



Silke Marchand

Nachhaltig entscheiden lernen

Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen

Marchand

Nachhaltig entscheiden lernen

Silke Marchand

Nachhaltig entscheiden lernen

Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum
bei Jugendlichen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

k

Die vorliegende Arbeit wurde am 14.05.2014 an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig als Dissertation angenommen.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2015.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagabbildung: © DrAfter123/istockphoto.
Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2015.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2024-0

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	8
Tabellenverzeichnis.....	9
Abkürzungsverzeichnis	12
Vorwort.....	15
1 Einleitung	17
1.1 Ziel und Herangehensweise.....	18
1.2 Aufbau der Arbeit	20
2 Bildung für nachhaltigen Konsum – eine Analyse begrifflicher und normativer Grundlagen	23
2.1 Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit.....	23
2.1.1 Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung.....	24
2.1.2 Gerechtigkeit	36
2.2 Verantwortung.....	67
2.2.1 Subjekt der Verantwortung	68
2.2.2 Instanz und Norm der Verantwortungsübernahme.....	70
2.2.3 Gegenstand der Verantwortung	72
2.2.4 Besonderheiten einer Verantwortung im Hinblick auf nachhaltige Entwicklung	76
2.3 Nachhaltige Entwicklung, Gerechtigkeit und Verantwortung als Basis für Bildungskonzepte	84
2.4 Nachhaltigkeit bezogen auf das Feld des Konsums: Nachhaltiger, politischer und ethischer Konsum	86
2.4.1 Konsum – eine allgemeine Begriffsklärung	87
2.4.2 Nachhaltiger Konsum.....	95
2.4.3 Konsument/in und Bürger/in: Rollen und normative Orientierungen im Konsumbereich	106
2.4.4 Konsumententscheidungen als nachhaltig bewerten	114
3 Urteilsfähigkeit zu nachhaltigem Konsum über Bildung fördern.....	117
3.1 Urteilsfähigkeit zu nachhaltigem Konsum als Bildungsaufgabe.....	118
3.1.1 Bildung für nachhaltigen Konsum aus Perspektive verschiedener Bildungsansätze.....	119
3.1.2 Grenzen pädagogischer Legitimität.....	135
3.1.3 Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik	146
3.1.4 Beispiele bisheriger Aktivitäten im Bereich Bildung für nachhaltigen Konsum	151
3.1.5 Spannungsfelder von Individuum und Gesellschaft, Ergebnisoffenheit und Wertorientierung	154

3.2	Herausforderungen nachhaltiger Konsumurteile.....	156
3.2.1	Entstehungsszenario eines Urteils zu nachhaltigem Konsum..	157
3.2.2	Umgang mit Komplexität.....	162
3.2.3	Bewertung von Informationen.....	165
3.2.4	Konstruktion von Handlungsoptionen.....	168
3.3	Konzeptionen von Fähigkeiten, die für nachhaltige Konsumurteile benötigt werden.....	176
3.3.1	Kompetenzorientierung.....	176
3.3.2	Kompetenzkonzepte zu nachhaltiger Entwicklung, Entscheidungen und Konsum.....	181
3.3.3	Fazit zu bisherigen Kompetenzkonzepten.....	226
3.4	Urteilsfähigkeit als Bildungsziel – Zentrale Fragen, die empirisch zu klären sind.....	229
4	Empirie.....	231
4.1	Methoden.....	231
4.1.1	Vorstudie.....	233
4.1.2	Hauptstudie.....	234
4.2	Ergebnisse: Zum Prozess des Bewältigens von zugeschriebener Verantwortung.....	251
4.2.1	Zum Entstehungsszenario von Urteilen zu nachhaltigem Konsum.....	254
4.2.2	Eine moralische Entscheidung?.....	255
4.2.3	Umgang mit Komplexität und Komplexitätsreduktion.....	259
4.2.4	Bezug auf die eigene Person.....	269
5	Schlussfolgerungen.....	281
5.1	Muster von Urteilen zu nachhaltigem Konsum.....	281
5.1.1	Umgang mit Informationen.....	282
5.1.2	Umgang mit der zugeschriebenen Verantwortung.....	283
5.1.3	Das Dreifach-Paradoxon der DDD-Theorie.....	287
5.2	Kompetenzen für das Urteilen über nachhaltigen Konsum.....	289
5.2.1	Vernetzungskompetenz.....	291
5.2.2	Positionierungskompetenz.....	295
5.2.3	Navigationskompetenz.....	297
5.2.4	Konsequenzen aus dem Dreifach-Paradoxon der DDD- Theorie.....	301

6	Zusammenfassung, Fazit und Ausblick	303
6.1	Zusammenfassung	303
6.2	Fazit und Ausblick	309
7	Literaturverzeichnis	313
8	Anhang	343
8.1	Anhang A: Konzepte ökologischer Nachhaltigkeit	343
8.2	Anhang B: Aspekte und Ziele globalen Lernens	344
8.3	Anhang C: Übersicht über die Verbindungen der Typen anhand einer Einordnung der Befragten	345

