgestellten Beispielprojekten aus der Nachhaltigkeitsbildung werden Werte nicht spezifisch fokussiert oder die Möglichkeiten ihrer Förderung miteinbezogen. Die Beschäftigung mit Werten im Kontext von nachhaltigem Konsum ist jedoch nicht zu vermeiden. Diese muss allerdings theoretisch fundiert sein und sollte nicht indoktrinierend oder unreflektiert stattfinden. Hier bietet VaKE eine angemessene Lösung. Kohlberg und Blatt (1975) haben bereits an der Steigerung der moralischen Urteilsfähigkeit durch Dilemmadiskussionen und Kohlberg und Colby (1987) später an der Messung dieser Fortschritte geforscht. Dass Moral „lehrbar“ ist, hat unter anderem auch Lind (2003) aufgezeigt, der mit Hilfe des Moralischen Kompetenz Tests (MKT) eine Möglichkeit der Messung konzipiert und erprobt hat. Es gibt also bereits gut erprobte Methoden, um Werte im Unterricht zu fokussieren und Entwicklungen zu messen. Diese Erkenntnisse könnten sich im Hinblick auf die Ziele der nachhaltigen Entwicklung als wertvoll erweisen.

Zum einen wurden nun die Relevanz von Werten in der nachhaltigen Konsumbildung und die Verankerung von Werteziehung in VaKE aufgezeigt. Zum anderen werden im Folgenden die einzelnen Ziele von VaKE auf ihre Eignung für die nachhaltige Konsumbildung betrachtet.

- Anwendbares Wissen: In Bezug auf nachhaltigen Konsum ist es besonders wichtig, Wissen aus konkreten Bereichen auch auf andere Bereiche beziehen zu können. Wenn der Fokus bei der nachhaltigen Konsumbildung beispielsweise auf den Arbeitsbedingungen bei Textilien liegt, ist es notwendig, dass die Jugendlichen fähig sind, auch die Arbeitsbedingungen im Technik- oder Lebensmittelbereich zu hinterfragen. Die Übertragung von Wissen auf andere Situationen kann auch dabei helfen, sogenannte Rebound-Effekte aufzudecken. Rebound-Effekt meint, inwiefern nicht-nachhaltiger Konsum aus dem einen Bereich in einem anderen wieder negiert wird, beispielsweise häufiger mit dem Auto zu fahren, weil zu Hause viel Wert auf Energiesparen gelegt und das Autofahren damit quasi „ausgeglichen“ wird. Wenn Wissen von dem einen auf den anderen Konsumbereich, natürlich modifiziert, übertragbar ist, können solche Effekte leichter erkannt werden.
- Verständnis für Werte und deren Anwendung: Wie bereits erläutert, ist es unvermeidbar sich im Kontext von nachhaltigem Konsum mit Werten zu beschäftigen. Konsum ist von verschiedensten Werthaltungen unterschiedlicher Akteure geprägt. Eine Rolle spielen z. B. die individuellen Werthaltungen der KonsumentInnen in Bezug auf ihren persönlichen Konsum, wie z. B. die Motive für den Kauf von bestimmten Waren. Im Sinne der Nachhaltigkeit sind verschiedene Wertekonflikte im Bereich Konsumtion und Entsorgung für die KonsumentInnen denkbar: „gut“ oder „schlecht“ produzierte Ware kaufen, den Entsorgungsprozess umweltschonend oder bequem gestalten, gesetzliche Regulierungen als

gegeben hinnehmen oder hinterfragen und ähnliche Konflikte. Auch der Herstellungsprozess birgt Wertekonflikte wie Gewinnmaximierung oder faire Arbeitsbedingungen, Standortverlagerungen oder Regionalität, Kinderarbeit oder Bildung etc. Diese Konflikte im Produktions-, Konsumtions- und Entsorgungsbereich sind wiederum auf verschiedenen Ebenen eng miteinander verstrickt. Das Verständnis für die Bedeutung von Werten sowie deren Relativität und Anwendung sind beim nachhaltigen Konsum von besonderer Wichtigkeit.

