



**BERGISCHE
UNIVERSITÄT
WUPPERTAL**

Dissertation im Fach Geographie

mit dem Titel

Onlinekonsum bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Analyse des Verhaltens und der Kompetenzen Jugendlicher und junger Erwachsener beim Onlinekonsum sowie der Relevanz der Verbraucher*innenbildung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen

zur Erlangung des akademischen Grades

Dr. phil.

durch die Fakultät für Human- und

Sozialwissenschaften

der Bergischen Universität Wuppertal

vorgelegt von

Nicolas Meintz

aus Dortmund

Erstgutachter: Prof. Dr. Andreas Keil

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Miriam Kuckuck

Wuppertal, im Dezember 2021

Die Dissertation kann wie folgt zitiert werden:

urn:nbn:de:hbz:468-20220509-104017-9

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3A468-20220509-104017-9>]

DOI: 10.25926/d7v4-6187

[<https://doi.org/10.25926/d7v4-6187>]

Vorwort

Ich möchte mich herzlich bei denjenigen bedanken, die diese Arbeit unterstützt, begleitet und ermöglicht haben.

Vor allem danke ich Andreas Keil für die Möglichkeit der Erstellung dieser Arbeit sowie der Betreuung während des Arbeitsprozesses. Ebenso möchte ich Miriam Kuckuck danken, die als Zweitgutachterin den Arbeitsprozess begleitet und betreut hat. Beide Gutachter*innen haben mich stets unterstützt und mich auf dem Weg zur Promotion bestmöglich begleitet.

Ohne die Unterstützung der zahlreichen Schulen durch deren Schulleitungen, der Lehrenden an der Bergischen Universität Wuppertal, der Verbraucherzentrale NRW, dem Verbraucherzentrale Bundesverband und dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW wäre diese Arbeit nicht möglich geworden. Für diese Unterstützung möchte ich mich an dieser Stelle bedanken.

Bei meinen Kolleg*innen der Bergischen Universität Wuppertal möchte ich mich ebenfalls herzlich bedanken. Die zahlreichen Gespräche, die Rückmeldungen und Diskussionen sowie der Zuspruch und die angenehme Atmosphäre in unserer Arbeitsgruppe haben geholfen, diese Arbeit zu erstellen.

Darüber hinaus möchte ich mich bei meiner Mutter für die ausführliche Korrektur der Arbeit und bei meinem Freund Benedikt für die Unterstützung während des Arbeitsprozesses bedanken.

Für die Unterstützung und den Rückhalt bedanke ich mich auch bei meiner Frau Franziska, die mir stets den Rücken freigehalten und mich jederzeit unterstützt hat.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Fragestellungen.....	7
1.2 Aufbau der Arbeit.....	9
1.3 Motivation zum Forschungsvorhaben.....	11
2. Onlinehandel bzw. E-Commerce.....	13
2.1 Entwicklung des Onlinehandels bzw. des E-Commerce	14
2.2 Strukturen und Beziehungen im E-Commerce.....	18
2.3 Auswirkungen des Onlinehandels bzw. des E-Commerce.....	24
2.3.1 Ökologische Auswirkungen des Onlinehandels	25
2.3.2 Soziale Auswirkungen des Onlinehandels.....	29
2.3.3 Sozial-ökologische Auswirkungen des Onlinehandels	30
2.3.4 Ökonomische Auswirkungen des Onlinehandels	31
2.3.5 Sozial-ökonomische Auswirkungen des Onlinehandels.....	36
2.4 Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den stationären Einzel- und den Onlinehandel.....	39
2.5 Das Internet als moderner Raum des Konsums	43
2.6 Zusammenfassung.....	46
3. Nachhaltige Entwicklung und Konsum	48
3.1 Nachhaltige Entwicklung und Transformation.....	48
3.2 Nachhaltiger Konsum – Ziele und Relevanz.....	54
3.2.1 Konsum als prägendes Element einer Gesellschaft.....	55
3.2.2 Definition und Klassifikation von nachhaltigem Konsum	57
3.2.3. Nachhaltiges Konsumverhalten	61
3.2.4 Hemmnisse eines nachhaltigen Konsums.....	70
3.3 Ansätze zur Förderung eines nachhaltigen Konsums.....	74
3.4 Zusammenfassung.....	79
4. Bildung für nachhaltigen Konsum und Verbraucher*innenbildung	82
4.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	83
4.1.1 Meilensteine und aktuelle Entwicklungen in der BNE.....	83
4.1.2 Ziele und Umsetzung von BNE in Deutschland	86

4.2 Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK)	89
4.3 Verbraucher*innenbildung.....	91
4.3.1 Definition und (bildungs)politischer Rahmen	92
4.3.2 Verbraucher*innenbildung in Nordrhein-Westfalen	97
4.3.3 Konsum und Onlinehandel als Themen im Schulunterricht in NRW.....	103
4.3.3.1 Analyse der Kernlehrpläne in NRW	103
4.3.3.2 Die Themen Konsum und Onlinehandel in den Kernlehrplänen in NRW ..	106
4.4 Weitere relevante bildungspolitische Vorgaben in NRW	116
4.5 Zusammenfassung	119
5. (Online)Konsum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen	121
5.1 Weitere Studien zum Konsum von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Bundesrepublik Deutschland.....	124
5.2 Onlinehandel bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen	130
5.2.1 Rechtliche Vorgaben in der BRD	130
5.2.2 Bisherige Forschungsergebnisse zum Onlinekonsum von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen	132
5.3 Zusammenfassung	134
6. Theoretische Schlussfolgerungen und Ableitung der Fragestellungen	136
6.1 Schlussfolgerungen aus den theoretischen Hintergründen	136
6.2 Ableitung und Konkretisierung der Fragestellungen	139
7. Methodisches Vorgehen.....	143
7.1 Mixed-Methods-Ansatz	143
7.2 Methodik Teil I – Onlineeinkaufsverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.....	145
7.2.1 Beschreibung und Begründung des Untersuchungsdesigns.....	145
7.2.2 Auswahl und Merkmale der Stichprobe	148
7.2.3 Aufbau des Fragebogens und Beschreibung der Durchführung	152
7.2.4 Auswertung.....	155
7.3 Methodik Teil II – Umsetzung von Verbraucher*innenbildung in NRW	159
7.3.1 Leitfaden- und Expert*inneninterviews	159
7.3.2 Beschreibung und Begründung des Untersuchungsdesigns.....	161
7.3.3 Auswahl der Stichprobe.....	162

7.3.4 Aufbau des Leitfadens und Beschreibung der Durchführung	163
7.3.4.1 Interviews mit Lehrer*innen an ausgezeichneten Verbraucherschulen ..	164
7.3.4.2 Interviews mit der Verbraucherzentrale NRW und dem Verbraucherzentrale Bundesverband.....	165
7.3.4.3 Interview mit dem Schulministerium NRW.....	166
7.3.5 Auswertung.....	167
8. Ergebnisse Teil I – Das Onlineeinkaufsverhalten Jugendlicher und junger Erwachsener	174
8.1 Was und wie kaufen Jugendliche und junge Erwachsene online ein?	175
8.2 Was wissen Jugendliche und junge Erwachsene über die Auswirkungen des Onlinehandels?	192
8.3 Finanzielle Situation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen	206
8.4 Welche Informationsquellen zum Thema Onlinehandel nutzen Jugendliche und junge Erwachsene?	214
8.5 Neun Kernaussagen zum Verhalten und zu den Kompetenzen Jugendlicher und junger Erwachsener beim Onlinekonsum	218
8.6 Ableitung von Fragestellungen aus den Kernaussagen	219
9. Ergebnisse Teil II – Verbraucher*innenbildung an Schulen in NRW.....	220
9.1 Verständnis von Verbraucher*innenbildung.....	220
9.2 Die „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in der Primarstufe und der Sekundarstufe I in NRW“ aus verschiedenen Perspektiven	223
9.3 Verbraucher*innenbildung an Schulen in NRW.....	227
9.3.1 Chancen und Hemmnisse der Verbraucher*innenbildung in NRW	227
9.3.2 Strategien der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung	231
9.3.3 Unterrichtsinhalte und -fächer der Verbraucher*innenbildung	234
9.3.4 Möglichkeiten der Förderung von Verbraucher*innenbildung	239
9.4 Das Thema Onlinehandel in der Schule in NRW	247
9.4.1 Verständnis von Onlinehandel	248
9.4.2 Onlinehandel im Schulunterricht	249
9.4.3 Relevanz des Onlinehandels für Schüler*innen	252
9.4.4 Förderung eines bewussten Onlinekonsums bei Schüler*innen	253
9.5 Wünsche für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung in NRW aus verschiedenen Perspektiven	256
9.6 Zusammenfassung.....	259

10. Zusammenführung und Diskussion	261
10.1 Methodendiskussion	261
10.1.1 Standardisierte schriftliche Befragung	261
10.1.2 Leitfadengestützte Interviews.....	262
10.2 Das Konsumverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Internet vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung	264
10.3 Förderung einer reflektierten Konsumkompetenz im Rahmen der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung an Schulen in NRW	275
10.3.1 Verbraucher*innenbildung und das Thema Onlinehandel an Schulen in NRW im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung	276
10.3.2 Ansätze zur Förderung der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung in NRW	279
11. Weitere Schlussfolgerungen	288
11.1 Verbraucher*innenbildung in der Lehramtsausbildung in NRW	288
11.2 Verbraucher*innenbildung und das Thema Onlinehandel im Unterrichtsfach Erdkunde	290
12. Fazit – Das Onlineeinkaufsverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen und die Förderung einer reflektierten Konsumkompetenz	296
13. Literaturverzeichnis	300
14. Anhang	319

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1: Aufbau der Forschungsarbeit.....	9
Abbildung 2.1: Meilensteine in der Entwicklung des Onlinehandels	15
Abbildung 2.2: Umsätze im E-Commerce weltweit im Jahr 2019.....	16
Abbildung 2.3: Umsätze des Online- und des Einzelhandels insgesamt in Deutschland 2000- 2019.....	17
Abbildung 2.4: Wachstumsraten des Online- und des Einzelhandels insgesamt in Deutschland 2000-2019.....	18
Abbildung 2.5: E-Commerce-Beziehungen im Überblick	20
Abbildung 2.6: Das Transaktionsschema des elektronischen Einzelhandels	22
Abbildung 2.7: Abhängigkeiten im Onlinehandel.....	24
Abbildung 2.8: Die Auswirkungen durch den Onlinehandel	38
Abbildung 2.9: Einzelhandelsumsatz in Deutschland von 2008 bis 2021	40
Abbildung 2.10: Wichtige Ereignisse im Rahmen der Corona-Pandemie für den Einzel- und Onlinehandel in NRW	41
Abbildung 3.1: Das gewichtete Säulenmodell der nachhaltigen Entwicklung	52
Abbildung 3.2: Das Integrierte Nachhaltigkeitsdreieck	54
Abbildung 3.3: Klassifikation ethischen und nachhaltigen Konsums.....	59
Abbildung 3.4: Das Bedürfnis-Gelegenheits-Fähigkeits-Modell zum Konsumentenverhalten	61
Abbildung 3.5: Grundlegende Strategieansätze des nachhaltigen Konsums.....	64
Abbildung 3.6: Value-Belief-Norm Theory (VBN Theory).....	66
Abbildung 3.7: Die Low-Cost-Hypothese des Umweltverhaltens.....	67
Abbildung 3.8: Handlungsbarrieren beim Konsum.....	69
Abbildung 3.9: Hemmnisse für einen nachhaltigen Konsum	74
Abbildung 3.10: Einflussfaktoren auf einen nachhaltigen Konsum	75
Abbildung 3.11: Möglichkeiten zur Förderung nachhaltiger Konsumstile.....	76
Abbildung 3.12: Systematik verschiedener politischer Steuerungsansätze für nachhaltigen Kon- sum.....	78
Abbildung 4.1: Meilensteine der BNE	86
Abbildung 4.2: Bereiche einer Verbraucher*innenbildung nach dem Beschluss der KMK 2013	95
Abbildung 4.3: Ziele und Teilziele von Verbraucher*innenbildung in NRW	100
Abbildung 4.4: Kompetenzbereiche der Verbraucher*innenbildung in NRW	101
Abbildung 6.1: Zusammenfassung des theoretischen Begründungszusammenhangs.....	138
Abbildung 7.1: Zusammensetzung der Stichprobe.....	150
Abbildung 7.2: Aktueller Wohnort der Befragten	151
Abbildung 7.3: Führen eines eigenen Haushaltes	152
Abbildung 7.4: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse	168
Abbildung 7.5: Codesystem zur Analyse der Gespräche mit Lehrer*innen	170
Abbildung 7.6: Codesystem zur Analyse der Gespräche mit den Verbraucherzentralen	171
Abbildung 7.7: Codesystem zur Analyse des Gespräches mit dem Schulministerium NRW	172
Abbildung 8.1: Produktgruppen, in denen Jugendliche und junge Erwachsene online einkaufen	176
Abbildung 8.2: Häufigkeit des Onlineeinkaufs	178
Abbildung 8.3: Zusammenhang zwischen aktuellem Wohnort und der Häufigkeit des Onlineeinkaufs	180
Abbildung 8.4: Zusammenhang zwischen Häufigkeit des Onlineeinkaufs und dem Führen eines eigenen Haushaltes	182
Abbildung 8.5: Online-Händler, bei denen eingekauft wird.....	183