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Fünf Arten der Nachhaltigkeit nach Diefenbacher (2001, S. 71, wortgleich, in der Gestaltung verändert).....	27
Abb. 2:	Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit zwischen Gleichheit und individuellen Rechten (eigene Darstellung).....	38
Abb. 3:	Räumliche und zeitliche Distanz bei Gerechtigkeitsüberlegungen (eigene Darstellung).....	49
Abb. 4:	Merkmalsdimensionen und -ausprägungen individueller Konsumhandlungen nach Kaufmann-Hayoz et al. 2011, S. 94ff. (eigene Darstellung).....	89
Abb. 5:	Phasen der individuellen Konsumententscheidung nach Sheth, Mittal und Newman (1999, S. 520).....	91
Abb. 6:	Unterscheidung (un)nachhaltiger Konsumhandlungen, beurteilt nach Absicht und Wirkung (eigene Darstellung).....	106
Abb. 7:	Vereinfachter Ablauf eines Polylemmainterviews in Setting 1 mit den Tätigkeiten der Interviewerin (I) links und des/der Befragten (B) rechts (eigene Darstellung).....	241
Abb. 8:	Beispiel eines Informationskärtchens aus dem Handy-Polylemma (eigene Darstellung).....	242
Abb. 9:	Prozesse des Bewältigens von zugeschriebener Verantwortung für die Nachhaltigkeit von Konsum (eigene Darstellung).....	254
Abb. 10:	Die Navigations- und Positionierungskompetenz sind der umgebenden Vernetzungskompetenz eingeschrieben und von ihr insofern abhängig (eigene Darstellung).....	299

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Untergliederung materialer Gerechtigkeit (eigene Darstellung auf Basis von Lumer 1999).....	37
Tab. 2:	Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit und ihre Kernaussagen (eigene Darstellung).....	40
Tab. 3:	Gegenüberstellung von Argumenten staatsorientierter und globalorientierter Positionen zu globaler Gerechtigkeit (eigene Darstellung auf Basis von Forst 2001, S. 161ff.; Jones 2001, S. 10; Miller 2001b, S. 7781f., Blake 2005 und Ypi 2010, S. 540).....	52
Tab. 4:	Argumente für und gegen Gerechtigkeitsverpflichtungen gegenüber zukünftigen Generationen, zusammengestellt auf der Basis von Partridge 1990 und Meyer 2008 (eigene tabellarische Aufbereitung).....	60
Tab. 5:	Überblick über verschiedene Ethiken, inhaltlich basierend auf Suda 2005 (eigene Darstellung)	71
Tab. 6:	Verschiedene Ethiken messen den Folgen einer Handlung unterschiedlich große Bedeutung bei (eigene Darstellung nach Fenner 2008, S. 139)	72
Tab. 7:	Einteilung von Entscheidungen nach Bewusstseitsgrad nach Kaufmann-Hayoz et al. (2011), Jungermann, Pfister & Fischer (2010) und Kroeber-Riel, Weinberg & Gröppel-Klein (2009) (eigene Darstellung).....	90
Tab. 8:	Strömungen Globalen Lernens im Paradigmenstreit der 1990er Jahre (eigene Darstellung auf Basis von Scheunpflug & Asbrand 2006, S. 36f.).....	124
Tab. 9:	Grobe Gegenüberstellung der Unterschiede zwischen Ökopädagogik und Umwelterziehung (eigene Darstellung auf Basis von Thiele 2007, S. 4ff.)	126
Tab. 10:	Idealtypen der Verbraucherbildung nach McGregor (2011) (eigene Darstellung).....	129
Tab. 11:	Kriterien zur Vermeidung von Indoktrination auf Basis von Schluß (2002) bezogen auf BNK (eigene Darstellung).....	144
Tab. 12:	Minimum an Konstellationen, das bei Urteilen zu nachhaltigem Konsum zu berücksichtigen ist (eigene Darstellung).....	163
Tab. 13:	Typen des Umgangs von Jugendlichen mit nachhaltigem Konsum nach Tully und Krug (2011, S. 113ff.) erweitert um den Umgang mit der zugeschriebenen Verantwortung (eigene Darstellung).....	174
Tab. 14:	Kompetenzbereiche und Beispiele für passende Standards aus den Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss (Kompetenzen	

	der ökonomischen Bildung der DeGöB 2004, Zitate S. 8f., eigene Darstellung).....	193
Tab. 15:	Beispiele für Teilkompetenzen und Standards aus den Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung (Seeber et al. 2012, S. 106ff.), die zum Urteilen über nachhaltigen Konsum passen (eigene Darstellung mit Zitaten aus Seeber et al. 2012, S. 106ff.).....	196
Tab. 16:	Komponenten der Dilemmakompetenz nach Müller-Christ (de Haan et al. 2008, S. 137) (eigene Darstellung).....	199
Tab. 17:	Kompetenzbereiche und passende Teilfähigkeiten mit Beispielen für Ausdifferenzierungen aus den Bildungsstandards für politische Bildung für den mittleren Bildungsabschluss der GPJE (2004) (eigene Darstellung mit Zitaten aus GPJE 2004, S. 21ff.).....	202
Tab. 18:	Teilbereiche der Bewertungskompetenz nach Hostenbach et al. (2011, S. 275ff.) mit Einblicken in die damit verbundenen Fähigkeiten (eigene Darstellung).....	208
Tab. 19:	Teilkompetenzen des Göttinger Modells der Bewertungskompetenz (Eggert & Bögeholz 2006) mit kurzen Erklärungen (eigene Darstellung auf Basis von Eggert & Bögeholz 2006, S. 189ff., Bögeholz 2007, S. 214ff.).....	211
Tab. 20:	REVIS-Standards zu Bildungsziel 5 (Ressourcenmanagement und Verantwortungsübernahme), Zitate aus Heseke et al. 2005, S. 27 (eigene Darstellung).....	219
Tab. 21:	REVIS-Standards zu Bildungsziel 6 (Konsumententscheidungen treffen), Zitate aus Heseke et al. 2005, S. 27. (eigene Darstellung).....	219
Tab. 22:	REVIS-Standards zu Bildungsziel 7 (Konsumentenrolle, rechtliche Zusammenhänge), Zitate aus Heseke et al. 2005, S. 28 (eigene Darstellung).....	220
Tab. 23:	REVIS-Standards zu Bildungsziel 8 (qualitätsorientierte Konsumententscheidungen), Zitate aus Heseke et al. 2005, S. 28 (eigene Darstellung).....	221
Tab. 24:	REVIS-Standards zu Bildungsziel 9 (nachhaltiger Lebensstil), Zitate aus Heseke et al. 2005, S. 28 (eigene Darstellung).....	221
Tab. 25:	Kompetenzen aus UNEP (2010, S. 25), die dem Bereich grundlegender (ökonomischer) Kenntnisse zugerechnet werden können (eigene Übersetzung und Darstellung).....	223
Tab. 26:	Kompetenzen aus UNEP (2010, S. 25), die auf den Schutz von Konsument(inn)en ausgerichtet sind (eigene Übersetzung und Darstellung).....	224