- **Kritisches Denken:** Das kritische Denken ist grundlegend, um die „Konsumnormalität“ überhaupt hinterfragen zu können. Nur wenn Bedingungen und Folgen von Konsum überhaupt hinterfragt werden, ist eine Sensibilisierung für die Thematik möglich. Wer fähig ist, kritisch zu denken, kann auch die eigenen Bedürfnisse besser hinterfragen, z. B. ob konsumiert wird, um soziale Anerkennung zu bekommen oder Probleme zu kompensieren, oder auch Werbung kritisch taxieren.
- **Selbstständiges Lernen:** Das selbstständige Lernen bietet sich bei der nachhaltigen Konsumbildung an, da das Wissen in dem Bereich besonders schnelllebig ist und die Recherche im Internet eine geeignete Art der Informationsbeschaffung darstellt. Die permanente Aktualisierung traditioneller Lehrmaterialien ist in diesem Bereich nur schwer möglich. Die Quellen der Informationen werden durch die Viabilitätschecks hinterfragt, beispielsweise ob Quellen als seriös gelten können oder wer die Informationen im Internet bereitgestellt hat.
- **Problemlösekompetenz:** Nachhaltiger Konsum beinhaltet eine Reihe von Problemen, die eine hohe Problemlösekompetenz erfordert. Durch die Globalisierung und die Verschärfung des Kapitalismus sind die Probleme so komplex, dass ein angemessenes Abwägen von Konsequenzen und Alternativen des Konsumhandelns erforderlich ist. Im nachhaltigen Konsumprozess kommt es immer wieder zu Hypothesen, wie z. B. wenn ich Produkt X nicht mehr kaufe, hat das Y Konsequenzen für die Umwelt. Diese Hypothesen müssen kritisch hinterfragt werden, um Probleme im nachhaltigen Konsumprozess annähernd zufriedenstellend lösen zu können.
- **Teamfähigkeit:** Der Konsumakt ist zwar individuell und wird „frei“ entschieden, Konsum ist jedoch im besonderen Maße sozial eingebettet. Besonders bei Jugendlichen spielt die Peergruppe eine wichtige Rolle bei den Konsumentscheidungen. Soziale Kompetenzen können hilfreich sein, z. B. um mehr Verständnis für abweichende Konsummuster aufbringen zu können oder auch bzgl. der Kooperation bei politischem oder gesellschaftlichem Engagement im Bereich des nachhaltigen Konsums.
- **Diskussions- und Argumentationsfähigkeit:** Die Kommunikationsfähigkeiten sind im Kontext von nachhaltigem Konsum hilfreich, um die Thematik im sozialen Umfeld angemessen kommunizieren zu können, d. h. um z. B. Eltern oder Freunden zu erläutern, warum man etwas kaufen oder nicht kaufen möchte. Im weiteren Sinne sind diese Fähigkeiten relevant, da durch die Einzelnen der öffentliche Diskurs geprägt wird und angemessene Diskussionsweisen und fundierte Argu-

mente von Nöten sind, um sich zu nachhaltigem Konsum wirksam äußern zu können.

Im Kontext von nachhaltigem Konsum spielen ferner immer die Barrieren eine wichtige Rolle, welche die praktische Umsetzung des nachhaltigen Konsumverhaltens erschweren oder verhindern. Eine Barriere ist beispielsweise der „Mind-Behaviour-Gap“, also die Kluft zwischen Einstellung und Verhalten. Viele KonsumentInnen zeigen sich zwar an nachhaltigem Konsum interessiert, setzen jedoch wenig in die Praxis um (Heidbrink und Schmidt 2011). Michelsen, Grunenberg und Rode (2012) zeigen jedoch in ihrer Analyse im Kontext des Greenpeace-Nachhaltigkeitsbarometers, dass bei 40 % der befragten jungen Erwachsenen ein positiver Zusammenhang zwischen Einstellung und Handlung im Hinblick auf Nachhaltigkeit besteht (S. 187). Eine andere Barriere stellt der „Rebound-Effekt“ dar. Bei diesem Effekt werden zwar durch ein gewisses Maß an nachhaltigem Konsumhandeln bestimmte Folgeschäden reduziert, es folgt allerdings ein Mehrverbrauch in einem anderen Konsumbereich (Heidbrink und Schmidt 2009). Der Rebound-Effekt tritt häufig bei finanziell besser gestellten Personen auf, die sich zwar in Bereichen wie Energie oder Lebensmittel um nachhaltiges Konsumverhalten bemühen, diese Bemühungen aber z. B. durch regelmäßiges Reisen und den damit verbundenen ökologischen Folgeproblemen wieder relativieren (Fischer und Sommer 2011). Im Kontext des nachhaltigen Konsums wird auch häufig die wahrgenommene Gerechtigkeit problematisiert. Bei den meisten Individuen ist die Handlungsbereitschaft nur dann hoch, wenn sie gewiss sein können, dass andere auch etwas tun, um den Folgeproblemen des Konsums entgegenzuwirken (Schoenheit 2009). In einer repräsentativen Studie zum Umweltbewusstsein in Deutschland wird außerdem darauf hingewiesen, dass die Nachhaltigkeitsorientierung in Bezug auf Konsum teilweise schwer vereinbar mit den persönlichen Wünschen und Gewohnheiten der Individuen ist. Von den Befragten geben 61% an, dass nachhaltiger Konsum für sie nur umsetzbar ist, wenn ihr aktueller Lebensstil dadurch nicht beeinträchtigt wird (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 2008, S. 38).

Anwendbares Wissen und die Reflektion von Werten scheinen gute Grundlagen zu sein, den Barrieren des nachhaltigen Konsums zu begegnen. Um den Mind-Behaviour-Gap oder die Rebound-Effekte überwinden zu können, bedarf es zunächst der Reflektion dieser Phänomene als auch praktisch anwendbares Wissen, um sie zu überwinden. Die Fokussierung der Gerechtigkeitsproblematik und der Bedeutung der persönlichen Bedürfnisbefriedigung kann im Kontext der Wertediskussion erfolgen und entsprechend reflektiert werden. Im Online-Portal der Deutschen UNESCO-Kommission zur Bildung für nachhaltige Entwicklung wird ebenfalls betont, dass „gute“ Bildung im Sinne der Nachhaltigkeit über reines Faktenwissen hinausgehen muss und ebenso Fähigkeiten und Werte fokussieren sollte (Deutsche UNESCO-Kommission, BNE-Portal).