Abbildung 8.6: Umwelt- und sozialverträgliche Produkte I	185
Abbildung 8.7: Umwelt- und sozialverträgliche Produkte II	185
Abbildung 8.8: Umwelt- und sozialverträgliche Produkte III	186
Abbildung 8.9: Umwelt- und sozialverträgliche Produkte IV	187
Abbildung 8.10: Second-Hand-Einkauf I	188
Abbildung 8.11: Second-Hand-Einkauf II	189
Abbildung 8.12: Second-Hand-Verkauf I.....	190
Abbildung 8.13: Second-Hand-Verkauf II.....	191
Abbildung 8.14: Negative Auswirkungen I	192
Abbildung 8.15: Positive Auswirkungen I.....	193
Abbildung 8.16: Negative Auswirkungen II	194
Abbildung 8.17: Negative Auswirkungen III	195
Abbildung 8.18: Positive Auswirkungen II.....	197
Abbildung 8.19: Positive Auswirkungen III.....	198
Abbildung 8.20: Zusammenhang zwischen dem Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten im Internet und dem Wissen der Befragten, dass Onlinehandel negative Umweltauswirkungen hat	200
Abbildung 8.21: Zusammenhang zwischen dem Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten im Geschäft und dem Wissen der Befragten, dass Onlinehandel negative Umweltauswirkungen hat	202
Abbildung 8.22: Zusammenhang zwischen dem Kauf von Second-Hand-Produkten und dem Wissen der Befragten, dass Onlinehandel negative Umweltauswirkungen hat...	204
Abbildung 8.23: Zusammenhang zwischen dem Verkauf von Second-Hand-Produkten und dem Wissen der Befragten, dass Onlinehandel negative Umweltauswirkungen hat...	205
Abbildung 8.24: Zusammensetzung des Einkommens	206
Abbildung 8.25: Einkommen	207
Abbildung 8.26: Zusammenhang zwischen dem Einkauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten im Geschäft und dem Einkommen.....	209
Abbildung 8.27: Zusammenhang zwischen dem Einkauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten im Internet und dem Einkommen.....	211
Abbildung 8.28: Zusammenhang zwischen dem Einkauf von Second-Hand-Produkten und dem Einkommen.....	212
Abbildung 8.29: Zusammenhang zwischen dem Verkauf von Second-Hand-Produkten und dem Einkommen.....	214
Abbildung 8.30: Thematisierung Onlinehandel I	215
Abbildung 8.31: Thematisierung Onlinehandel II	217
Abbildung 9.1: Möglichkeiten der Förderung von Verbraucher*innenbildung	247
Abbildung 10.1: Modell zur Umsetzung von Verbraucher*innenbildung an Schulen in NRW	282
Abbildung 11.1: Formen des interdisziplinären Unterrichts (vereinfachte Darstellung).....	293
Abbildung 12.1: Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse	298

Tabellenverzeichnis

Tabelle 4.1: Auflistung der genutzten Kernlehrpläne für die Analyse	105
Tabelle 4.2: Das Thema Onlinehandel in Kernlehrplänen der Sek I in Schulen in NRW.....	108
Tabelle 4.3: Bildungsgänge und Abschlüsse am Berufskolleg in NRW.....	113
Tabelle 5.1: Produkte, die online eingekauft werden.....	133
Tabelle 7.1: Methodisches Vorgehen	144
Tabelle 7.2: Ausschnitt aus dem Kategorienhandbuch.....	169
Tabelle 8.1: Produktgruppen nach Geschlecht.....	177
Tabelle 8.2: Häufigkeit des Onlineeinkaufs nach Geschlecht.....	179
Tabelle 8.3: Kontingenztabelle zur Häufigkeit des Onlineeinkaufs und dem aktuellen Wohnort der Befragten	179
Tabelle 8.4: Kontingenztabelle zur Häufigkeit des Onlineeinkaufs und dem Führen eines eigenen Haushaltes	181
Tabelle 8.5: Unternehmen, bei denen online eingekauft wird, nach Geschlecht	184
Tabelle 8.6: Kontingenztabelle zum Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten im Internet und dem Wissen der Befragten, dass Onlinehandel negative Umweltauswirkungen hat	199
Tabelle 8.7: Kontingenztabelle zum Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten im Geschäft und dem Wissen der Befragten, dass Onlinehandel negative Umweltauswirkungen hat	201
Tabelle 8.8: Kontingenztabelle zum Kauf von Second-Hand-Produkten und dem Wissen der Befragten, dass Onlinehandel negative Umweltauswirkungen hat.....	203
Tabelle 8.9: Kontingenztabelle zum Verkauf von Second-Hand-Produkten und dem Wissen der Befragten, dass Onlinehandel negative Umweltauswirkungen hat.....	204
Tabelle 8.10: Kontingenztabelle zum Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten im Geschäft und dem Einkommen.....	209
Tabelle 8.11: Kontingenztabelle zum Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten im Internet und dem Einkommen.....	210
Tabelle 8.12: Kontingenztabelle zum Kauf von Second-Hand-Produkten und dem Einkommen ..	212
Tabelle 8.13: Kontingenztabelle zum Verkauf von Second-Hand-Produkten und dem Ein- kommen.....	213
Tabelle 11.1: Themenvorschläge für den Erdkundeunterricht zum Thema Onlinehandel.....	294

Abkürzungsverzeichnis

a2a	administration to administration
b2a	business to administration
b2b	business to business
b2c	business to consumer
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BINK	Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BNK	Bildung für nachhaltigen Konsum
BRD	Bundesrepublik Deutschland
bzw.	beziehungsweise
c2a	consumer to administration
c2c	consumer to consumer
E-Commerce	Electronic-Commerce
HDE	Handelsverband Deutschland
iVm	in Verbindung mit
KMK	Kultusministerkonferenz
M-Commerce	Mobile-Commerce
NAP	Nationaler Aktionsplan
NRW	Nordrhein-Westfalen
SDGs	Sustainable Development Goals
u.a.	unter anderem
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VBN Theory	Value-Belief-Norm Theory
VPN-Client	Virtual Private Network Client
WBGU	Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen
WCED	World Commission on Environment and Development
z.B.	zum Beispiel

1. Einleitung

Das Thema „Konsum“ ist in den letzten Jahrzehnten immer mehr in den Mittelpunkt unserer Gesellschaft gerückt (Hellmann 2019; König 2013; Lange 2004; Wallaschkowski 2019; BMUB 2017). Der Wandel von der Produktions- zur Konsumgesellschaft ist in vielen Lebenslagen spürbar und zeigt unter anderem, wie sich eine marktwirtschaftlich organisierte Wohlstandsgesellschaft entwickelt (König 2000). In den Städten entstehen riesige Konsumtempel in Form von beeindruckenden Shopping-Malls und Outlet-Centern, der Online-Handel nimmt immer stärker zu, die Menschen lassen sich ihre Waren bis an die Haustür liefern und die Geschäfte in den Fußgängerzonen müssen sich infolgedessen immer ausgefallene Strategien überlegen, damit die Kund*innen¹ auch weiterhin zu ihnen kommen (Stepper 2016; Neiberger 2020a).

Aber ganz nach dem Motto „Man kann nicht nicht konsumieren“ können auch andere Verhaltensweisen unter den Begriff des Konsums fallen (Hoffmann und Akbar 2016, S. 3 ff.). Denn Konsum darf nicht nur als die Erlangung eines Produktes verstanden werden, sondern muss als ein umfassender Prozess gesehen werden, der bei der individuellen Bedürfnisreflexion beginnt und über die Kriterienwahl und Informationsbeschaffung bis zur Kaufentscheidung und den Kauf sowie die Nutzung eines Produktes und seine spätere Entsorgung hinausgeht (Holfelder und Gebhard 2016). Natürlich muss nicht jeder dieser Schritte so vollzogen werden. Es gibt auch Spontankäufe, Erlebniskäufe und weitere Formen des Konsums, bei denen kein umfassender Prozess stattfindet. Dennoch spielen die individuelle Bedürfnisreflexion sowie die Kriterienwahl und Informationsbeschaffung eine entscheidende Rolle bei der späteren Kaufentscheidung. Interessant ist, wo und wie Informationen eingeholt werden und welche Faktoren eine Kaufentscheidung zusätzlich beeinflussen (Felsner 2014). Hierbei hat besonders das Internet als Informationsquelle eine große Bedeutung. Auf zahlreichen Vergleichsportalen und Bewertungsseiten kann man sich umfangreiches

¹ Aufgrund einer bundesverfassungsgerichtlichen Entscheidung wurde das Personenstandsgesetz zum 22.12.2018 geändert. Dort wird in § 22 Abs. 3 Personenstandsgesetz (PStG) die Möglichkeit eingeräumt, bei der Beurkundung der Geburt eines nicht eindeutig einem Geschlecht zuzuordnenden Neugeborenen neben den Angaben „weiblich, männlich“ auch eine Angabe „divers“ zu wählen. Aufgrund dieser Vorgabe und meinem Willen, eine gendergerechte Sprache zu fördern und zu unterstützen, nutze ich in dieser Forschungsarbeit den Genderstern*. Es sollen alle gleichermaßen durch die gendergerechte Form des Gendersterns angesprochen werden. Diese Form wird zudem von der Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen e.V. empfohlen.

Wissen über jegliche Produkte aneignen (Heinemann 2019, S. 82–83). Hinzu kommen soziale Dienste wie „Whatsapp“, „Instagram“ und „Facebook“, die es leichter machen, sich mit Freund*innen, Verwandten oder gar Fremden über Produkte auszutauschen und unterschiedliche Meinungen zu sammeln (Heinemann 2018, S. 6–7). Nach diesem Schema würde man demnach auch die Informationsbeschaffung über ein Produkt oder das Surfen im Internet generell als Konsum bezeichnen, sodass sich die Frage stellt, wann wir eigentlich nicht konsumieren.

Besonders der Onlinehandel ist in Deutschland in den letzten zehn Jahren jährlich um 17% angestiegen (Lange und Santarius 2018, S. 48) und man kann davon ausgehen, dass dieser Trend anhält. Dass dies Auswirkungen hat und gewisse Folgen mit sich bringt, sollte wohl jedem bewusst sein. Oder vielleicht auch nicht? Denn viele junge und auch ältere Menschen kaufen im Internet ein, ohne über mögliche Auswirkungen auf Umwelt, Produktion, Logistik und den stationären Einzelhandel nachzudenken. Das Internet spielt in modernen Gesellschaften eine zentrale Rolle: Wir kommunizieren, arbeiten, spielen und kaufen im Internet. Dieser virtuelle Raum² ist allgegenwärtig und wird vermutlich in den nächsten Jahren noch stärker in den Mittelpunkt des gesellschaftlichen Lebens rücken. Dies hat auch die 2020 aufkommende Corona-Pandemie gezeigt, die das alltägliche Leben auf der ganzen Welt auf den Kopf gestellt hat. Die Pandemie hat dabei auch Einfluss auf das Nutzen digitaler Angebote wie Streamingdienste, Videokonferenzsysteme, VPN-Clients etc. genommen. Auch im Bereich des Onlinehandels hat es Auswirkungen gegeben, da die Menschen ihre Einkäufe überwiegend von zu Hause aus tätigen, nachdem der lokale Einzelhandel aufgrund von Infektionsschutzmaßnahmen geschlossen wurde (Ernst & Young GmbH Wirtschaftsprüfungsgesellschaft und Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie gGmbH 2020).