Tab. 27:	Kompetenzen aus UNEP (2010, S. 25), die auf einen (gerechtigkeitssensitiv) nachhaltigen Konsum ausgerichtet sind (eigene Übersetzung und Darstellung).....	225
Tab. 28:	Überblick über die Settings der empirischen Studie (eigene Darstellung).....	235
Tab. 29:	Idealtypen im Umgang mit den dargebotenen Informationen (eigene Darstellung).....	283
Tab. 30:	Idealtypisch konstruierte Entscheidungsrahmen für Konsumententscheidungen (eigene Darstellung).....	284
Tab. 31:	Erklärungen und Ankerbeispiele zu verschiedenen Arten bzw. Ausmaßen der Verantwortungsdelegation (eigene Darstellung).....	285

Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgemeinschaft
al.	alii
BINK	„Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“ (vgl. Abschnitt 3.1.4)
Bio	Biologie-/biologisch (hier etwa im Sinne von ökologischem Landbau)
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und For- schungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMU	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reak- torsicherheit
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BNK	Bildung für nachhaltigen Konsum
BUND	Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland
bzw.	beziehungsweise
CCC	Clean Clothes Campaign
C _N SR	Consumer Social Responsibility
CO ₂	Kohlendioxid
CSR	Corporate Social Responsibility
DDD-Theorie	Definitions-Delegations-Distinktions-Theorie
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DeGöB	Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung
DGfG	Deutsche Gesellschaft für Geographie
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DLR	Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V.
DOLCETA	„Development of On Line Consumer Education Tools for Adults“ Verbraucherbildungsprogramm der EU, Vorgänger von „Consumer Classroom“ (vgl. Abschnitt 3.1.1.3)
DUK	Deutsche UNESCO-Kommission
e.V.	eingetragener Verein
ebd.	ebenda
E-Commerce	Electronic Commerce

ESNaS	„Evaluation der Standards in den Naturwissenschaften für die Sekundarstufe I“ (vgl. Abschnitt 3.3.2.2)
EU	Europäische Union
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
ggf.	gegebenenfalls
GPJE	Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung
GTM	Grounded Theory Methodologie
H&M	Hennes & Mauritz (Textileinzelhandelsunternehmen)
HIV/AIDS	Human Immunodeficiency Virus / Acquired Immune Deficiency Syndrome
Hg.	Herausgebende/r, Herausgeber/in
i.d.R.	in der Regel
IPCC	Intergovernmental Panel on Climate Change
KMDD	Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (vgl. Abschnitt 3.3.2.2)
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (kurz: Kultusministerkonferenz)
LOHAS	Lifestyle of Health and Sustainability
MobiX	fiktiver Name eines Mobiltelefons (vgl. Abschnitt 4.1.2.1)
MTFESC	Marrakech Task Force on Education for Sustainable Consumption
MUT	„Moralisches Urteil“-Test (vgl. Abschnitt 3.3.2.2)
NGO	Non-governmental organization
NRO	Nichtregierungsorganisation(en)
o. J.	ohne Jahr
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
POL&IS	Simulation „Politik und Internationale Sicherheit“
REVIS	„Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung an Schulen“ (vgl. Abschnitt 3.3.2.3)
RIO+20-Konferenz	Konferenz der Vereinten Nationen über nachhaltige Entwicklung 2012 in Rio de Janeiro
Rio-Konferenz	Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro
RO	Regierungsorganisation(en)

S.	Seite
SiM	Silke Marchand
SMS	Short Message Service (Kurznachricht/en)
UBA	Umweltbundesamt
UN	United Nations
UNEP	United Nations Environment Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
vs.	versus
WVO	Warschauer Vertragsorganisation
Z.	Zeile
z.B.	zum Beispiel

Vorwort

Diese in den Jahren 2010 bis 2014 entstandene Monografie wurde im Mai 2014 von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig als Dissertation angenommen. Mein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Maria Hallitzky, die mich stets überaus wohlwollend begleitet und mir viele Freiräume eröffnet hat, sei es im Hinblick auf den forschungsmethodischen Zugriff, auf nationale und internationale Konferenz- und Workshopteilnahmen oder meine schulpraktische Tätigkeit während der Fertigstellung der Dissertation. Sie hat mein Bestreben, selbstständig zu arbeiten, von Anfang an unterstützt, und ihre konstruktive Kritik und ihre Nachfragen haben mir geholfen, Ideen zu hinterfragen und Gedanken klarer zu fassen. Bei Prof. Dr. Susanne Riegler und Prof. Dr. Heinz-Werner Wollersheim möchte ich mich außerdem bedanken für die interessanten Prüfungsgespräche zum Rigorosum. Prof. Dr. Heinz-Werner Wollersheim danke ich zusätzlich, ebenso wie Prof. Dr. Siegfried Hoppe-Graff, für die wertvollen Beratungen im Vorfeld und auch während meiner Promotionszeit. Ihre wertschätzende Bestätigung und ihre Tipps waren mir eine große Hilfe. Für zwei interessante und aufschlussreiche Pausengespräche bei Tagungen danke ich außerdem Prof. Dr. Gerhard de Haan und Prof. Dr. Georg Müller-Christ, denn manchmal kann schon ein kurzes Gespräch zu relevanten Einsichten verhelfen.