2.7. Forschungsergebnisse zu VaKE

Die theoretische Eignung von VaKE für die nachhaltige Konsumbildung wurde im Vorherigen aufgezeigt. Im Folgenden werden punktuelle Forschungsergebnisse aus der praktischen Anwendung von VaKE präsentiert und anschließend mit den

Praxisansprüchen der nachhaltigen Konsumbildung verknüpft. Die Wirksamkeit von VaKE wurde bereits in verschiedenen wissenschaftlichen Studien untersucht (Weyringer 2008, S. 39 ff.). Beispielsweise in einer Studie von Patry und Weinberger (2004), die VaKE mit teilweise konstruktivistischem Unterricht ohne spezifische Werterziehung anhand von zwei Hauptschulklassen der siebten Schulstufe (jeweils $n = 27$) in Österreich vergleicht. Die Klassen wurden jeweils im Wechsel als Experimental- und Kontrollgruppe mit jeweils zwei Themenschwerpunkten (Kernenergie und Judentum) sowie im Wechsel mit VaKE und teilweise konstruktivistischem Unterricht mittels Pre-, Post- und Follow-Up-Untersuchung getestet. Zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe gibt es in beiden Phasen keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf Wissenszuwachs und Behalten des Wissens. Neben dem Leistungstest wurde im Rahmen der Studie der WALK als Erhebungsmethode verwendet. Die WALK-Methode bietet den Vorteil, das Problembewusstsein auf komplexen Lernzielen im Sinne der Bloomschen Lernzieltaxonomie erfassen zu können. Die Lernziele (Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese, Bewertung) wurden bereits in den theoretischen Ausführungen zum Wissenserwerb erläutert. Beim WALK werden von den SchülerInnen Probleme, Fragen und Antworten anhand von Stimuli (Bild zum Themenschwerpunkt) formuliert. Bei der Auswertung des WALK werden die Phasen Problemsuche (Anzahl, Anzahl Inhalt, Anzahl verschiedener Inhalte), Fragenformulierung (Anzahl Fragen, Anzahl Fragen die Zusatzwissen benötigen, Fragenkomplexität) und Fragenbeantwortung getrennt bewertet. Die Testung erfolgte als Post-Test in den beiden Hauptphasen der Untersuchung. Es hat sich gezeigt, dass der Lernerfolg, im Sinne von Wissenszuwachs und Behalten des Wissens, beim VaKE-Unterricht und bei teilweise konstruktivistischem Unterricht ähnlich ist. Auf Basis des WALKs zeigte sich, dass die SchülerInnen nach dem VaKE-Unterricht zum Teil höhere Werte bei den Anwendungsaufgaben hatten. Zusätzlich wurden Zeitungen zu beiden Themenschwerpunkten erstellt, bei denen sich zeigte, dass die SchülerInnen, die zu diesem Thema eine VaKE-Dilemmadiskussion hatten, mehr subjektive Bewertungen zum Thema einbrachten. Außerdem wurde die soziale Verbundenheit mittels eines soziometrischen Fragebogens untersucht. Hier zeigte sich, dass die „Klassengemeinschaft“ sich mit dem VaKE-Unterricht teilweise verbesserte. Gemessen wurden die verringerten Abneigungen zwischen den SchülerInnen (Patry und Weinberger 2004).

In einer Studie im Rahmen einer Sommerakademie zeigten Weinberger et al. (2005), dass die Argumente der TeilnehmerInnen in den VaKE-Dilemmadiskussionen differenzierter und reflektierter wurden. Den thematischen Rahmen bot das Drama „Woyzeck“ von Georg Büchner. Die insgesamt sechs Diskussionen im Zuge der VaKE-Einheit wurden auf Video festgehalten und die Argumente anhand eines Kategorienschemas (oberflächlich, reflektiert oder differenziert reflektiert) bewertet.

Zu VaKE wurden weitere Studien mit verschiedenen Schwerpunkten durchgeführt, die im Rahmen dieser Ausführungen nicht weiter erläutert werden müssen. Beispielsweise im Hinblick auf die Eignung von VaKE für leistungsstärkere und -schwächere SchülerInnen (Weinberger 2006) oder für das interkulturelle Lernen (Hofer, 2006).