Der aufstrebende Onlinehandel wirft nicht nur viele Fragen zu Produktion, Transport und Logistik auf, sondern vor allem auch zum Thema „Nachhaltigkeit“. Das Thema „Konsum“ und auch der Onlinehandel sind in den letzten Jahren immer häufiger im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung gesehen worden (Micklitz et al. 2020; Zimmermann et al. 2020; Gassmann 2017; Verbraucherzentrale Bundesverband 2019b). Das zeigen zum Beispiel die von den Vereinten Nationen herausgegebenen „Sustainable Development Goals“,

² Vgl. hierzu Kellerman 2016 und Stegbauer 2011.

17 Ziele für eine globale nachhaltige Entwicklung. Dort heißt es in Ziel 12, dass nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sichergestellt werden müssen. Dies soll durch „politische Maßnahmen und internationale Vereinbarungen betreffend den Umgang mit umweltgefährdenden Stoffen gefördert werden“ (Vereinte Nationen 2016). Hierbei spielen besonders Fragen nach der umweltgerechten und fairen Produktion sowie dem umweltfreundlichen Transport von Waren eine große Rolle. Der Onlinehandel bietet die Chance, Waren aus weit entfernten Ländern zu bestellen und sich nach Hause liefern zu lassen. Dabei stellt sich aber immer die Frage, wie die Ware produziert wurde und vor allem, wie sie den weiten Weg zu dem*der Käufer*in nach Hause geschafft hat. Auch die Ziele 9 (Industrie, Innovation und Infrastruktur), 11 (nachhaltige Städte und Gemeinden) und 17 (Partnerschaften zur Erreichung der Ziele) müssen beim Thema dieser Arbeit berücksichtigt werden, da sie alle für eine nachhaltige Entwicklung im Onlinehandel relevant sind (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019, S. 158–159). Aufgrund der Komplexität einer individuellen Konsumententscheidung müssen zahlreiche Komponenten in Betracht gezogen werden, um eine Bewertung der Konsumententscheidung vorzunehmen. Der Aspekt der Nachhaltigkeit spielt eine tragende Rolle im Rahmen dieser Forschungsarbeit, die sich mit dem Konsum Jugendlicher und junger Erwachsener im virtuellen Raum beschäftigt. Die Förderung und das Auseinandersetzen mit einem nachhaltigen Konsum werden vor dem Hintergrund des globalen Klimawandels und seiner Folgen immer wichtiger. Eine kritische Auseinandersetzung mit den individuellen Konsumententscheidungen sollte auch schon im jungen Alter stattfinden.

Für das Forschungsvorhaben wird der Konsum von Studierenden, Berufsschüler*innen sowie Schüler*innen der Sekundarstufe II untersucht. Diese Untersuchungsgruppe befindet sich in der beruflichen Aus- bzw. Weiterbildung, weshalb die Bildung bezüglich eines nachhaltigen Konsums im Internet näher in Betracht gezogen wird. Dabei geht es nicht zwingend nur darum aufzuzeigen, wie nachhaltiger Konsum im Internet erfolgen kann, sondern vielmehr darum, wie man Jugendliche und junge Erwachsene dazu befähigt, nachhaltige und reflektierte Konsumententscheidungen im Internet zu treffen, und wie man ihnen dabei helfen kann, über ihren persönlichen Konsum im Internet nachzudenken. Da sich die Untersuchungsgruppe in der Aus- bzw. Weiterbildung befindet und Lehrer*innen für sie wichtige Bezugspersonen darstellen können, spielt die Bildung eine wichtige Rolle (BMUB 2017, S. 28). So könnte im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) nachhaltiger

Konsum bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen gefördert werden. Eine solche BNE versteht sich als eine Bildung, die „Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) 2018). Durch sie soll es jedem Menschen ermöglicht werden, das eigene Handeln in Bezug auf die Auswirkungen auf die Umwelt zu reflektieren. Die besondere Bedeutung einer nachhaltigen Bildung wird auch in den bereits erwähnten „Sustainable Development Goals“ deutlich. In Ziel 4 der SDGs geht es um die Gewährleistung von „inklusive, gleichberechtigter und hochwertiger Bildung“ und die Förderung der „Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle“ (Vereinte Nationen 2016, S. 18). In diesem Zusammenhang wird eine BNE explizit genannt und angestrebt. Aufgrund der offensichtlichen Bedeutung und Aktualität wird in dieser Dissertation großer Wert auf die Förderung nachhaltigen Konsums im Internet im Rahmen einer gezielten BNE gelegt. Die seit 2018 aktiven Bewegungen „Fridays For Future“ und „Students For Future“ zeigen nicht nur die Aktualität, sondern auch das Interesse der jungen Generation an einer nachhaltigen Gesellschaft. Schüler*innen und Studierende demonstrieren für den Klimaschutz, und das weltweit. Das zeigt, dass ihnen die Entwicklung der Welt, in der sie leben, keineswegs egal ist und sie sich politisch engagieren (Sommer et al. 2019). Dass sich junge Menschen in Deutschland extrem für das Klima und den Umweltschutz einsetzen möchten, belegen beispielsweise auch die Wahlergebnisse der letzten Europawahl im Jahr 2019. Junge Erwachsene im Alter zwischen 18 und 24 Jahren wählten mit ca. 33 % die Partei „Bündnis 90/Die Grünen“, welche den Klima- und Umweltschutz ganz oben auf der Agenda hat. Damit war sie in dieser Altersgruppe die stärkste Kraft (Infratest dimap 2019). Je älter die Wählergruppe war, desto weniger Stimmen konnte die Partei erlangen.

Auch die politischen Rahmenvorgaben für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung veranschaulichen die Notwendigkeit, sich mit dem Konsum im Internet auseinanderzusetzen. So heißt es in der UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung:

„Ein zentrales Element im Rahmen der Planung und Ausarbeitung einer nachhaltigeren Zukunft ist die Jugend – die Generation, die nicht nur heute, sondern auch morgen mit den Folgen einer nicht-nachhaltigen Entwicklung umgehen muss. Jugendliche in vielen Schwellenländern fordern mittlerweile mehr Einfluss im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Gesellschaft. Sie sind außerdem eine wichtige Zielgruppe in Konsumgesellschaften

und die Verhaltensweisen, die sie heute entwickeln, haben einen starken Einfluss auf zukünftiges Konsumverhalten. Die Jugend hat das Potenzial, nachhaltige Entwicklung stärker und schneller voranzubringen“ (UNESCO 2014, S. 22).

Auf nationaler Ebene hat die Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) den „Nationalen Aktionsplan“ (NAP) herausgegeben. Auch dort wird die Frage aufgeworfen, welche Auswirkungen es hat, wie ich konsumiere, welche Fortbewegungsmittel ich nutze oder welche und wie viel Energie ich verbrauche (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 7). Das 2019 erschienene Hauptgutachten „Unsere gemeinsame digitale Zukunft“ vom Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) zeigt anhand verschiedener Schauplätze, dass man eine nachhaltige Entwicklung immer im Zusammenhang mit der stark fortschreitenden Digitalisierung sehen muss, d.h. Digitalisierung muss nachhaltig und eine nachhaltige Entwicklung im Rahmen der Digitalisierung gedacht werden. So führt der Beirat den Onlinehandel als einen Schauplatz des digitalen Wandels auf und weist damit auf die Bedeutung des Onlinehandels im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung hin (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019). Da Bildung in Deutschland in den Bundesländern individuell gestaltet werden kann, muss hier ein gezielter Blick auf Nordrhein-Westfalen geworfen werden. Das Ministerium für Schule und Bildung hat 2019 eine „Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung“ veröffentlicht. Diese Leitlinie soll den Schulen in Nordrhein-Westfalen helfen, BNE in den Schulen systematisch zu verankern. Auch hier spielt das Thema „Konsum“ bzw. „Konsumverhalten“ eine wichtige Rolle in verschiedenen Fächern (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019b). In diesem Zusammenhang ist auch die Veröffentlichung der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in der Primarstufe und der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen“ des Ministeriums für Schule und Bildung NRW sehr interessant. Das 2017 veröffentlichte Dokument macht die Verbraucher*innenbildung zu einer Querschnittsaufgabe in der Schule. Es ist das Ziel, Kinder und Jugendliche, für die es eine große Herausforderung ist, in der vielfältigen und komplexen Welt der Waren und Dienstleistungen reflektiert und selbstbestimmt einen eigenen Weg zu finden, in ihren Konsumentscheidungen zu unterstützen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017).

Die vorgestellten Programme zeigen wiederum die Bedeutung und Notwendigkeit, sich mit dem Thema Onlinekonsum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu beschäftigen und eine reflektierte Konsumkompetenz zu fördern.

Für das Fach Geographie sind sowohl die Gesellschaft-Umwelt-Forschung als auch die BNE zu zwei sehr wichtigen übergeordneten Bereichen geworden (Keil 2018), da sie sowohl in der Fachwissenschaft als auch in der Fachdidaktik äußerst relevant sind. Es werden die Wechselbeziehungen zwischen Menschen und Umwelt untersucht, welche auch beim Thema des Onlinekonsums eine große Bedeutung haben. Durch BNE-Kompetenzen, die sowohl in der Schule als auch in der universitären Ausbildung vermittelt werden sollten, könnten Verbesserungen im Hinblick auf einen nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen erzielt werden (Transfer-21 2008; Gräsel 2020). Aber auch andere Disziplinen der Geographie beschäftigen sich mit dem Onlinehandel. Die geographische Handelsforschung untersucht unter anderem die Konsequenzen der Digitalisierung für den stationären Einzelhandel (Neiberger 2020b, S. 208). Die Sozialgeographie untersucht die Umweltwahrnehmung der Menschen und stellt die Frage nach der Beeinflussung von Verhaltensweisen (Werlen 2008, 239 ff.). Die Stadtgeographie nimmt unter anderem innerstädtische Zentren in den Forschungsmittelpunkt und diskutiert z.B. funktionale Betriebstypen der Einzelhandels- und Dienstleistungsausstattung (Heineberg et al. 2017, 177 ff.). Dies spielt auch im Zusammenhang mit dem Onlinehandel eine immer größere Rolle. In der klassischen Wirtschaftsgeographie werden ökonomische Beziehungen unter räumlicher Perspektive in den Blick genommen. So spielen unter anderem die Standortwahl, wirtschaftliches Handeln in sozialen Beziehungen, regionales Wachstum und Entwicklung sowie der technologische und gesellschaftliche Wandel eine zentrale Rolle (Bathelt und Glückler 2012). Alle diese Forschungsfelder sind auch für die vorliegende Forschungsarbeit relevant und zeigen, dass interdisziplinäre Fragestellungen im Themenbereich des Onlinekonsums von Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine große Bedeutung haben. Insbesondere die Geographie leistet mit ihrer Sichtweise an der Schnittstelle zwischen Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften einen wichtigen Beitrag im Rahmen dieser Forschungsarbeit.

1.1 Fragestellungen

Für das Forschungsvorhaben soll der Konsum von Studierenden, Berufsschüler*innen sowie Schüler*innen der Sekundarstufe II untersucht werden. Sie stellen einen großen Teil der Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen dar und sind wegen ihrer Konsummöglichkeiten besonders interessant. Sie sind genau in dem Alter und der Phase ihres Lebens, in der die Identitätssuche durch die Abnabelung vom Elternhaus stattfindet (Kühn und Koschel 2010). Darüber hinaus können besonders Auszubildende durch das ihnen zur Verfügung stehende Ausbildungsgehalt freier konsumieren. Studierende und Schüler*innen der Sekundarstufe II werden entweder von den Eltern finanziell unterstützt, beziehen über das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) finanzielle Unterstützung oder verdienen mit Nebentätigkeiten Geld. Ein weiterer Grund für die Wahl dieser Untersuchungsgruppe ist, dass sie Teil unserer gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft ist. Mit dem Abschluss ihrer Berufsausbildung und dem Einstieg ins Berufsleben bekommen die jungen Erwachsenen die Möglichkeit, vollends in unserer Konsumgesellschaft anzukommen und sich als Konsument*innen zu entfalten.