Die empirische Untersuchung in dieser Arbeit wäre nicht möglich gewesen ohne die Teilnahmebereitschaft der Befragten, entsprechende behördliche Genehmigungen und die organisatorische Hilfe von Lehrpersonen und Jugendoffizieren, die das Forschungsanliegen bereitwillig und uneigennützig unterstützt haben. Allen so Beteiligten danke ich für ihr Zutun.

Ich danke außerdem meinen ehemaligen Kolleg(inn)en an der Universität Leipzig, besonders Karla Müller und Hagen von Hermanni, die mich in ebenso scharfsinnigen wie mitfühlenden Gesprächen über diese Arbeit immer wieder konstruktiv bestärkt haben und deren Interesse an Fragen der Nachhaltigkeit mir immer wieder Ansporn war, dem Thema gerecht zu werden.

Mein herzlichster Dank gilt meiner Familie, die mir meinen Bildungsweg ermöglicht und auch dieses Promotionsprojekt vorbehaltlos mitgetragen hat. Mein Mann, Dr. André Marchand, war mir in seiner zielstrebigem Arbeitsweise Vorbild, schärfster Kritiker und hochengagierter Unterstützer gleichermaßen. Ihm danke ich ebenso wie meinen Eltern, auf deren Rückhalt und Einsatz weit über das Erwartbare hinaus ich mich in jeder Hinsicht immer verlassen konnte. Es ist ein Segen, Menschen wie euch an meiner Seite zu haben.

Münster im Sommer 2014

Silke Marchand

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Ziel und Herangehensweise

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Aufbau der Arbeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Bildung für nachhaltigen Konsum – eine Analyse begrifflicher und normativer Grundlagen

Bildung für nachhaltigen Konsum ist ein Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, angewandt auf den Bereich des Konsums. Um diese Arbeit zu verorten und die Zielsetzungen und Rahmenbedingungen zu klären, wird im folgenden Kapitel dargestellt, welche normativen Anforderungen mit dem Attribut „nachhaltig“ verknüpft sind und was unter nachhaltigem Konsum verstanden wird.

Dabei werden unter anderem Antworten gesucht auf die Fragen:

- Was hat Nachhaltigkeit mit Gerechtigkeit zu tun?
- Was bedeutet nachhaltige Entwicklung?
- Was ist unter Gerechtigkeit zu verstehen? Was ist für wen, wann, wie gerecht – und warum?
- Wie hängt Verantwortung mit Nachhaltigkeit zusammen?
- Welche Facetten verbergen sich hinter dem Verantwortungsbegriff?
- Was ist eigentlich Konsum? Und wann ist Konsum nachhaltig?
- Welche Verantwortung haben Menschen als Konsumierende und Bürger/innen wofür?
- Wer darf und sollte nach welchen Grundsätzen über Konsum entscheiden?

Als nachhaltig bewertbare Konsumentenscheidungen bewegen sich zwischen Suffizienz und Effizienz, Absichts- oder Wirkungsnachhaltigkeit, sie betreffen die Menschen als Konsumierende und Bürger/innen. Das Konzept der Nachhaltigkeit ist so vielschichtig wie das der Entwicklung, der Gerechtigkeit oder der Verantwortung. Es gilt also, zumindest spotlichtartig auszuleuchten, wie all diese Begriffe und Konstrukte definiert sind und ineinandergreifen, einander beeinflussen und miteinander zusammen- sowie gegeneinander und aneinander vorbei wirken können.

2.1 Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit

Konzepte einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ betrachten eine nachhaltige Entwicklung als ein über Bildung anzustrebendes Ziel. Sie beziehen sich dabei auf das Verständnis nachhaltiger Entwicklung, wie es als Leitziel in den politischen Dokumenten der Vereinten Nationen dargelegt wird. Dabei werden im Verständnis einer nachhaltigen Entwicklung häufig „traditionelle, rein planungstheoretische [...] Nachhaltigkeit und Vorstellungen einer distributiven Gerechtigkeit“ (de Haan, Lerch, Martignon, Müller-Christ, Wütscher & Nutzinger 2008, S. 39) miteinander verbunden. Um die beiden Aspekte besser erklären zu können, werden sie im Folgenden aber, ähnlich wie bei de Haan et al. (2008, S. 39), getrennt behandelt.

Daher geht es zunächst um den Begriff der (traditionellen) Nachhaltigkeit, um seine Herkunft, seine semantischen Ausprägungen, seine Dimensionen und um die Kritikpunkte an diesem Konzept. Auch die normativen Ansprüche einer nachhaltigen Entwicklung werden angesprochen. Im Anschluss daran wird auf den ähnlich komplexen Begriff der Gerechtigkeit eingegangen, von begrifflichen Grundlagen über die Perspektiven der Verteilungs- und der Umweltgerechtigkeit bis zu den Aspekten der intra- und intergenerationellen Gerechtigkeitvorstellungen.