Aus den Forschungsergebnissen zu VaKE lässt sich für die nachhaltige Konsumbildung schlussfolgern, dass eine ausreichende Aneignung von fachspezifischem Wissen erwartet werden kann. Die Ergebnisse in Bezug auf das anwendbare Wissen lassen darauf schließen, dass VaKE für die nachhaltige Konsumbildung geeignet ist, denn die Forderung nach anwendbarem Wissen besteht in verschiedenen, bereits aufgezeigten Konzepten, wie beispielsweise der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Das Wissen sollte auf verschiedene Bereiche übertragen werden können und muss je nach Anlass modifiziert bzw. teilweise neu recherchiert werden. Die teilweise positiven Auswirkungen auf die Klassengemeinschaft können dazu beitragen, dass Thema Konsum in einer angstfreien Atmosphäre zu diskutieren. Es scheint sinnvoll, Forschungsergebnisse wie die zuletzt skizzierten zu beachten und im Falle von kognitiv heterogenen Klassen eine leicht strukturierte Form von VaKE zu wählen. Die vorhandene Basis der Forschungsergebnisse von VaKE erlaubt eine angemessene Einschätzung der Methode für die nachhaltige Konsumbildung im Allgemeinen als auch für die konkrete Anwendung in spezifischen Klassenkonstellationen. In Bezug auf die moralischen Entwicklungen existieren empirische Untersuchungen, wie von Kohlberg und Colby (1987) mittels des Moral Judgment Interviews (MJI) oder von Lind (2000) mithilfe des Moralischen Kompetenz-Tests (MKT), die zeigen, dass eine Entwicklung auf höhere moralische Stufen durch die gezielte Diskussion von Dilemmageschichten gefördert werden kann. Die Ergebnisse können aus Kapazitätsgründen nicht dargestellt werden. Es lässt sich auf Basis der präsentierten Forschungsergebnisse resümieren, dass VaKE sowohl auf der Wissensebene als auch zusätzlich auf der Werteebene eine adäquate Methode für die nachhaltige Konsumbildung darstellt. Im Hinblick auf die Werteebene ist zu beachten, dass ethische Fragen aufgrund ihrer Normativität nicht wissenschaftlich entschieden werden können. Michelsen und Adomßent (2014) weisen darauf hin, dass, „Nachhaltigkeitsforschung sich daher stets ihrer Einbindung in gesellschaftliche Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse bewusst werden [muss]. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Konzept einer nachhaltigen Entwicklung kann also nur die Grundlagen für gesellschaftliche Entscheidungen in Form von Orientierungswissen liefern und reflektieren, nicht aber normative Setzungen und Schlussfolgerungen treffen“ (S. 27). Da VaKE von einer Werterziehung und nicht einer Werteerziehung ausgeht, wird dieser Anforderung Rechnung getragen. Werte werden in diesem Sinne nicht als richtig oder falsch, gut oder schlecht vorgegeben, sondern stattdessen die moralische Entwicklung und Reflexion unterstützt. Dabei stehen nicht die konkreten Werte, sondern vor allem auch die argumentative Begründung für oder gegen diese im Vordergrund (Patry 2011, S.105).

3. Nachhaltige Konsumbildung mit VaKE – Praxisversuch in einer Sommerakademie

Im Folgenden wird ein kurzer Erfahrungsbericht dargestellt, der sich auf ein erstes Pilotprojekt nachhaltiger Konsumbildung mit VaKE bezieht. Der Bericht fußt auf den Protokollen der Seminarleitung und fotografisch festgehaltenen schriftlichen Arbeiten während der Durchführung. Das Pilotprojekt fand im Rahmen des zehnten Platon Jugendforums in Obertrum in der Nähe von Salzburg statt. Das Jugendforum ist eine Begegnungs-

woche für hochbegabte Jugendliche zwischen 15 und 20 Jahren aus Europa und setzt sich aus VaKE-Workshops am Vormittag und Freizeitprogramm am Nachmittag zusammen. Der Workshop zum nachhaltigen Konsum hatte den Titel: „Shopping für eine bessere Welt?“. Im Folgenden wird kurz der Ablauf des Workshops skizziert, um zu veranschaulichen, wie eine VaKE-Einheit zu nachhaltigem Konsum verlaufen kann.

Gemäß dem ersten Schritt von VaKE wurde die Dilemmageschichte vorgelesen und als schriftliches Exemplar verteilt. Die Geschichte fokussiert sich auf den sozialen Aspekt des nachhaltigen Konsums. Der Umfang der Dilemmageschichte betrug eine Din A4-Seite und beinhaltete die Geschichte des 16-jährigen Philip aus Deutschland, dessen Vater seiner Arbeitslosigkeit durch eine neue Stelle in dem deutschen Vertrieb eines internationalen Textilunternehmens entkommt. Mit dieser Wende ändert sich das Leben des Jungen vom Mobbing-Opfer hin zu einem beliebten Jugendlichen. Als die Familie den Vater auf einer Geschäftsreise nach Bangladesch begleitet, lernt der Sohn einen fast gleichaltrigen Jungen kennen, der in einer Textilfabrik arbeitet und ihm von den Arbeitsbedingungen dort berichtet. Nach diesen Einblicken möchte der Jugendliche solche Kleidung nicht mehr tragen. Außerdem will er sich in Deutschland einer NGO anschließen, die sich gegen schlechte Arbeitsbedingungen in der Textilindustrie einsetzt. Damit riskiert er jedoch seinen neuen Beliebtheitsstatus sowie die gute Beziehung zu seinem Vater. Das Dilemma besteht also zwischen dem Engagement entsprechend der eigenen Überzeugungen und dem Erhalt des familiären Friedens sowie der Anerkennung der Gleichaltrigen.