Schon andere Forscher*innen und Wissenschaftler*innen haben sich intensiv mit dem Konsum von jungen Menschen bzw. dem Jugendkonsum auseinandergesetzt (Lange 1997, 2004; Lange et al. 2005; Albert et al. 2019; Calmbach et al. 2016; Gaiser et al. 2012; Leicht 2017). Eine detaillierte und umfangreiche Betrachtung des Onlinekonsums von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist allerdings noch nicht erfolgt. Die Auswirkungen der Digitalisierung auf den Konsum, auch auf einen nachhaltigen Konsum, sind sehr vielfältig. Es ergeben sich Chancen und Risiken im Bereich des Konsums durch die digitale Entwicklung unserer Welt (Muster und Schrader 2021, S. 112; Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019). Da die Bildung und insbesondere die Bildung für nachhaltige Entwicklung einen großen Einfluss auf die Fähigkeiten hat, die nötig sind, um Wissen über nachhaltige Entwicklung auch praktisch umzusetzen (BMUB 2017, S. 28), spielt sie im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls eine zentrale Rolle. Aus diesem Grund wird die Verbraucher*innenbildung, die die Entwicklung eines verantwortungsbewussten Verhaltens als Verbraucher*innen zum Ziel hat (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 7), in Nordrhein-Westfalen näher betrachtet.

Im Rahmen des Dissertationsvorhabens wird genauer untersucht, inwieweit der Aspekt der Nachhaltigkeit beim Onlineshopping für Jugendliche und junge Erwachsene eine Rolle spielt und wie ein nachhaltiger Konsum im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. Verbraucher*innenbildung gestärkt werden kann. Dabei sind folgende weitere Fragestellungen relevant:

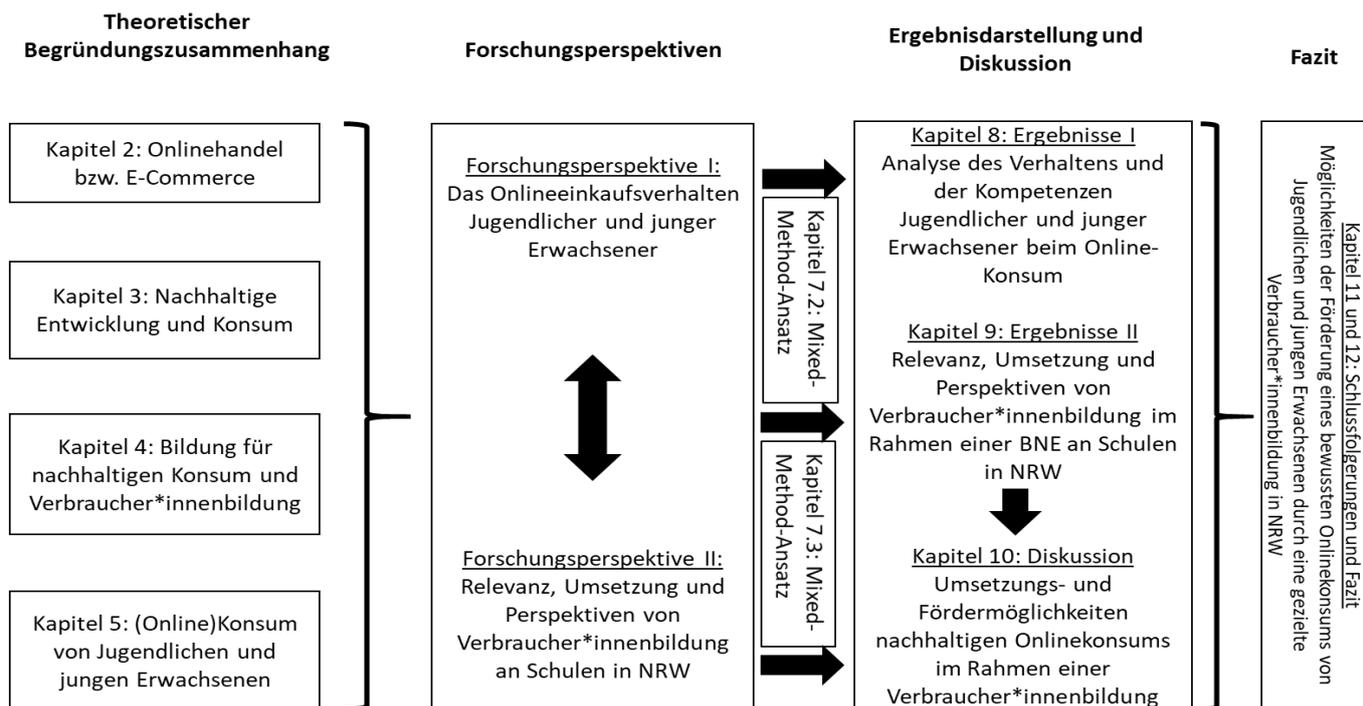
- Wie und was konsumieren Jugendliche und junge Erwachsene im Internet?
- Denken Jugendliche und junge Erwachsene über die Auswirkungen des Onlinehandels nach und welches Wissen besitzen sie diesbezüglich?
- Wie können die Kompetenzen in Bezug auf den Onlinehandel bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen gefördert werden?
- Wie wird Verbraucher*innenbildung in Nordrhein-Westfalen umgesetzt?
- Wie kann ein bewusster Online-Konsum im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. Verbraucher*innenbildung gestärkt werden?
- Welche Maßnahmen können die strukturelle Verankerung von Verbraucher*innenbildung in Schulen in Nordrhein-Westfalen stärken?

Ziel der Forschungsarbeit ist es schließlich, das Konsumverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im virtuellen Raum einzuordnen, grundlegende Kenntnisse des Einkaufsverhaltens im Internet im Hinblick auf Nachhaltigkeit zu erlangen und aufzuzeigen, wie nachhaltiger Konsum bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen gestärkt werden kann. Zudem sollen Ideen entwickelt werden, wie eine gezielte Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. Verbraucher*innenbildung diesen Prozess unterstützen kann und was sich dafür in der Ausbildung ändern muss. In diesem Zusammenhang spielt insbesondere die Verbraucher*innenbildung in NRW eine zentrale Rolle, da mit ihr eine reflektierte Konsumkompetenz bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen gefördert werden soll (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 8). Daher soll untersucht werden, wie Verbraucher*innenbildung in NRW umgesetzt wird und wie man sie fördern kann. In Kapitel 6.2 werden die der Arbeit zugrundeliegenden Fragestellungen noch einmal vertieft vorgestellt.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Forschungsarbeit behandelt den Konsum Jugendlicher und junger Erwachsener im Internet und gliedert sich in verschiedene zielführende Kapitel. Abbildung 1.1 zeigt den Aufbau der Forschungsarbeit.

Abbildung 1.1: Aufbau der Forschungsarbeit



(Quelle: Eigene Darstellung)

Nach der Einleitung folgt der theoretische Begründungszusammenhang mit einem Kapitel zum Onlinehandel bzw. E-Commerce (Kapitel 2). Hier werden die Entwicklungen des Onlinehandels, die Strukturen im E-Commerce und die Auswirkungen des Onlinehandels vorgestellt. Das Internet wird als moderner Raum des Konsums eingeführt. Zudem werden die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den Onlinehandel dargestellt. Im darauffolgenden Kapitel geht es um den Konsum und eine nachhaltige Entwicklung (Kapitel 3). Nach einer kurzen Einführung in die Themen der nachhaltigen Entwicklung und Transformation wird der Konsumbegriff näher betrachtet. Dabei sollen auch Ansätze zur Förderung eines nachhaltigen Konsums vorgestellt werden.

Im Anschluss folgt ein übergeordnetes Kapitel zum Themenbereich der Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK) und Verbraucher*innenbildung (Kapitel 4). Hier werden die Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Deutschland, wichtige Meilensteine und aktuelle Entwicklungen vorgestellt. Dabei wird es sowohl um die Entwicklung der BNE als auch um die Umsetzung in der Bundesrepublik Deutschland gehen. Zudem wird hier die Bildung für einen nachhaltigen Konsum näher betrachtet. In einem weiteren, vertiefenden Schritt geht es dann um die Verbraucher*innenbildung und ihr Ziel, eine reflektierte Konsumkompetenz zu fördern.

Es folgt ein übergeordnetes Kapitel zum Onlinekonsum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Kapitel 5). Dabei werden Studien zum Konsum dieser Zielgruppe vorgestellt, aber auch die rechtlichen Vorgaben für den Onlineeinkauf bei Jugendlichen werden beleuchtet. In Kapitel 6 werden die wichtigsten Aspekte des theoretischen Begründungszusammenhangs zusammengefasst und die Fragestellungen für die Empirie festgelegt.

Nach der Ableitung und Konkretisierung der zugrunde liegenden Fragestellungen folgt die Darstellung des Forschungsdesigns. Es wird der Mixed-Methods-Ansatz dieser Arbeit näher erläutert und in zwei methodischen Teilkapiteln werden die Grundlagen des methodischen Vorgehens eingehender dargelegt (Kapitel 7.2 und 7.3).

Anschließend folgen zwei umfangreiche Ergebnisteile. Es werden alle relevanten Aspekte aus der quantitativen Studie, in der es um den Konsum Jugendlicher und junger Erwachsener im Internet geht und genauer darum, wie sehr der Aspekt der Nachhaltigkeit beim Onlineeinkauf für diese Zielgruppe eine Rolle spielt, beschrieben (Kapitel 8). Aufbauend darauf werden im zweiten Teil die Ergebnisse präsentiert, die sich aus der zweiten empirischen Untersuchung ergeben haben. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie ein bewusster Konsum im Onlinehandel im Rahmen einer BNE bzw. Verbraucher*innenbildung gestärkt werden kann, um das Bewusstsein über die Auswirkungen des Onlinekonsums bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu fördern (Kapitel 9). Es soll auch untersucht werden, ob Lehrer*innen generell einen nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen fördern können.

Die anschließende Diskussion dient der kritischen Auseinandersetzung mit den Ergebnissen vor dem theoretischen Hintergrund (Kapitel 10). Hier werden die zuvor beschriebenen Ergebnisse vor dem Hintergrund des theoretischen Begründungszusammenhangs diskutiert.

Die Methodenkritik (Kapitel 10.1) zeigt auf, wo Probleme bei den genutzten Methoden entstanden sind und wie diese beseitigt werden könnten. Die Methoden werden vor dem inhaltlichen Hintergrund der Forschungsarbeit reflektiert.

In den Schlussfolgerungen (Kapitel 11) werden die zentralen Aspekte dieser Forschungsarbeit, die sich aus den Ergebnissen und der Diskussion ergeben haben, dargestellt. Im Fazit werden die zu Beginn vorgestellten Fragestellungen beantwortet und zielführende Aussagen zum Forschungsfeld getroffen (Kapitel 12). Dabei werden offene Fragestellungen und sich aus der Forschungsarbeit ergebende Themen aufgeführt sowie ein Statement zur Sinnhaftigkeit der Arbeit abgegeben.

1.3 Motivation zum Forschungsvorhaben

Ein innovatives und aktuelles Thema, welches Diskussionen in der breiten Öffentlichkeit auslöst und spannend zugleich ist, danach wurde bei der Frage nach einem Promotions-thema gesucht und schließlich ist man auf den stark aufstrebenden Onlinehandel gestoßen. Die Verbindung von Konsum und Onlinehandel kann kaum stärker sein, wenn man sieht, wie viele Menschen mittlerweile im Internet konsumieren. Einen neuen Fernseher online kaufen, nachdem man sich zahlreiche Modelle im stationären Einzelhandel angeschaut hat, oder die nächste Urlaubsreise über Vergleichsportale buchen, das ist heute Realität und nimmt neue Dimensionen an. Die ersten Lebensmittellieferservices existieren bereits, so dass man davon ausgehen könnte, dass wir bald überhaupt nicht mehr vor unsere Haustür gehen müssen um einzukaufen. Jedoch lässt sich auch der stationäre Einzelhandel immer ausgefalleneren Strategien einfallen, um Kund*innen zu locken, und die Vielzahl an Shopping-Malls spricht dafür, dass das Interesse am stationären Einkaufen weiterhin vorhanden sein wird. In jedem Fall aber hat der aufstrebende Onlinehandel etliche Veränderungen bewirkt, die sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringen. Es gibt immer mehr Menschen, die sich im stationären Einzelhandel über Produkte informieren, anschließend Preise vergleichen, um dann im Internet ein Produkt zu bestellen, welches direkt nach Hause geliefert wird. Reisebüros sterben aus, weil Kund*innen eine Beratung über die Vergleichsportale im Internet erhalten, die Logistikbranche boomt aufgrund der vielen Paketlieferungen und viele weitere Veränderungen wurden durch den Onlinehandel ausgelöst. Dabei denken die meisten Verbraucher*innen nicht über die Konsequenzen bzw. Auswirkungen

ihres Konsums nach. Genau dieser Umstand ist bei aufstrebenden Konsument*innen spannend, den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die mit dem Internet aufgewachsen sind und sich in einer Phase des Lebens befinden, in der sie ihre Identität in der Konsumgesellschaft ausbilden. Die Erforschung des Konsums Jugendlicher und junger Erwachsener im virtuellen Raum des Internets und die Frage, wie dieser im Rahmen einer BNE bzw. Verbraucher*innenbildung nachhaltiger gestaltet werden kann, sind zentrale Anliegen dieser Dissertation.