2.1.1 Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung

Nachhaltige Entwicklung ist eine der Übersetzungen für den englischen Begriff „sustainable development“. Die folgende Auseinandersetzung mit dem Begriff und seinen verschiedenen Facetten bezieht sich sowohl auf deutsch- als auch auf englischsprachige Literatur und damit sowohl auf „Nachhaltige Entwicklung“ bzw. „Nachhaltigkeit“ als auch auf „sustainable development“ bzw. „sustainability“. Unterschieden wird zwischen den Begriffen nur, wo der Entwicklungsaspekt thematisiert werden soll (vgl. Abschnitt 2.1.1.4). Nach einem Kurzüberblick zur Begriffsherkunft wird erörtert, was sich unter nachhaltiger Entwicklung verstehen lässt und welche Ordnungsmöglichkeiten es dafür gibt. Dabei zielt die Darstellung nicht auf Vollständigkeit ab, sondern soll exemplarisch die Diversität des Feldes der nachhaltigen Entwicklung aufzeigen, die für das Verständnis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wesentlich ist.

Beim Begriff der nachhaltigen Entwicklung stützen sich die Vereinten Nationen nach wie vor² auf die Definition aus dem sogenannten Brundtland-Bericht von 1987 (vgl. United Nations 2011):

“Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.” (World Commission on Environment and Development 1987, Chapter 2)

Nachhaltig ist eine Entwicklung demnach dann, wenn sie die eigenen Bedürfnisse befriedigt, ohne die Bedürfnisbefriedigung nachfolgender Generationen zu gefährden. Laut Figueroa, Elling, Jelsoe und Nielsen (2010, S. 1) ist dieses Konzept von Nachhaltigkeit das am häufigsten verwendete. Anschließend daran und auch in Abgrenzung davon gibt es zahlreiche wissenschaftliche Definitionsversuche; Dobson berichtete schon im Jahr 2000 von ca. 300 Definitionen für Nachhaltigkeit, deren Zahl wachse (Dobson 2000, S. 62; vgl. auch Newman 2006, S. 634). Pezzey war bereits 1997 (S. 448) davon überzeugt, dass man zwar leicht 5000 Definitionen für Nachhaltigkeit finden könne, aber keine, die wissenschaftlich konsensfähig wäre.

Während manche Autor(inn)en (z.B. de Haan et al. 2008, S. 44) sich für eine Definition des Begriffs nachhaltige Entwicklung aussprechen, lehnen andere, wie z.B. Christen und Schmidt (2011, S.2), solche Definitionsversuche ab. Manche Definitionen, wie beispielsweise die aus dem Brundtland-Bericht, erscheinen ihnen zu vage. Würde man aber versuchen, solche vagen Definitionen zu ergänzen, liefe man Gefahr, damit die Ziele und Bedingungen einer nachhaltigen Entwicklung ein für alle Mal festzuhalten (Burger 2006 zitiert nach Christen & Schmidt 2011, S. 2), was unangebracht sei, da sich sowohl Gesellschaften als auch die Natur in einem kontinuierlichen Wandel befänden. Normativ verstanden sei außerdem eine Definition, die konkrete Ziele enthalte, bevormundend und ließe den Interessengruppen nicht die Möglichkeit, am Entscheidungsprozess teilzuhaben. Darüber hinaus führten die verschiedenen Bedeutungen, die Nachhaltigkeit zugeschrieben würden, zu vielen unterschiedlichen Definitionen, ohne mehr Klarheit zu bringen (Christen & Schmidt 2011, S. 2, unter Verweis auf Dobson 1996, S. 402). Auf eine Gegenüberstellung existierender Definitionsversuche wird daher im Folgenden verzichtet.

² So auch für die RIO+20-Konferenz 2012.

2.1.1.1 Herkunft des Begriffs

Der Ursprung des Begriffs „Nachhaltigkeit“ wird in der Regel auf die deutsche Forstwirtschaft zurückgeführt, wo er im statischen Sinn bedeutete, dass Waldflächen und Holz erhalten wurden und im dynamischen Sinn eine Art der Forstwirtschaft charakterisierte, die den Waldbesitzenden einen in Menge und Qualität gleichbleibenden Holzerntrag sichern sollte (vgl. z.B. Diefenbacher 2001, S. 59, u.a. unter Bezug auf Nutzinger & Radke 1995). Die erste gedruckte Begriffsverwendung in diesem Sinn findet sich laut Grober (2002, S. 118) bei Hans Carl von Carlowitz, dem Leiter des sächsischen Oberbergamts in Freiberg, der 1713 in Leipzig die „Sylvicultura oeconomica oder Anweisung zur wilden Baum-Zucht“³ veröffentlichte.⁴ Nach Grober (2002, S. 127) ist die Idee der Nachhaltigkeit

„ein Weltkulturerbe, das in prämodernen Kulturen über lange Zeiten eine Richtschnur des Umgangs mit der Natur und des ökonomischen und sozialen Handelns bildete und bildet. [...] Der Nachhaltigkeitsbegriff, den prämoderne Kulturen gar nicht brauchen, taucht jedoch erst am Beginn der europäischen Moderne auf. Er ist damals wie heute ein Kind der Krise.“ (Grober 2002, S. 127)