Bei der ersten Entscheidung, die per Handzeichen erfolgte und schriftlich auf einem Plakat festgehalten wurde, waren alle TeilnehmerInnen dafür, dass Philip sich von Markenkleidung abwenden und sich politisch engagieren sollte. Zunächst wurde herausgearbeitet, was das Problem in der Dilemmageschichte ist und um welche Werte es geht. In der ersten Diskussionsrunde wurden verschiedene Positionen zu dem Wertekonflikt in der Dilemmageschichte diskutiert. Anschließend wurde auf Basis der Diskussion darüber gesprochen, welche Informationen fehlen und zu welchen Themen tiefgreifender Informationsbedarf besteht. Diese Themen waren: 1. Bedürfnisse, Konsumverhalten und Konsumverantwortung, 2. „Fair-Trade“, 3. Konsum im Zeichen der Globalisierung, 4. Herstellungsbedingungen im Kapitalismus, 5. Alternative Wirtschaftsmodelle, 6. NGOs mit dem Schwerpunkt Konsum. Die Jugendlichen wollten die Recherche in Einzelarbeit vornehmen, um jeden Themenschwerpunkt abdecken zu können. Nach der Recherche im Computerraum wurde zu jedem Themenschwerpunkt von einem der Jugendlichen ein Plakat erstellt und den anderen präsentiert. Die zweite Diskussionsrunde war lebendiger und stark auf die neu erworbenen Kenntnisse fokussiert. Beispielsweise wurde über Steuersysteme debattiert, die fairen Handel begünstigen könnten und beispielhafte Rechnungen durchgeführt.

In der Mitte der Woche standen eine Zwischenpräsentation der drei Workshops im Plenum sowie ein Ausflug in die Stadt Salzburg auf dem Programm. Dementsprechend wurde Zeit für die Zwischenpräsentation verwendet, in der die Jugendlichen sich unter anderem von allen TeilnehmerInnen des Jugendforums ein Kleidungsstück geben ließen und an einer Auszählung präsentierten, dass die Kleidung in erster Linie aus Ländern mit meist prekären Arbeitsbedingungen stammt. In der Mitte der

Woche waren die TeilnehmerInnen des Workshops so engagiert, dass sie an ihrem freien Vormittag in der Stadt Salzburg kurze Interviews mit PassantInnen führten, in denen es um das Bewusstsein über die Herkunft und die Bedeutung der Herstellungsbedingungen der eigenen Kleidung ging. Über die Ergebnisse wurde informell im Rahmen des Workshops informiert und diskutiert. Die ursprüngliche Dilemmageschichte beinhaltete sowohl den potenziellen familiären Konflikt als auch den jugendspezifischen Peergroup-Konflikt. Die TeilnehmerInnen fokussierten sich bereits zu Beginn stark auf den familiären Konflikt. Um die Debatte noch einmal zu intensivieren, wurde das Dilemma mit einem halbseitigen Zusatz verschärft und erneut eine Entscheidung und Diskussionsphase implementiert. Die Modifikation des Dilemmas bestand darin, dass der Vater mit dem Rauswurf aus dem Elternhaus droht, wenn der Sohn sich der NGO anschließt und gegen schlechte Arbeitsbedingungen in der Textilwirtschaft kämpft, in der sein Vater sich seine berufliche Zukunft aufbaut. In der zweiten Entscheidung waren nun nur noch zwei Personen dafür und vier dagegen. Es wurde erneut und intensiv diskutiert. Nach einer Pause und Aufforderung der Seminarleitung wurden nun die Positionen vertauscht. Diejenigen, die dafür waren, mussten nun aus der Contra-Position heraus argumentieren und umgekehrt. So ergab sich ein anregender Perspektivenwechsel.

Die abschließende Synthese erfolgte im Zuge des Platon Jugendforums im Plenum gemeinsam mit allen Workshop-teilnehmerInnen sowie LeiterInnen und sonstigen Gästen, wie z. B. Eltern. Die Form der Präsentation war dabei vollkommen offen. Die Gruppe des nachhaltigen Konsum-Workshops hat ihre Abschlusspräsentation in Form eines Rollenspiels mit integriertem, selbst gedrehtem Film vorbereitet und durchgeführt. Dabei waren die Motivation und das Engagement der TeilnehmerInnen bis zum Abschluss durchgängig sehr hoch. Am Abreisetag des Platon Jugendforums gab es in jedem Workshop ein abschließendes Gespräch mit Feedback. Die TeilnehmerInnen resümierten, dass die Thematik entgegen ihren Erwartungen großen intellektuellen Anspruch geboten hat. Die steigende Motivation während der Woche wurde von den Jugendlichen bestätigt. Von den sechs TeilnehmerInnen gaben vier an, auf Basis ihres neuen Wissens und der Wertediskussionen ihren Konsum intensiver in Bezug auf Nachhaltigkeit reflektieren und ihr Konsumverhalten entsprechend anpassen zu wollen. Zwei von den sechs TeilnehmerInnen gaben an, dass ihre Sensibilität zwar gesteigert sei, sie aber keine Umsetzung in ihrem Konsumalltag anstreben, unter anderem, weil die Umsetzung von nachhaltigem Konsum im Alltag zu aufwändig sei.