Nachhaltiger Konsum ist sicherlich ein zukunftsweisendes und extrem wichtiges Thema im Zusammenhang mit Umwelt- und Klimaschutz sowie sämtlichen weiteren Nachhaltigkeits-themen. Gerade die Verankerung nachhaltigen Denkens in der Ausbildung Jugendlicher und junger Erwachsener, sei es in den Schulen oder an Universitäten, ist extrem wichtig, um ein Umdenken in unserer Gesellschaft zu erreichen. Der Reiz, das Onlinekonsumverhalten Jugendlicher und junger Erwachsener zu untersuchen und herauszufinden, wie nachhaltiger Konsum im Internet im Rahmen einer BNE bzw. Verbraucher*innenbildung gefördert werden kann, war ausschlaggebend für die Wahl des Forschungsthemas.

Zudem war es bei der Suche nach einem Forschungsthema das Ziel, einen stark interdisziplinären Themenbereich zu erschließen, der zahlreiche Wissenschaften verknüpft. Unter diesem Gesichtspunkt lässt sich sagen, dass das Thema des nachhaltigen Konsums bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht nur ein geographisches, sondern auch ein wirtschaftswissenschaftliches, ein sozialwissenschaftliches, ein politisches und auch ein psychologisches Thema ist. Durch die Einbeziehung der Verbraucher*innenbildung in NRW spielen auch didaktische und fachdidaktische Fragen eine große Rolle. Gerade diese Interdisziplinarität macht es so spannend, den Konsum Jugendlicher und junger Erwachsener im Internet zu beleuchten.

2. Onlinehandel bzw. E-Commerce

Der in den letzten zwei Jahrzehnten stark expandierende Onlinehandel hat einen gewaltigen Umbruch in den Bereichen Marketing, Logistik, Vertrieb und weiteren Branchen des Einzelhandels bewirkt. Im Rahmen der fortschreitenden Digitalisierung, die erheblichen Einfluss auf unsere Gesellschaft hat (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019), hat sich der Onlinehandel bzw. E-Commerce stetig weiterentwickelt. Die Folgen und Auswirkungen des Onlinehandels sind enorm, sowohl positiv als auch negativ gesehen.

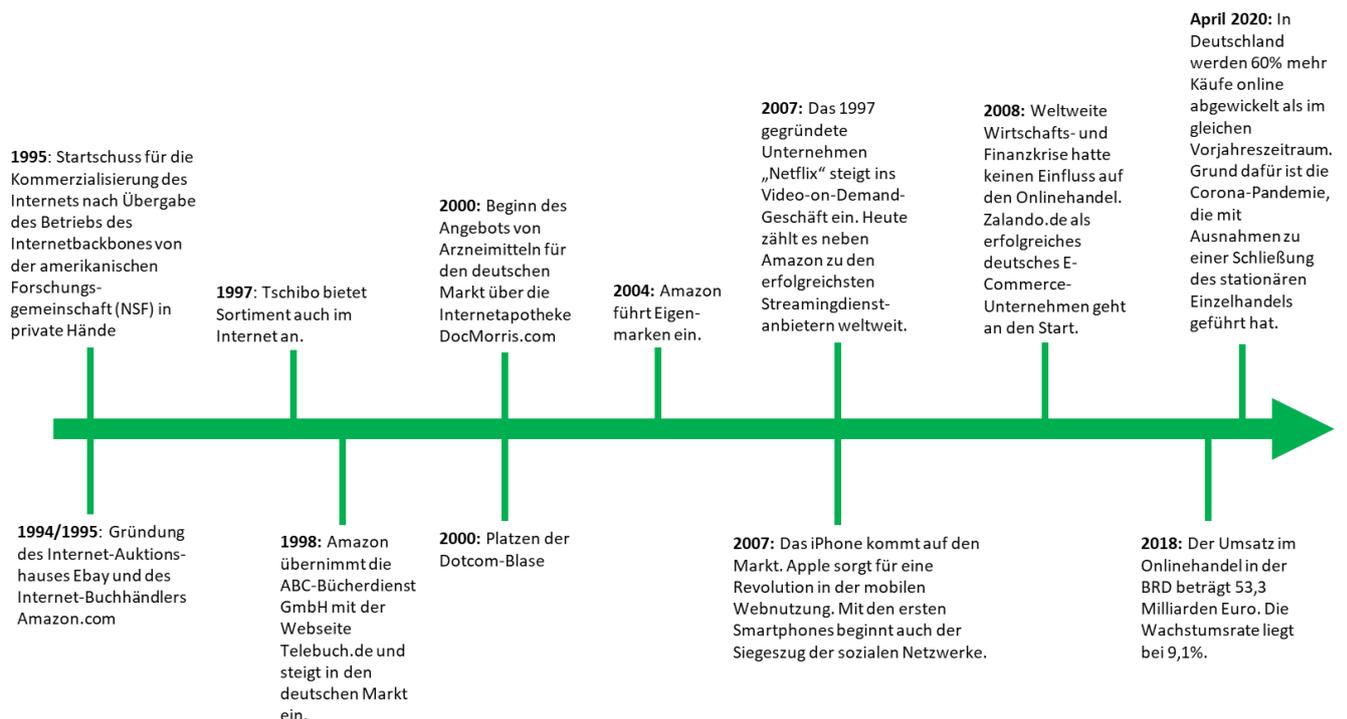
In dieser Arbeit werden die Begriffe „Onlinehandel“ und „E-Commerce“ synonym verwendet. So definiert es auch der Handelsverband Deutschland (HDE) (Handelsverband Deutschland (HDE) 2019a). Bei Franz und Gersch hingegen wird unter Onlinehandel der Handel zwischen selbstständigen Wirtschaftssubjekten mit physischen Gütern unter Verwendung interaktiver Medien verstanden. In Abgrenzung dazu beschreibt der Begriff E-Commerce den Handel auch von nicht physischen Gütern, wie beispielsweise Musik- oder Textdateien oder Dienstleistungen (Franz und Gersch 2016b, S. 7).

Die folgenden Unterkapitel zeigen die Entwicklungen im Onlinehandel bzw. E-Commerce insbesondere in Deutschland. Dabei geht es sowohl um die Anfänge des E-Commerce als auch um aktuelle Entwicklungen und Tendenzen. Anhand statistischer Zahlen und Fakten wird deutlich, welche Entwicklungen der Onlinehandel in Deutschland in den letzten Jahren genommen hat und welche Bedeutung er in unserer Gesellschaft besitzt. Des Weiteren werden die Strukturen und Beziehungen im E-Commerce veranschaulicht, insbesondere diejenigen, die für diese Arbeit entscheidend sind. In einem ausführlichen Kapitel zu den Auswirkungen des Onlinehandels werden aktuelle Forschungsergebnisse und Erkenntnisse zu den Folgen unseres Onlinekonsums deutlich. Schließlich werden die wichtigsten Aspekte zum Thema Onlinehandel bzw. E-Commerce zusammengefasst.

2.1 Entwicklung des Onlinehandels bzw. des E-Commerce

Mit dem Beginn des klassischen Versandhandels ist der Handel nicht mehr auf einen stationären festen Ort beschränkt. Der Onlinehandel, der im Rahmen von technischen Neuerungen als Fortsetzung des Versandhandels gesehen werden kann, erweitert den physischen um den virtuellen Raum (Stepper 2016, S. 153). Die ersten Onlinehandelsunternehmen wurden 1995 in den USA gegründet. Die Pioniere sind diejenigen gewesen, die auch heute noch zu den Riesen im Onlinehandelsgeschäft zählen: der damalige Online-Buchhändler „Amazon“ und das Online-Auktionenhaus „Ebay“. Zu der damaligen Zeit war nicht sicher, ob und inwieweit sich der Onlinehandel etablieren würde. Besonders nach der sogenannten „Dotcom-Krise“, bei der im März 2000 eine Spekulationsblase platzte, die in erster Linie Unternehmen traf, die im Internet Dienstleistungen anboten, waren sich viele einig, dass der Aufschwung des Onlinehandels vorbei sei. Da einige Online-Händler wieder vom Markt verschwanden, war man sich sicher, dass der große Aufschwung erst einmal vorbei sei. Doch die Marktanteile im Onlinehandel stiegen wieder an und heute kann man resümieren, dass seit dieser Krise ein rasantes Wachstum zu verzeichnen ist (Franz und Gersch 2016b, S. 7). Als das Unternehmen „Apple Inc.“ 2007 mit dem iPhone das erste sich auf dem Markt ausbreitende Smartphone verkaufte, wurde die mobile Webnutzung noch einmal auf ein neues Niveau gehoben. Nun war man in der Lage, nicht nur zu Hause, sondern auch überall unterwegs das Internet zu nutzen und online einzukaufen. Selbst die weltweite Wirtschafts- und Finanzkrise 2008 konnte das rasante Wachstum des Onlinehandels nicht aufhalten. Zahlreiche neue Unternehmen etablierten sich auf dem Markt und stießen in den E-Commerce vor, wie das deutsche Unternehmen „Zalando“ (siehe Abbildung 2.1). Auch wenn die Wachstumsraten beim Umsatz im Onlinehandel mittlerweile zurückgehen, ist weiterhin ein stetiges Wachstum zu erkennen. Besonders auffällig ist das Wachstum in Deutschland im April 2020. Aufgrund der Corona-Pandemie und der infolgedessen flächendeckenden Schließung zahlreicher stationärer Einzelhandelsgeschäfte wurden 60% mehr Einkäufe online abgewickelt als im gleichen Vorjahreszeitraum (Ernst & Young GmbH Wirtschaftsprüfungsgesellschaft und Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie gGmbH 2020, S. 9).

Abbildung 2.1: Meilensteine in der Entwicklung des Onlinehandels



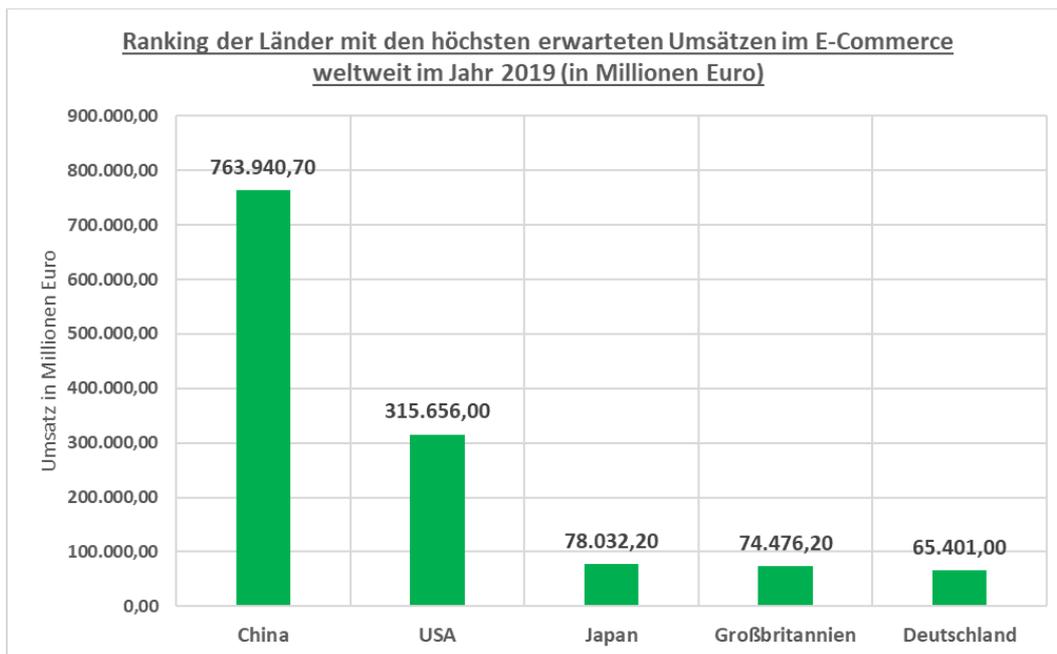
(Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Franz und Gersch 2016b, S. 8; Ernst & Young GmbH Wirtschaftsprüfungsgesellschaft und Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie gGmbH 2020, S. 9)