Der Begriff der Nachhaltigkeit hat sich einerseits als sehr erfolgreich erwiesen, gemessen an der Häufigkeit seiner Verwendung, seinem Verbreitungsgrad und seiner positiven Konnotation, wird andererseits aber genau wegen dieser übermäßigen und unscharfen Verwendung kritisiert. Ninck (1997, S. 48) schreibt über ihn, er tauche „in unzähligen Kontexten“ auf, sei „gegenstandsarm – [...] magisch und leer. [...] mehrheitsfähig [...] mit einem Pluszeichen versehen“. De Haan et al. (2008, S. 37) bezeichnen Nachhaltigkeit in Anlehnung an die Terminologie des Metaethikers Nowell-Smith als „pro-word“, da die Bezeichnung einer Option als „nachhaltig“ allein häufig ausreiche, um sie zu bevorzugen. Während manche Autor(inn)en die unklare Definition nachhaltiger Entwicklung für positiv halten, weil diese zu Diskussionen über die Idee führe und/oder sie generell an der Sinnhaftigkeit globaler Definitionen zweifeln (vgl. z.B. Newman 2006, S. 634), äußert sich der deutsche Sachverständigenrat für Umweltfragen warnend im Umweltgutachten 2002 (Deutscher Bundestag 2002, S. 21, 57), der Begriff der nachhaltigen Entwicklung werde „inflationär und zunehmend willkürlich verwendet“, wodurch das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung seine Orientierungsfunktion einbüße (vgl. zu einer ähnlichen Diagnose auch Ott & Voget 2007a). Im gleichen Gutachten hat sich der Sachverständigenrat daher bemüht, die Kerninhalte des Begriffsverständnisses herauszuarbeiten. Er fasst seine Ergebnisse folgendermaßen zusammen:

³ Je nach Sekundärquelle wird das Werk ein wenig unterschiedlich zitiert, de Haan et al. (2008, S. 50) nennen es z.B. „Sylvicultura oeconomica, oder haufwirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisung zur wilden Baum-Zucht“.

⁴ Vgl. zu den gedanklichen Vorlagen Grober 2002, S. 118ff. sowie zur Übertragung des Begriffes auf z.B. Fischfang Diefenbacher 2001, S. 59, unter Bezug auf Nutzinger/Radke 1995, zu „Sustainable Development“ Dubielzig 2009, S. 10 unter Verweis auf Eblinghaus & Stickler 1996, S. 34 und Pezzoli (1997). Zur transnationalen Verbreitung der Grundidee vgl. z.B. Harlow, Golub und Allenby (2011) sowie Bañon Gomis, Guillén Parra, Hoffman und McNulty (2011).

„Weitgehend einig ist man sich darüber, dass der Nachhaltigkeitsidee eine Grundvorstellung intergenerationeller Gerechtigkeit zugrunde liegt. Im Übrigen weichen aber die Auffassungen darüber, was Nachhaltigkeit genau bedeutet, schon auf der konzeptionellen Ebene voneinander ab. Unterschieden wird insbesondere zwischen schwacher Nachhaltigkeit, starker Nachhaltigkeit und einer vermittelnden Position.“ (Deutscher Bundestag 2002, S. 21)

Zunächst soll also geklärt werden, was unter „starker“ und „schwacher“ Nachhaltigkeit zu verstehen ist und welche anderen Zugangsmöglichkeiten zum Konzept der Nachhaltigkeit es gibt, wobei – wie oben angedeutet – keine Vollständigkeit, sondern nur ein exemplarischer Überblick angestrebt wird. Auf das Konzept der intergenerationellen Gerechtigkeit wird später eingegangen.

2.1.1.2 *Starke und schwache Nachhaltigkeit*

Sowohl Konzepte starker als auch solche schwacher Nachhaltigkeit gehen davon aus, dass nachfolgenden Generationen etwas erhalten werden soll, um ihre Möglichkeit zur Bedürfnisbefriedigung zu sichern. Die Konzepte unterscheiden sich jedoch darin, *was* als erhaltenswert gilt. Dabei können verschiedene Arten von Ressourcen gemeint sein. Egan-Krieger, Ott & Voget (2007) beispielsweise unterscheiden zwischen Sachkapitalien (wie Fabriken oder Infrastrukturen), Humankapitalien (wie menschliches Wissen und Fertigkeiten) und Naturkapitalien (Teile der belebten und unbelebten Natur).

„Schwache“ Nachhaltigkeit, nach ihren wichtigsten Vertretern auch Solow-Hartwick-Sustainability⁵ genannt (Scherhorn & Wilts 2001, S. 250; siehe auch Gowdy 2005, S. 211; Pezzey & Toman 2002, S. 8), geht davon aus, dass Kapitalien gegenseitig substituierbar sind. Erhalten werden muss die Summe des Bestands an Kapitalien, die Zusammensetzung darf sich aber ändern, solange die soziale Wohlfahrt, verstanden als Summe der individuellen Nutzen, über die Zeit nicht abnimmt (vgl. Gowdy 2005, S. 211f.). Naturkapitalien dürfen z.B. durch Sachkapitalien ersetzt werden, wenn die Bedürfnisbefriedigung dabei weiterhin gesichert ist.

„Starke“ Nachhaltigkeit geht dagegen davon aus, dass Naturkapitalien nicht durch andere Kapitalarten ersetzt werden können, sondern konstant gehalten werden müssen. Diefenbacher (2001, S. 69ff.) untergliedert nach dem gleichen Grundprinzip in fünf Arten von Nachhaltigkeit, die in Abbildung 1 illustrierend zitiert werden.