4. Fazit

Wenn Nachhaltigkeit angestrebt werden soll, ist der Wandel hin zu nachhaltigerem Konsumverhalten unerlässlich. Durch die tradierten und verfestigten Konsummuster sowie diverse innere und äußere Barrieren ist ein Wandel hin zu nachhaltigerem Konsum jedoch schwierig. Bildungsmaßnahmen können einen wichtigen Beitrag leisten, die persönlichen Konsumgewohnheiten und die bestehenden Barrieren im Hinblick auf ein nachhaltiges Konsumverhalten angemessen zu reflektieren und gegebenenfalls das Verhalten zu ändern. Im Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer von Michelsen, Grunenberg und Rode (2012) wird eine befähigende, nicht indoktrinierende Bil-

derung als eine wichtige Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung herausgearbeitet. Eine Explorativstudie im Rahmen des Barometers deutet darauf hin, dass die Qualität der Umsetzung von nachhaltiger Bildung in Schulen noch einige Mängel aufweist. Das Thema ist oftmals zu komplex und dementsprechend sind von außen vorgegebene Maßnahmen zu Nachhaltigkeit erwünscht (ebd., S. 162 f.). Wenn Unterricht zu Nachhaltigkeit angemessen durchgeführt wird, kann er jedoch deutliche Effekte erzielen und wird von den SchülerInnen als nützlich empfunden (ebd., S. 187 f.). Es wird darauf plädiert „adäquate[n] Zugang zu den Bildungsinhalten nachhaltiger Entwicklung sicherzustellen“ (ebd., S. 188).

VaKE scheint auf Basis der hier durchgeführten kurzen theoretischen Analyse eine besonders geeignete Methode zu sein. Zum einen, weil das entsprechende Wissen vermittelt werden kann. Hierbei kann mit VaKE auch auf die Spezifität der Jugendphase eingegangen werden, indem das Dilemma jugendrelevante Konsumbereiche anspricht und Aspekte wie das Verhältnis von Konsum und der Peer-Gruppe aufgreifen kann. Die Jugendlichen können sich selbstständig entsprechendes Wissen aus aktuellen Internetquellen aneignen und das Gelernte in Viabilitätschecks überprüfen. Zum anderen findet die Wertedimension bei VaKE besondere Beachtung, die in vielen anderen Methoden nicht erwähnt und nicht gezielt fokussiert wird. Sowohl in den wissenschaftlichen Ausführungen, wie im Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer von Michelsen, Grunenberg und Rode (2012), als auch in den politischen Konzepten, z. B. im Kontext der Agenda 21 oder Agenda 2030 und den damit einhergehenden Zielsetzungen (SDGs) oder dem initiierten Ansatz der BNE werden Werte als wichtiger Faktor betont. Dementsprechend bedarf es eines Konzepts, das Werte und Wissen theoretisch fundiert in die Praxis integriert. Wie bereits erwähnt, stimmt das Urteil mit dem Handeln eher überein, je höher die Stufe des Werteverständnisses ist (Blasi 1980). Dies ist besonders im Kontext von nachhaltigem Konsum relevant, da das Ziel die Veränderung der Konsumperformanz darstellt, nicht das bloße Vorhandensein von theoretischem Wissen und Kompetenzen. Anwendbares Wissen ist das eigentliche Ziel der nachhaltigen Konsumbildung. Es wurde in der Analyse gezeigt, dass die Ziele von VaKE theoretisch mit wichtigen Aspekten des nachhaltigen Konsums übereinstimmen. Mit anwendbarem Wissen und einer Wertereflektion kann außerdem den individuellen Barrieren des nachhaltigen Konsums, wie dem erwähnten Mind-Behaviour-Gap, den Rebound-Effekten, verfestigten Konsumgewohnheiten oder der Gerechtigkeitsproblematik angemessen begegnet werden. Eine Barriere auf institutioneller Ebene ist, dass die Lehrkräfte das Thema Nachhaltigkeit aufgrund eigener Unkenntnis gerne umgehen (Michelsen, Grunenberg und Rode 2012, S. 162 f.). Da die SchülerInnen die Informationsrecherche im Zuge der VaKE-Einheit eigenständig durchführen, wiegen Wissenslücken der Lehrkräfte weniger schwer. Vielmehr können sie gemeinsam mit den SchülerInnen das entsprechende Fachwissen generieren und diskutieren.

VaKE ist als Methode ausführlich für den schulischen und auch außerschulischen Bereich, wie beispielsweise im Platon Jugendforum, praktisch erprobt und evaluiert worden. Im Platon Jugendforum hat sich der erste Durchlauf mit VaKE als konkrete Methode für die nachhaltige Konsumbildung als praktikabel erwiesen. Die Motivation der TeilnehmerInnen hat sich im Verlauf der VaKE-Einheit deutlich gesteigert, über die

aktive Diskussion über die Herkunft der Kleidungsstücke von allen beteiligten Personen des Jugendforums bis hin zu Aktivität in ihrer Freizeit, wie die Passantenbefragung während eines freien Nachmittags.

Der erfolgreiche Einsatz von VaKE in der Schule wurde in den referierten Forschungsergebnissen aufgezeigt. Es kann angenommen werden, dass VaKE auch für die nachhaltige Konsumbildung im schulischen Kontext eine geeignete Methode darstellt und den Mehrwert der Werterziehung angemessen einbringt. Der erste Versuch in der außerschulischen Bildung (am Beispiel des Platon Jugendforums) war erfolgreich. Um die tatsächliche Effektivität für die nachhaltige Konsumbildung sichtbar zu machen, sind eine angemessene Stichprobe sowie standardisierte Untersuchungsmethoden notwendig. Eine Interventionsstudie in Schulen, die einen Vergleich von VaKE mit in der Praxis bereits gängigen Methoden im Hinblick auf nachhaltige Konsumkompetenz und die Konsumperformanz fokussiert, steht noch aus.