Dieses Wachstum lässt sich am besten an Zahlen veranschaulichen. Die Länder, in denen im Jahr 2019, also vor der Corona-Pandemie, am meisten online umgesetzt wurde, sind China und die USA (siehe Abbildung 2.2). So wurde in China elfmal und in den USA fünfmal so viel online umgesetzt wie in Deutschland. Dabei müssen natürlich die unterschiedlichen Bevölkerungszahlen berücksichtigt werden. So kann der Pro-Kopf-Umsatz eher darüber Auskunft geben, inwieweit die Einwohner*innen der jeweiligen Länder online einkaufen. Der Pro-Kopf-Umsatz im E-Commerce ist in Großbritannien relativ groß (ca. 1117,42€ pro Einwohner*in³), in den USA beträgt er ca. 961,78€ pro Einwohner*in. Der Pro-Kopf-Umsatz im E-Commerce liegt in Deutschland mit 787,77 € pro Einwohner*in an dritter Stelle weltweit. Danach folgen Japan (616,85 € pro Einwohner*in) und China (545,67 € pro Einwohner*in). Berücksichtigt man bei den Berechnungen nur diejenigen Bürger*innen, die auch

³ Die Werte für die Länder USA, Großbritannien, Deutschland, Japan und China ergeben sich aus der Berechnung der Division der Werte aus Abb. 2.2 und den geschätzten Einwohner*innenzahlen der einzelnen Länder im Jahr 2019.

tatsächlich online einkaufen, sehen die Werte wieder anders aus. Die jährlichen Wachstumsraten beim Umsatz im Onlinehandel belaufen sich seit ca. zehn Jahren in China und den USA auf 20 %. Die wichtigsten Onlinehändler*innen sind „Alibaba“ in China und „Amazon“ in den USA (The Economist 2017).

Abbildung 2.2: Umsätze im E-Commerce weltweit im Jahr 2019



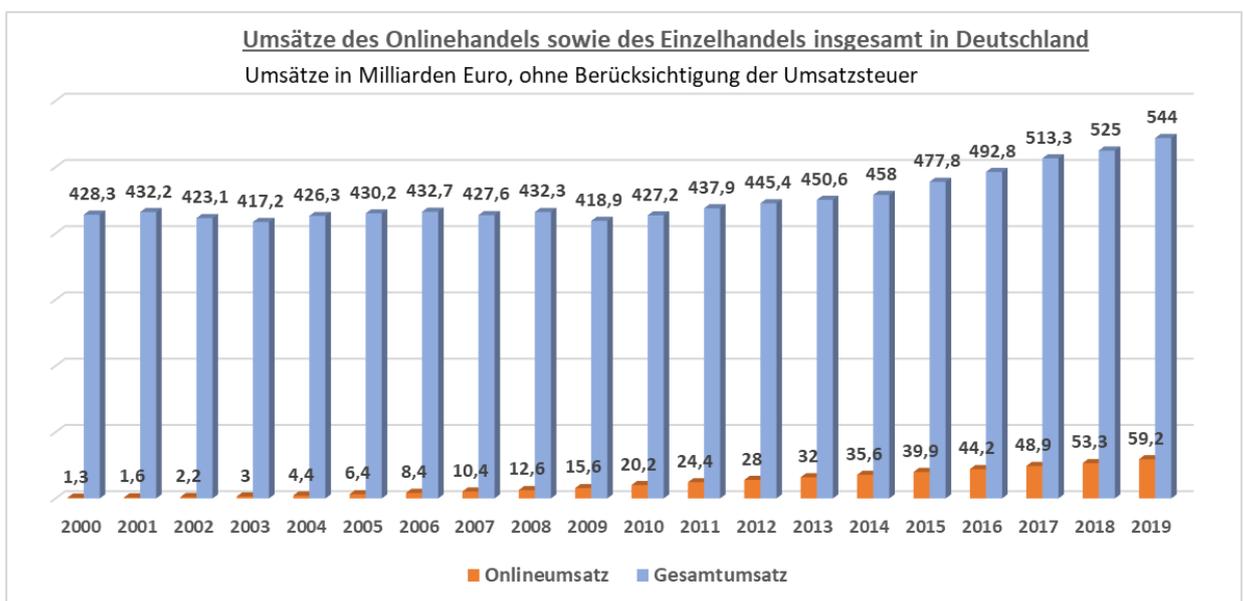
(Quelle: Eigene Darstellung, Werte von Statista.de 2019)

Die umsatzstärksten Warengruppen im Onlinehandel sind der Bekleidungssektor und die Informations- und Kommunikationstechnologie (z.B. Smartphones) sowie Elektronikartikel, Bücher und E-Books. Auch der Onlinehandel mit Lebensmitteln rückt zunehmend in die digitale Welt (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019, S. 178).

Wenn man nun die Umsatzzahlen im gesamten Einzelhandel in Deutschland betrachtet, fällt auf, dass der Onlinehandel am Umsatz im Einzelhandel immer noch einen eher geringen Teil ausmacht (siehe Abbildung 2.3). Während der Umsatz im Einzelhandel seit 2000 keinen durchgehenden Anstieg verzeichnet, ist der Umsatz im Onlinehandel stetig gestiegen (siehe Abbildung 2.3). Trotz der Wirtschafts- und Finanzkrise im Jahr 2008 verzeichnet

Der Umsatz im Onlinehandel im Gegensatz zum Umsatz im gesamten Einzelhandel insgesamt weiterhin ein starkes Wachstum. Der Umsatz im Einzelhandel allgemein sank nach der Krise von 432,3 Mrd. € Umsatz 2008 auf 418,9 Mrd. € Umsatz im Jahr 2009. Die Zahlen zeigen aber auf lange Sicht, dass der Umsatz im gesamten Einzelhandel von 2000 bis 2019 um 115,7 Mrd.€ zugenommen hat. Es wird allgemein mehr konsumiert und im Einzelhandel eingekauft. Der Umsatz im Onlinehandel stieg von 2000 bis 2019 um 57,9 Mrd. € an.

Abbildung 2.3: Umsätze des Online- und des Einzelhandels insgesamt in Deutschland
2000-2019

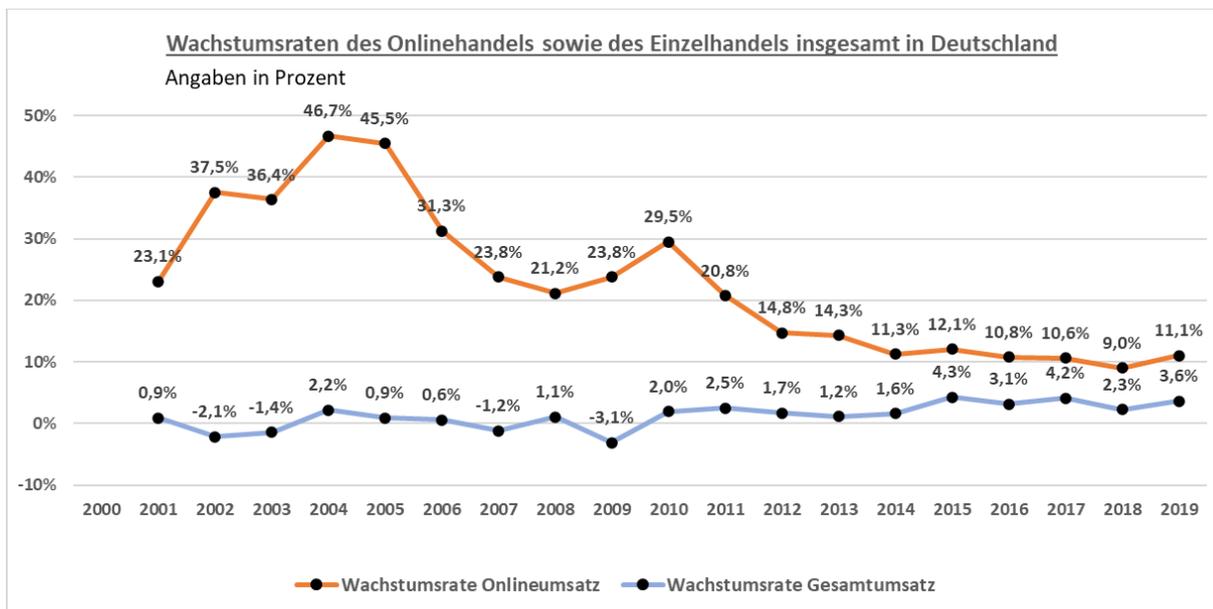


(Quelle: Eigene Darstellung, Werte vom Handelsverband Deutschland (HDE) 2020)

Betrachtet man neben den absoluten Zahlen (siehe Abbildung 2.3) auch das relative Wachstum in den Jahren 2000 bis 2019 (siehe Abbildung 2.4), wird deutlich, welche Bedeutung der Online- im Einzelhandel eingenommen hat. Während der Umsatz im Einzelhandel insgesamt zwischen 2000 und 2019 eher geringe Wachstumsraten bis maximal 4,3 % aufweist, hat der Umsatz im Onlinehandel in diesem Zeitraum Wachstumsraten zwischen 8,4 % und 46,7 %. Auch hier sehen wir wieder den Rückgang des Umsatzes im Einzelhandel insgesamt im Jahr 2009 um 3,1%. Immer mal wieder weist der Umsatz im Einzelhandel insgesamt negative Wachstumsraten auf (2002, 2003, 2007, 2009). Trotz der weltweiten Wirtschafts- und Finanzkrise 2009 kann man beim Umsatz im Onlinehandel steigende Wachs-

tumsraten in den Jahren danach (2009, 2010) erkennen. Seit 2010 sinken die Wachstumsraten beim Umsatz im Onlinehandel stetig. 2019 betrug das Wachstum 11,1% im Onlinehandel.

Abbildung 2.4: Wachstumsraten des Online- und des Einzelhandels insgesamt in Deutschland 2000-2019



(Quelle: Eigene Darstellung, Berechnung aus den Werten vom Handelsverband Deutschland (HDE) 2020)

Die Zahlen zeigen, welche Bedeutung der Onlinehandel in der deutschen Gesellschaft eingenommen hat und dass ein weiteres Wachstum, trotz sinkender Wachstumsraten, zu erwarten ist.

2.2 Strukturen und Beziehungen im E-Commerce

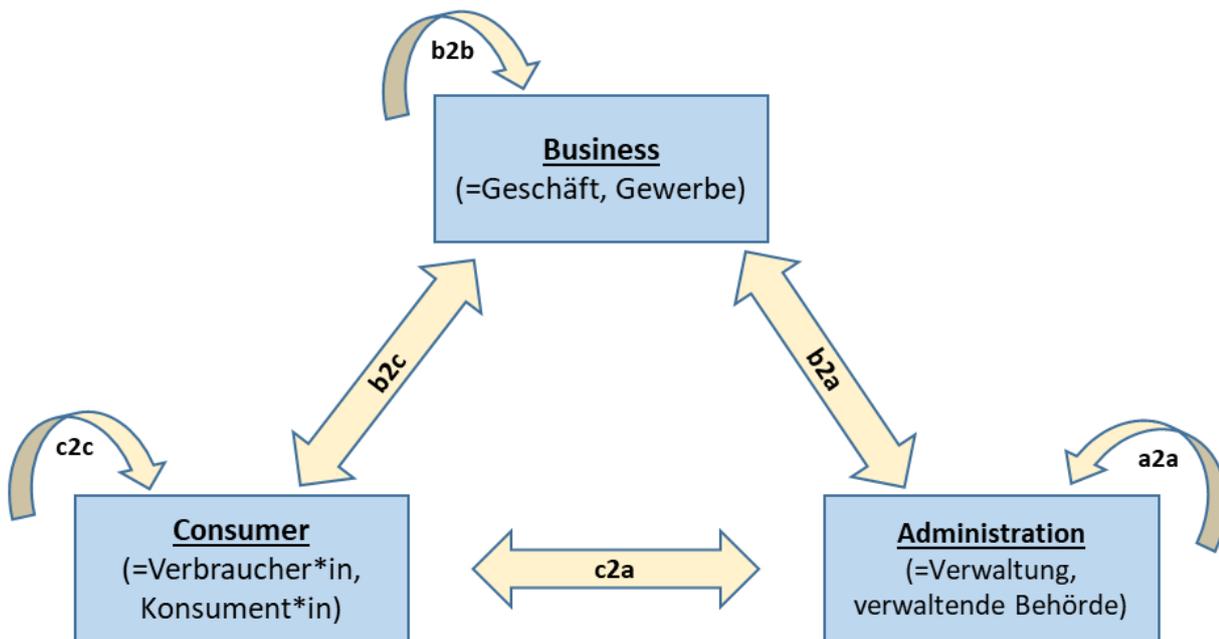
Die Begriffe „Onlinehandel“ und „E-Commerce“ werden in dieser Arbeit synonym verwendet, da sie beide inhaltlich dasselbe ausdrücken. Aus dem Englischen übersetzt bedeutet E-Commerce (Electronic-Commerce) im Deutschen „elektronischer Handel“, welcher den Kauf und Verkauf von Produkten über das Internet (online) bezeichnet (Handelsverband Deutschland (HDE) 2019a). Zum E-Commerce zählt auch der M-Commerce (Mobile Commerce), der sich auf den Kauf und Verkauf über mobile Endgeräte (Smartphone, Tablet) bezieht (Kollmann und Sjurts 2019). Auch die Kommunikation über den elektronischen

Weg, beispielsweise im Bereich Kundenservice oder Online-Banking, fällt unter den Begriff des E-Commerce.