⁵ Die Ökonomen Solow und Hartwick beschäftigten sich bereits in den 1970er Jahren mit der Frage, wie endliche Rohstoffe in die Wachstumstheorie integriert werden können. Ihr Ausgehen von der Substituierbarkeit natürlicher Ressourcen wurde in die Nachhaltigkeitsdiskussion übernommen. (Cabeza Gutiérrez 1996, S. 156)

Nachhaltigkeit und Substituierbarkeit				
strikte	kritische	starke	schwache	sehr schwache
↓	↓	↓	↓	↓
Keine Substituierbarkeit; Erhalt des kompletten natürlichen Kapitals	Differenzierte Betrachtung des jeweiligen Umweltraumes; getrennt nach erneuerbaren Ressourcen, nicht erneuerbaren Ressourcen, Umweltmedien bezüglich ihrer Aufnahmekapazität für Schadstoffe	Substitution nur, wenn Befriedigung von Grundbedürfnissen gefährdet	Substitution nur innerhalb des natürlichen Kapitalbestandes	Substitution auch mit Geld-Kapital, Know-How, technischem Fortschritt möglich

Abb. 1: Fünf Arten der Nachhaltigkeit nach Diefenbacher (2001, S. 71, wortgleich, in der Gestaltung verändert⁶).

Eine Position, die eine Substituierbarkeit von Naturkapitalien in jedem Fall ablehnt, bezeichnet er als „strikt“ oder „radikal-ökologisch“. „[K]ritisch“ oder „kritisch ökologisch“ nennt er eine Position, die davon ausgeht, dass erneuerbare Ressourcen nur im Umfang ihrer Regenerationsfähigkeit genutzt werden dürfen und nicht-erneuerbare Ressourcen nur in dem Maß einzusetzen sind, wie sicher ist, dass sie sich in Bezug auf jeden Verwendungszweck ersetzen lassen und dass insgesamt die Schadstoffaufnahmekapazität der Umwelt nirgends mehr überschritten werden darf. In Diefenbachers Darstellung bildet die Position der „starken“ Nachhaltigkeit den Übergang zu den Ansätzen „schwacher“ Nachhaltigkeit, da sie davon ausgeht, dass Naturkapitalien dann (wenn auch nur dann) untereinander substituiert werden dürfen, wenn die Befriedigung von Grundbedürfnissen andernfalls gefährdet wäre. Als „schwache“ Nachhaltigkeit gilt ihm eine Position, die Substitutionen innerhalb (aber nur innerhalb) des Bestands von Naturkapitalien uneingeschränkt für möglich hält. Bei „sehr schwacher“ Nachhaltigkeit wird dagegen, wie bei Egan-Krieger, Ott & Voget (2007), davon ausgegangen, dass Naturkapitalien durch andere Kapitalarten substituierbar sind.

Für eine solche vollständige Substituierbarkeit im Sinne „sehr schwacher“ Nachhaltigkeit spricht, dass sich dies besser mit gängigen neoklassischen Produktionsfunktionen modellieren lässt (Hauff & Kleine 2009, S. 33). Dieser Substitutionsoptimismus basiert auf einem (mehr oder weniger unhinterfragten) Glauben an den technischen Fortschritt (vgl. z.B. Stiglitz 1997, S. 269; Opschoor 1997, S. 282 unter Bezug auf Solow 1992). Als Argu-

⁶ Diefenbacher (2001, S. 71) nennt als Quellenangabe für das dort abgedruckte Schaubild „nach Diefenbacher, Hans/Karcher, Holger/Stahmer, Carsten/Teichert, Volker (1997): Nachhaltige Wirtschaftsentwicklung im regionalen Bereich. Heidelberg: FEST, 25“.

mente für ihren Substitutionsoptimismus führen die Vertreter/innen der schwachen Nachhaltigkeit beispielweise an, dass die Entkoppelung von Ressourcenverbrauch und Wirtschaftswachstum seit der ersten Ölpreiskrise erhebliche Substitutionsmöglichkeiten offengelegt habe (Walz 1999, S.6 unter Bezug auf Walz 1992).

Die Möglichkeit, erschöpfbare Ressourcen durch erneuerbare zu ersetzen, habe aufgezeigt, dass es einen Bestand an nicht-erschöpfbaren natürlichen Ressourcen gebe, was dazu führe, dass insgesamt weniger substituiert werden müsse (Solow 1997, S. 267, auch in Walz 1999, S.6). Daneben wird argumentiert, dass durch technischen Fortschritt mehr Recycling möglich sei (Stiglitz 1997, S. 269, auch in Walz 1999, S.6). Weiter eingeschränkt wird der Begriff der schwachen Nachhaltigkeit dadurch, dass die Modelle, die von einer Substituierbarkeit der Naturkapitalien durch andere Kapitalformen ausgehen, nur für eine mittelfristige Perspektive der nächsten 50 bis 60 Jahre ausgelegt sind (Stiglitz 1997, S. 269), auch wenn dies in der Regel nicht explizit gemacht wird (worauf z.B. Opschoor 1997, S. 281 hinweist). Da in diesen ökonomischen Darstellungen die Wohlfahrt implizit oder explizit mit Konsum(möglichkeiten) gleichgesetzt wird, kann das Konzept schwacher Nachhaltigkeit dazu führen, dass eine Umsetzung von natürlichem in mensch-gemachtes Kapital vorgenommen werden sollte, wenn dadurch der Kapitalwert insgesamt steigt, da anderenfalls nachfolgende Generationen grundlos schlechter gestellt würden (Beckerman 1994 und Solow 1993 nach Gowdy 2005, S. 212).