5. Literatur

- Agrar Koordination FIA e.V. (2015) Going Green Projekt. URL: <http://www.going-green.info/startseite/>
- Bilgram, B. (2014). Das Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung und die globale Post-2015-Agenda. Aktivitäten in Deutschland. URL: http://venro.org/fileadmin/redaktion/material/dokumente/allgemein/2015/Dokumente_Tagung_TRANSFORMATIVE_BILDUNG/Presentation_Bianca_Bilgram.pdf [18.10.2016]
- Blasi, A. (1980) Bridging moral cognition and moral action. A critical review of the literature. *Psychological Bulletin* 88 (1), S. 1-45
- Blatt, M. M., Kohlberg, L. (1975) The effects of classroom moral discussion upon childrens level of moral judgment. *Journal of Moral Education* 4, S. 129-161.
- Bloom, B. S. (1972) *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz
- Brundtland-Report (1987) Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. URL: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> [18.10.2016]
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (2016) Nationales Programm für nachhaltigen Konsum. URL: http://www.bmub.bund.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Produkte_und_Umwelt/nat_programm_konsum_bf.pdf [18.10.2016]
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (2013): Umweltfreundlich konsumieren. Handreichung für Lehrkräfte. Berlin, Referat Öffentlichkeitsarbeit, URL: <http://www.verbraucherbildung.de/materialkompass/unterrichtsmaterial/umweltfreundlich-konsumieren> [18.10.2016]
- Colby, A., Kohlberg, L. (1987) *The Measurement of Moral Judgment*. Vol. 1: Theoretical Foundations and Research Validation. Cambridge: Cambridge University Press
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. Sekretariat UN-Dekade (2016) Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014). URL: <http://www.bne-portal.de> [18.10.2016]
- Fischer, M., Sommer, B. (2011) Mentale und soziale Infrastruktur – Voraussetzungen verantwortungsvollen Konsums im Kontext der Nachhaltigkeit. In: Heidbrink, L., Schmidt, I., Ahaus, B. (Hg.) *Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum*, Frankfurt (Main): Campus Verlag
- Glaserfeld, E. V. (1997) *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt (Main): Suhrkamp
- De Haan, G. (2004-2009) Programm Transfer-21. Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung, URL: <http://www.transfer-21.de/index.php?p=2> [18.10.2016]
- Grunenberg, H., Küster, K., Rode, H. (2012) Zusammenfassung. Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer – Was bewegt die Jugend?, https://www.greenpeace.de/sites/www.greenpeace.de/files/Zusammenfassung_Nachhaltigkeitsbarometer_0.pdf [18.10.2016]