Unter dem Begriff „Channel“ (dt. Kanal) werden verschiedene Vertriebs- und Kommunikationswege verstanden (Online-Angebote wie Online-Shops, Social Media Dienste, E-Mails, Apps, lokale Standortdienste wie Google Maps, aber auch stationäre Angebote wie Ladengeschäfte oder traditionelle Medien wie Kataloge oder Fernsehwerbung). In diesem Zusammenhang sollten auch noch die Unterschiede zwischen Multi-, Cross- und Omni-Channel geklärt werden. Der Multi-Channel (dt. mehrere Kanäle) beschreibt den Kauf und Verkauf sowie die Kommunikation über mehrere Kanäle. Diese müssen nicht unbedingt miteinander verknüpft sein. Mit dem Cross-Channel (dt. Kreuzkanalität) ist die kanalübergreifende Verknüpfung von online und offline Vermarktungs- und Vertriebswegen gemeint. Der Omni-Channel (dt. alle Kanäle) beschreibt den Umstand, dass alle Kanäle abgedeckt werden, was allerdings aufgrund von immer neuen Technologien und einer großen Auswahl an Kommunikationswegen eher unwahrscheinlich ist. Daher wird der Begriff häufig wie Multi-Channel oder Cross-Channel genutzt (Handelsverband Deutschland (HDE) 2019a).

Die verschiedenen Beziehungen im Handelsverkehr sind kompliziert und können oft verstrickt sein. Dennoch lassen sich grobe Einteilungen vornehmen, die die Art eines Handels charakterisieren. Diese Handelsbeziehungen strukturieren im Grunde, wer mit wem einen Handel betreibt, und Beispiele verdeutlichen schließlich, wie differenziert der globale Handelsverkehr auftritt. Abbildung 2.5 zeigt die grobe Struktur und die verschiedenen Beziehungen im E-Commerce.

Abbildung 2.5: E-Commerce-Beziehungen im Überblick



(Quelle: Eigene Darstellung nach Henschel 2005)

Im Folgenden werden die einzelnen Beziehungen kurz vorgestellt und die wichtigsten näher erläutert:

Sogenannte b2b-Beziehungen (business to business) sind Geschäftsbeziehungen zwischen Unternehmen, juristischen Personen und anderen Selbstständigen. Sie ereignen sich im Bereich der Rohstoffbörsen, bei Großhandelsgesellschaften und zum Beispiel Zulieferern in der Automobilindustrie (Henschel 2005, S. 126). Eine klassische b2b-Beziehung wäre demnach der Verkauf von vorgearbeitetem Stahl von der „thyssenkrupp Steel Europe AG“ an die „Volkswagen AG“, die das Material für den Automobilbau weiterverwendet. Im E-Commerce laufen diese Geschäfte über Handelsportale oder den direkten Einkauf bei den Unternehmen.

Bei b2c-Beziehungen (business to consumer) handelt es sich um Geschäftsbeziehungen zwischen Unternehmen, juristischen Personen, anderen Selbstständigen und einem*einer Konsument*in (Domma 2011, S. 16). Klassisches Beispiel ist der Einkauf im Bekleidungsgeschäft in der Innenstadt. Im E-Commerce treten solche Beziehungen im elektronischen Ein-

zelhandel, beim Online-Banking oder in Online-Auktionshäusern auf. Online-Versandhäuser wie „Amazon.de“, „Ebay.de“ oder „Zalando.de“ sind hier die passenden Beispiele für b2c-Beziehungen.

Die c2c-Beziehungen (consumer to consumer) sind Geschäftsbeziehungen zwischen Konsument*innen untereinander. Diese Beziehungen sind eher weniger geschäftlich orientiert, vielmehr geht es darum, ungenutzte Sachen weiterzuverkaufen und einen Informationsaustausch zu haben. Dieser Austausch von Konsument*innen untereinander erfolgt über von Unternehmen bereitgestellten informationstechnischen Plattformen (Henschel 2005, S. 126; Domma 2011, S. 16). Ein klassisches Beispiel ist auch hier wieder das „Ebay.de Kleinanzeigen-Portal“, das es Konsument*innen ermöglicht, auf einer Verkaufsplattform gebrauchte und/oder ungenutzte Dinge an andere Konsument*innen zu verkaufen. So kann sowohl ein Second-Hand-Handel stattfinden, wenn gebrauchte Sachen weiterverkauft werden, als auch der Verkauf von Neuwaren. Aber auch der schlichte E-Mail-Verkehr oder communities, die sich mit bestimmten Themen beschäftigen, können zu den c2c-Beziehungen zählen.

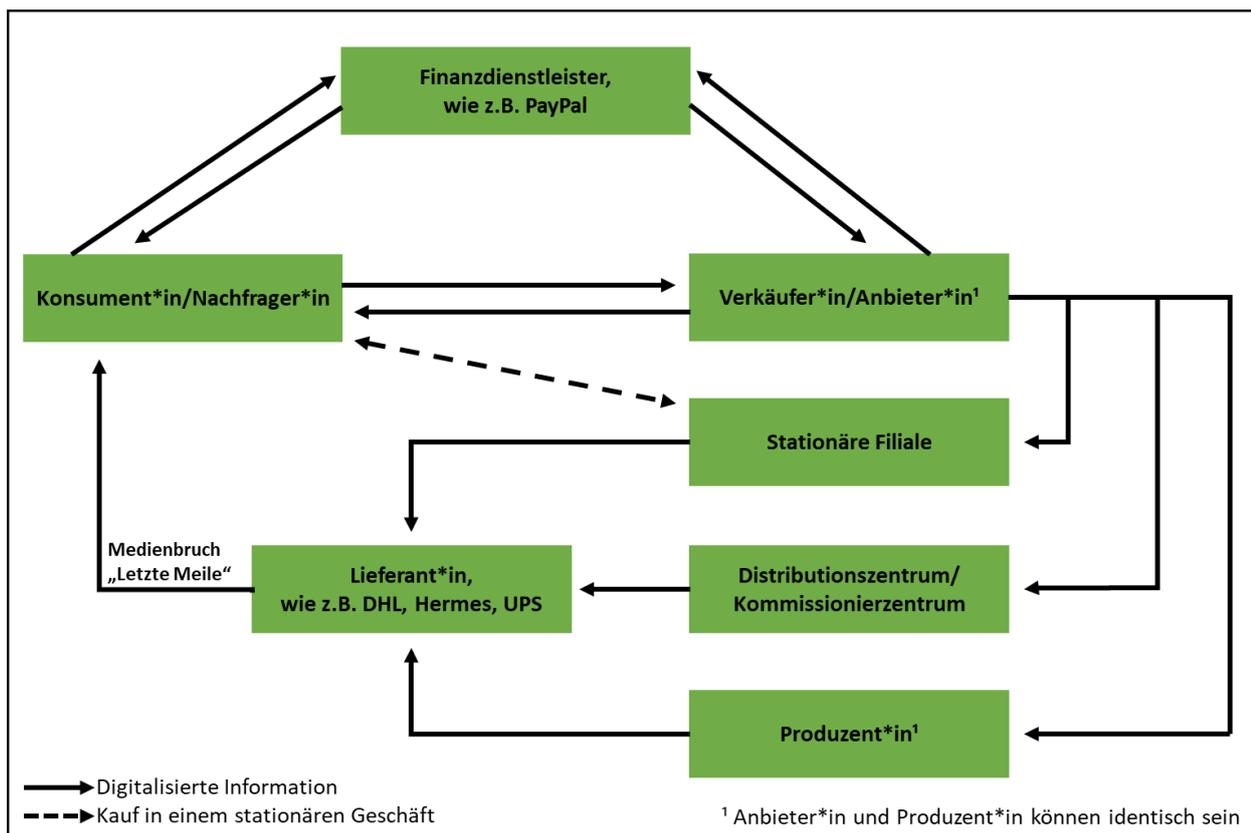
Bei den b2a-Beziehungen (business to administration) handelt es sich um Beziehungen zwischen Unternehmen, juristischen Personen, anderen Selbstständigen und der Ebene der Administration bzw. Verwaltung. Bei solchen Beziehungen spielt besonders die Informationsebene eine entscheidende Rolle. Aber auch die elektronische Abwicklung von schlichten Verwaltungsvorgängen ist hier zu nennen, wie z.B. das elektronische Ausfüllen von Formularen oder die elektronische Steuererklärung (Henschel 2005, S. 126).

In Anlehnung an die b2a-Beziehungen gibt es auch die c2a-Beziehungen (consumer to administration), Beziehungen zwischen dem*der Konsument*in, hier in erster Linie einfach der*die Bürger*in, und der Administration bzw. Verwaltung. Auch hier dienen als Beispiele elektronisch ausgefüllte Formulare, die elektronisch erstellte Steuererklärung oder aber auch Bibliotheken, die als öffentliche Bildungs- und Informationseinrichtungen dem*der Bürger*in zur Verfügung gestellt werden (Henschel 2005, S. 126). So sind die a2a-Beziehungen Interaktionen zwischen Administrationen bzw. Verwaltungsstellen, z.B. Meldebehörden, Arbeits-, Finanz- oder Sozialämtern.

Für die vorliegende Forschungsarbeit sind besonders die b2c- und die c2c-Beziehungen interessant, weil sie das Konsumverhalten Jugendlicher und junger Erwachsener widerspiegeln. Da es in dieser Arbeit um den Konsum im virtuellen Raum geht, werden die (Geschäfts-)Beziehungen betrachtet, die ein*e Konsument*in (hier: Studierende, Berufsschüler*innen und Schüler*innen der Sekundarstufe II) im Internet mit anderen Konsument*innen und Unternehmen hat.

Darüber hinaus ist es wichtig zu klären, wie eine Transaktion im elektronischen Einzelhandel bei b2c-Beziehungen durchgeführt wird. Auch hier gibt es verschiedene Varianten (siehe Abbildung 2.6).