Als Argumente für eine „starke“ Nachhaltigkeit nennen Egan-Krieger, Ott & Voget (2007, S. 12f.) unter Bezug auf Ott & Döring 2004 erstens, dass heute noch unbekannt ist, ob zukünftige Generationen aufgrund ihrer (heute ebenfalls unbekanntenen) Präferenzen eine vorgenommene Substitution tatsächlich befriedigend fänden; zweitens, dass viele ökologische Systeme multifunktional seien und künstliche Substitute alle Funktionen eines solchen Systems gleichwertig übernehmen müssten; drittens, dass aufgrund des Vorsorge-Prinzips sichergestellt werden müsse, dass nicht heute Systeme als substituierbar angenommen und daraufhin irreversibel zerstört werden, deren Nicht-Substituierbarkeit sich später herausstellen könnte; viertens, dass die Argumentation „starker“ Nachhaltigkeit besser den heutigen umweltethischen Einsichten und Einstellungen entspreche.

Auch für Dobson (2000) ist die Ersetzbarkeit von Naturkapital durch menschengemachtes Kapital ein Kriterium bei seiner Typisierung ökologischer Nachhaltigkeit. Als weitere Kriterien zieht er allerdings hinzu, was erhalten werden soll, warum und wie, was dabei primär und sekundär zu beachten ist und wie die Ersetzbarkeit von natürlichem durch menschengemachtes Kapital eingeschätzt wird (Dobson 2000, S. 66). Während Dobsons Typ A anthropozentrisch und wirtschaftsorientiert ist und essenzielles natürliches Kapital erhalten will, damit das menschliche Wohl nicht abnimmt, ist Typ C ökozentrisch und stellt die Verpflichtungen gegenüber der Natur in den Vordergrund, der in diesem Konzept ein Eigenwert zukommt. Typ B ist zwischen den Typen A und C angesiedelt, da es hier nicht nur um den Schutz einer bestimmten Kapitalart, sondern – wie bei Typ C – um Natur geht. Allerdings soll diese Natur im Unterschied zu Typ C nicht wegen ihres Eigenwerts geschützt werden, sondern wegen ihrer Unwiederbringlichkeit, was menschliche Interessen deutlich stärker in den Vordergrund rückt als bei Typ C.⁷

⁷ Vgl. zum Überblick über die Typen die Tabelle „Konzepte ökologischer Nachhaltigkeit (nach Dobson 2000, S. 66)“ im Anhang A.

2.1.1.3 *Drei Dimensionen von Nachhaltigkeit*

Konzepte von Nachhaltigkeit können aber nicht nur nach ihrem Ausprägungsgrad, sondern auch danach unterschieden werden, welche Dimensionen sie einbeziehen. Der Schwerpunkt liegt meist auf der ökologischen Dimension (Curran 2009, S. 9). Wie Diefenbacher (2001, S. 66ff.) darstellt, beziehen sehr enge Definitionen nur die ökologische Nachhaltigkeit ein, während andere Konzepte zusätzlich ökonomische, soziale, kulturelle und politische Aspekte dazuzählen, auch technologische Aspekte werden erwähnt (Luke 1995, S. 21). Zum sehr engen Verständnis von Nachhaltigkeit gehören die sogenannten Ein-Säulen-Modelle, die klar die ökologische Komponente fokussieren (Littig & Grießler 2005, S. 66).

Besonders gängig und international etabliert ist das sogenannte Drei-Säulen-Konzept, das ökologische, ökonomische und soziale Aspekte einbezieht (Diefenbacher 2001, S. 66; Littig & Grießler 2005, S. 66; Sachverständigenrat für Umweltfragen 2008, S. 56; Curran 2009, S. 7, Dubielzig 2009, S. 10), wobei von einer Gleichwertigkeit der drei Säulen ausgegangen wird (Littig & Grießler 2005, S. 67; Jörissen, Kneer & Rink 2001, S. 56). Wie die soziale Komponente zu den ökonomischen und ökologischen Dimensionen hinzutrat, die bereits in den weiter oben dargestellten Konzepten enthalten waren, lässt sich bereits auf den Brundtland-Bericht (World Commission on Environment and Development 1987) zurückführen (vgl. z.B. Redclift 2005, S. 212 und Senghaas-Knobloch 2009, S. 569). Aufgegriffen wird sie in der Erklärung zur Rio-Konferenz 1992, wo Umwelt- und Entwicklungsproblematik zusammengeführt sind: Die Beseitigung der Armut wird in dieser Erklärung in Grundsatz 5 explizit als „unverzichtbare Voraussetzung für die nachhaltige Entwicklung“ (Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung 1992b, S. 1) benannt. Entsprechend enthält die dort verabschiedete Agenda 21 eine Reihe von Abschnitten zu sozialen Aspekten der Nachhaltigkeit, etwa Armutsbekämpfung (Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung 1992a, Kapitel 3) oder Gesundheitsförderung (Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung 1992a, Kapitel 6).

Die Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt – Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung“ geht in ihrem Abschlussbericht 1998 von den heute gängigen „drei Dimensionen“ (S. 5) nachhaltiger Entwicklung aus. Sie stellt dort fest, dass die soziale Dimension bis zum Berichtszeitpunkt in Deutschland vernachlässigt wurde (Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt - Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung“ 1998, S. 16, 18). Die gleiche Feststellung macht Cuthill (2010, S. 365) in Bezug auf den wissenschaftlichen Diskurs. Diese bislang vernachlässigte Dimension wird näher erläutert als „[s]oziale Stabilität und individuelle Freiheit“ (Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt - Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung“ 1998, S. 22).

„Solidarität“ aus geweckter und gestärkter Einsicht sei zusammen mit „soziale[r] Gerechtigkeit [...] Voraussetzung für die Freiheit des einzelnen“ (Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt - Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung“ 1998, S. 22). Die soziale Dimension der Nachhaltigkeit habe eine „Schutzfunktion“ und diene „der Umsetzung von gesellschaftlich determinierten Gerechtigkeitsvorstellungen und -zielen und damit [...] [dem] sozialen Ausgleich“