- Gudjons, H. (2001) Pädagogisches Grundwissen, 8. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Heidbrink, L., Schmidt, I. (2009) Die neue Verantwortung der Konsumenten. APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte). Beilage zur Wochenzeitung: Das Parlament. Konsumkultur 33-34, S. 27-31
- Heidbrink, L., Schmidt, I. (2011) Das Prinzip der Konsumentenverantwortung – Grundlagen, Bedingungen und Umsetzungen verantwortlichen Konsums. In: Heidbrink, L., Schmidt, I., Ahaus, B. (Hg.) Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum, Frankfurt (Main): Campus Verlag
- Heinrichs, H., Michelsen, G. (Hg.) (2014) Nachhaltigkeitswissenschaft, Berlin: Springer Spektrum
- Hofer, R. (2006) Interkulturelles Lernen im Unterricht. Einüben in vernünftige Formen der Konfliktbewältigung. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Salzburg
- Kohlberg, L. (1984) Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Rowe
- Kollmann, K. (2006) Verbraucherbildung: Vom Markenzwang zum ethischen Konsum. In: Koslowski, P., Priddat, B. P. (Hg.) Ethik des Konsums, München: Wilhelm Fink Verlag
- Krug, W., Tully, C. (2011) Jugend und Konsum. Stand der Jugendforschung und Forschungsergebnisse aus dem Projekt BINK. Bad Homburg: VAS Verlag
- Lind, G. (2002) Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung, 2. Auflage. Berlin: Logos-Verlag
- Michelsen, G., Nemannich, C., (2011) Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum. Ein Leitfadens zur Förderung nachhaltigen Konsums. Bad Homburg: VAS-Verlag
- Michelsen, G., Nemannich, C., Fischer, D. (2011) Handreichung. Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum. Nachhaltigen Konsum fördern und Schulen verändern. Bad Homburg: VAS-Verlag
- Michelsen, G., Grunenberg, H., Rode, H. (2012) Was bewegt die Jugend? Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer. Bad Homburg: VAS-Verlag
- Michelsen, G., Fischer, D. (Hg.) (2013) Nachhaltig konsumieren lernen. Ergebnisse aus dem Projekt BINK (Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum), Innovation in den Hochschulen – Nachhaltige Entwicklung, Bd. 11. Bad Homburg: VAS-Verlag
- Michelsen, G., Adomßent, M. (2014) Nachhaltige Entwicklung: Hintergründe und Zusammenhänge. In: Heinrichs, H., Michelsen, G. (Hg.) Nachhaltigkeitswissenschaft, Berlin: Springer Spektrum
- Michelsen, G., Grunenberg, H., Mader, C., Barth, M. (2015) Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation. Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2015. Bad Homburg: VAS-Verlag
- Oermann, N. O., Weinert, A. (2014) Nachhaltigkeitsethik. In: Heinrichs, H., Michelsen, G. (Hg.) Nachhaltigkeitswissenschaft, Berlin: Springer Verlag
- Österreichische UNESCO-Kommission, Bildung für nachhaltige Entwicklung, URL <http://www.unesco.at/bildung/nachhaltigkeit.htm> [18.10.2016]
- Patry, J. – L., Weinberger, A. (2004) Kombination von konstruktivistischer Werterziehung und Wissenserwerb. Referat auf der 65.Tagung der Arbeitsgruppe für empirische Pädagogische Forschung (AEPF). Nürnberg, URL: https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst2004/patry_weinberger_04_2.pdf [18.10.2016]
- Patry, J. – L. (2007) Konstruktivistisches E-Teaching als Ermöglichung von Viabilitätschecks. Ein Anwendungsbeispiel. Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft 11 (1&2), S. 15-32, URL: https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/oracle_file_imports/553921.PDF [18.10.2016]
- Patry, J. – L., Weinberger, A. (2010) Leistungsmessung im konstruktivistischen Unterricht: WALK. In: K. Zierer (Hg.), Schulische Werterziehung, Hohengehren, Schneider
- Patry, J. – L. (2011) Values and Knowledge Education (VaKE) aus Sicht des Fähigkeiten-Ansatzes. In Sedmak, C., Babic, B., Bauer, R., Posch, C. (Ed.) Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Patry, J. – L., Weinberger, A., Weyringer, S., Nussbaumer, M. (2013) Combining Values and Knowledge Education. In: Irby, B. J., Brown, G., Lara-Alecio, R., Jackson, S. (Ed.) The Handbook of Educational Theories, Charlotte NC: Information Age Publishing Inc
- Pfau, J. – M., Säverin, P. (2006) Freiheit und Verantwortung des Konsumenten: Zur Bedeutung der Ethik als Operator in der formalen Konsumentenscheidung. In: Koslowski, P., Priddat, B. P. (Hg.) Ethik des Konsums, München: Wilhelm Fink Verlag
- Rode, H. (2005) Motivation, Transfer und Gestaltungskompetenz. Ergebnisse der Abschlussevaluation des BLK-Programms „21“.1999-2004. Forschungsgruppe Umweltbildung / Working Group Environmental Education, Sonderdruck 05-176
- Rosenstiel, L. V., Neumann, P. (2009) Motivation von Anbietern und Nachfragern. In: Brandstätter, V., Otto, J. H. (Hg.) Handbuch der allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion, Göttingen: Hogrefe Verlag
- Schoenheit, I. (2009) Nachhaltiger Konsum. APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte), Beilage zur Wochenzeitung: Das Parlament, Konsumkultur 32 – 33, S. 19-26
- Sehrer, W. (2004) Konsum und Nachhaltigkeit. Zur Kommunikation der Integrationsfigur „Nachhaltigkeit“. In: Hellmann, K. – U., Schrage, D. (Hg.) Konsum der Werbung. Zur Produktion und Rezeption von Sinn in der kommerziellen Kultur, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft
- Programm Transfer – 21 (Ed.) (verantwortlich: De Haan, G.) (2009) Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Abschlussbericht des Programmträgers. Berlin, URL: http://www.transfer-21.de/daten/T21_Abschluss.pdf [18.10.2016]
- Tully, C., Krug, W. (2011) Konsum im Jugendalter. Umweltfaktoren, Nachhaltigkeit, Kommerzialisierung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag
- UN (United Nations) Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (1992) Agenda 21, URL: http://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf [18.10.2016]
- UN (United Nations) Generalversammlung der Vereinten Nationen (2015) Agenda 2030. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, URL: <http://www.un.org/depts/german/gv-70/a70-l1.pdf> [18.10.2016]
- UNESCO, Section for Education for Sustainable Development, Division for the Promotion of Quality Education (2005) Framework for the UNDES. International Implementation Scheme, URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148650E.pdf> [18.10.2016]
- Weinberger, A., Kriegseisen, G., Loch, A., Wingelmüller, P. (2005) Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education). Kombination von Werterziehung und Wissenserwerb. Handbuch für Lehrer. Innsbruck: Studienverlag
- Weinberger, A. (2006) Kombination von Werterziehung und Wissenserwerb. Evaluation des konstruktivistischen Unterrichtsmodells VaKE (Values and Knowledge Education) in der Sekundarstufe I. Hamburg: Kovač
- Weinberger, A., Patry, J. – L., Weyringer, S. (2008) Das Unterrichtsmodell VaKE. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Innsbruck: Studienverlag
- Weyringer, S. (2008) VaKE in einem internationalen Sommercampus für (hoch)begabte Jugendliche. Eine Evaluationsstudie. Dissertation, Universität Salzburg