Abbildung 2.6: Das Transaktionsschema des elektronischen Einzelhandels



(Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Henschel 2005, S. 137)

Für den*die Anbieter*in, der*die die Anbahnung eines Geschäftsabschlusses anstrebt, ergeben sich zwei Varianten. Bei der ersten Variante findet ein direkter Online-Verkauf, bei dem die ganze Geschäftsabwicklung über elektronische Medien abläuft, statt. So kann die

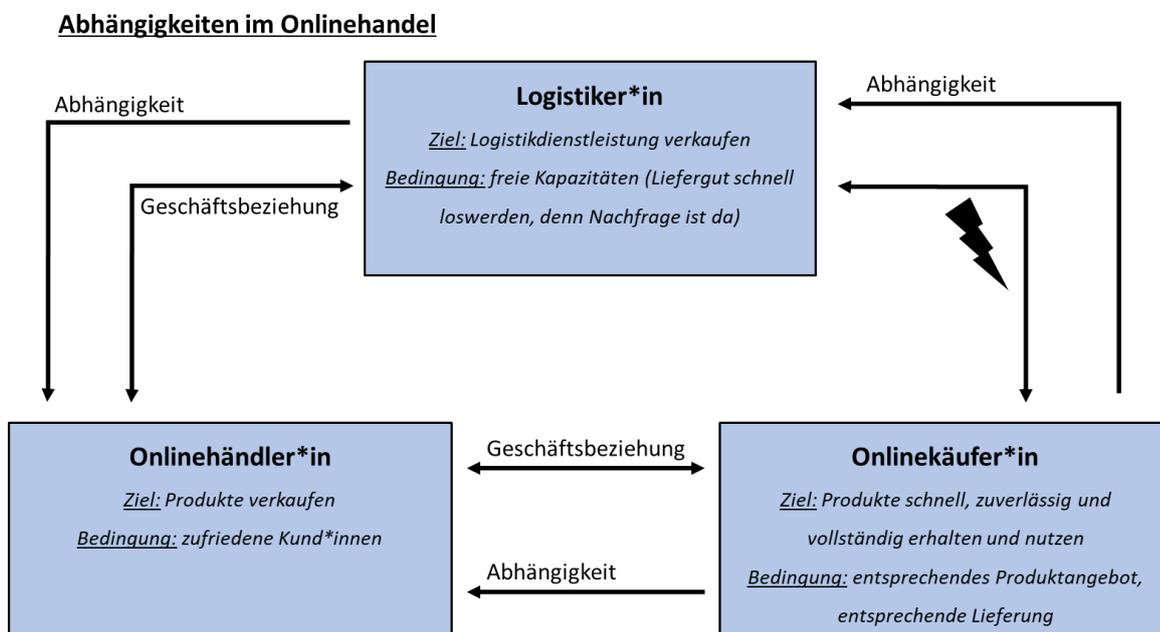
Beziehung zwischen Anbieter*in und Konsument*in ausschließlich über elektronische Medien erfolgen, wie z.B. beim Kauf von Computer-Software, die über Lizenzierungsschlüssel online bereitgestellt wird. Eine Vertragsschließung über Produkte kann aber auch mit der Regelung der Bezahlung und einem konventionellen Versand zum*zur Empfänger*in erfolgen. Bei der zweiten Variante erfolgt die Anbahnung des Geschäfts durch gezielte Informationsbereitstellung, die dann zum Kauf in einer stationären Filiale oder zur Bereitstellung einer Dienstleistung führt (Henschel 2005, S. 136).

Bei den aufgeführten Transaktionen können die Zahlungsmodalitäten natürlich auch über einen Finanzdienstleister abgewickelt werden. Bei nicht digitalisierfähigen Gütern (z.B. Bekleidung, Elektronikartikel, etc.) bieten sich dem*der Anbieter*in mehrere Möglichkeiten, um die Ware dem*der Nachfrager*in zu übergeben. So besteht die Möglichkeit, die verkauften Produkte über stationäre Filialen, Distributionszentren oder Produzent*innen direkt zu übermitteln. Natürlich können Anbieter*in und Produzent*in identisch sein. Daraufhin werden interne und/oder externe Lieferant*innen eingesetzt, die die Produkte auf der „letzten Meile“ auf nicht mehr elektronischem Weg zum*zur Konsumenten*Konsumentin bringen (Henschel 2005, S. 137). So nutzt „Amazon“ mittlerweile sowohl interne eigene Lieferanten als auch externe, wie z.B. den Paket- und Brief-Express-Dienstleister „DHL“.

Die Abhängigkeiten bei der sogenannten „letzten Meile“ werden in Abbildung 2.7 noch einmal verdeutlicht. Der*Die Onlinehändler*in hat das Ziel, möglichst viele Produkte zu verkaufen. Das erreicht er*sie in erster Linie, wenn er*sie zufriedene Kund*innen hat. Die Onlinekäufer*innen sind zufrieden, wenn sie die gewünschten Produkte schnell, zuverlässig und vollständig erhalten und nutzen können. Dafür muss das entsprechende Produkt von dem*der Onlinehändler*in angeboten werden. Eine weitere Bedingung ist, dass das Produkt entsprechend geliefert wird, was nicht in der Verantwortung der Onlinehändler*innen, sondern in der der Logistiker*innen liegt. Diese haben das Primärinteresse, die Waren schnell loszuwerden, damit wieder freie Kapazitäten entstehen und sie ihre Logistiker*innen-Dienstleistung den Onlinehändler*innen wieder anbieten können. Das liegt an einer Überschussnachfrage. Daher ist Logistiker*innen egal, ob sie das Produkt bei Onlinekäufer*innen direkt oder bei Nachbar*innen abgeben, solange dadurch Kapazitäten frei wer-

den. Onlinehändler*innen und nicht Onlinekäufer*innen sind die Kund*innen der Logistiker*innen. Daher sind Onlinehändler*innen abhängig von der Logistikleistung der Logistiker*innen und können diese nur bedingt beeinflussen. Wenn der*die Onlinehändler*in, wie es z.B. bei „Amazon“ oder „Flaschenpost“⁴ der Fall ist, die Logistik selbst bestreitet, kann er*sie dem Interessenkonflikt aus dem Weg gehen, weil es im Interesse der Onlinehändler*innen ist, zufriedene Kund*innen zu haben (Engels 2019, S. 19).

Abbildung 2.7: Abhängigkeiten im Onlinehandel



(Quelle: Eigene Darstellung nach Engels 2019, S. 19)

2.3 Auswirkungen des Onlinehandels bzw. des E-Commerce

Die rasante Entwicklung des Onlinehandels bringt Auswirkungen in verschiedenen Bereichen mit sich. Durch den Onlinehandel ergeben sich sowohl positive als auch negative Auswirkungen, die zum Teil sehr komplex und auf verschiedenen Ebenen anzusiedeln sind.

Man kann soziale, ökologische und ökonomische Auswirkungen unterscheiden. Damit erfolgt hier eine Einteilung in die Bereiche des Drei-Säulen-Modells der Nachhaltigkeit. Da in

⁴ Flaschenpost ist ein Getränke-Lieferservice, der verspricht, innerhalb von 120 Minuten Kund*innen zu beliefern. Das Unternehmen wurde 2016 in Münster gegründet und ist inzwischen sehr erfolgreich.

der Realität die drei Dimensionen oftmals ineinander übergehen und dies bei den Auswirkungen des Onlinehandels ebenfalls der Fall ist, werden sie nicht getrennt voneinander gesehen, sondern sie verschwimmen teilweise. Um die Zusammenführung der drei Dimensionen darzustellen, wurde das „Integrierte Nachhaltigkeitsdreieck“ entwickelt, welches als Weiterentwicklung des „Drei-Säulen-Modells“ verstanden werden kann (Hauff et al. 2018, S. 24). Im Folgenden wird grob zwischen den drei Dimensionen „Ökologie“, „Soziales“ und „Ökonomie“ unterschieden. Das Ineinandergreifen der einzelnen Aspekte wird dabei trotzdem deutlich.

2.3.1 Ökologische Auswirkungen des Onlinehandels

Der wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) hat in seinem Hauptgutachten zu „Unsere gemeinsame digitale Zukunft“ den Onlinehandel näher betrachtet. Dabei wurden auch die Umweltauswirkungen des Onlinehandels näher dargestellt (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019, S. 179–181). Anhand der Darstellungen des WBGU und weiterer Forschungsarbeiten sollen im Folgenden die ökologischen Auswirkungen des Onlinehandels aufgezählt werden.

Durch die vielen Onlinelieferungen entsteht immer mehr Verpackungsmüll. Insbesondere bei empfindlichen, verderblichen oder zerbrechlichen Produkten werden häufig Styropor oder Plastikpolster eingesetzt und viel zu große Pakete verschickt und obwohl der Recyclinganteil bei Pappen mit etwa 75% relativ groß ist, „entstehen Kosten und Emissionen durch das Sammeln der Pappen sowie durch die Nutzung weiterer Rohstoffe inklusive Wasser und Energie bei der Herstellung“ (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019, S. 179; Nestler 2016). Auch das Umweltbundesamt hat in einem Abschlussbericht zum Aufkommen und zur Verwertung von Verpackungsabfällen das starke Wachstum des E-Commerce als einen Grund für die steigenden Zahlen beim Verpackungsmüll angegeben. Die Verpackungen weisen demnach häufig eine unterdurchschnittliche Materialeffizienz auf, was bedeutet, dass oft kein linearer Zusammenhang zwischen Produktvolumen und Kartonvolumen besteht. Ein zusätzliches Problem stellt der Umstand dar, dass viele Hersteller*innen ihr gesamtes Sortiment so verpacken, dass es geeignet ist, über den Distanzhandel vertrieben zu werden, obwohl dies nicht nötig wäre. Aus Kostengründen vermeiden es die Hersteller*innen, verschiedene Verpackungsvarianten zu nutzen. Zudem

zeigt sich, dass solche Verpackungen nicht nur bei privaten Haushalten anfallen, sondern auch bei Gewerbebetrieben. Dies erklärt den starken Anstieg der Papier-, Pappe- und Kartonverpackungen. Wie schon zuvor beschrieben, spielen aber auch die verschiedenen Packmittelformen, die dem Produktschutz dienen, eine wichtige Rolle. Hierzu zählen Luftpolster und Luftpolsterfolie, Polstermittel und Einschläge aus Packpapier etc., Formteile, Versteifungen und Schaum aus Polyethylen (Kunststoff), Wellpappe oder Chips aus Polyethylen-Schaum und anderen nachwachsenden Rohstoffen, wie z.B. Maisstärke (Schüler 2019, S. 88–90; Zimmermann et al. 2020, S. 36–37). In diesem Zusammenhang spielen auch Marketingaspekte eine entscheidende Rolle. Viele Konsument*innen messen einem aufwändig verpackten Produkt häufig einen höheren Wert bei, sodass Unternehmen hier einen Vorteil beim Verkauf eines Produktes sehen könnten (Bertram und Chi 2018, S. 256–257).

„For instance, 66% of consumers believe that the type of packaging used reflects the company’s attitude towards the customer, because the quality and amount of materials show how much effort the company will put forth to protect the product so it arrives safely at one’s doorstep.“ (Bertram und Chi 2018, S. 256–257)

Dies zeigt, wie wichtig den Konsument*innen eine aufwändige und sichere Verpackung ihres Produktes ist.

Die Produktgruppe der Lebensmittel, insbesondere frische Nahrungsmittel und Kühl- sowie Tiefkühlware, stellt bei der Verpackung und Versendung eine besondere Herausforderung dar. Die Kühlkette muss beim Liefern eingehalten werden und es wird noch immer nach optimalen logistischen Mitteln gesucht, um einen flächendeckenden Onlinehandel mit Lebensmitteln in Deutschland zu etablieren (Wagner und Wiehenbrauk 2014). Sollte der Lebensmittel-Onlinehandel von den Verbraucher*innen in Zukunft häufiger genutzt werden, ist auch hier ein Anstieg des Verpackungsmülls zu erwarten.

Eine weitere ökologische Auswirkung des Onlinehandels könnte wohl auch durch ein erhöhtes Verkehrsaufkommen entstehen. In Form von Luftverschmutzung, Lärm, Erschütterungen, Straßenabrieb und Feinstaubemissionen wird die Umwelt erheblich belastet. Ob der Onlinehandel in diesem Bereich eine Verstärkung der Effekte hervorruft, ist allerdings noch nicht bekannt (Sühlmann-Faul und Rammler 2018, S. 103–106). Eine verlässliche

Rechnung in diesem Bereich zu machen, ist äußerst kompliziert. Zwar fallen beim Thema Onlinehandel immer wieder die vielen Lieferwagen der Paketdienste auf, doch Käufe im Internet mit einer Lieferung bis ins Haus bedeuten auch, dass viele Privatfahrten entfallen (Gassmann 2017). Somit kann der Einkauf im Internet unter gewissen Umständen im Bereich des Energieverbrauchs sogar umweltfreundlicher sein, wenn man dafür nicht mit einem eigenen motorisierten Fahrzeug zum Geschäft fährt. Der WBGU nennt Einzelfallstudien aus den USA und Japan, die zeigen, dass eine negative Folge des Onlinehandels in Form eines erhöhten Verkehrsaufkommens zu erwarten ist. So wurde in der amerikanischen Stadt Newark festgestellt, dass der Onlinehandel zu einem Anstieg des Verkehrsaufkommens und der Emissionen von Treibhausgasen und Luftschadstoffen führt (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019, S. 179; Laghaei et al. 2016). Zudem wird in einer Studie von Florian Dost und Erik Maier (Dost und Maier 2017) geschätzt, dass eine Verdoppelung des Onlinehandels auf 20% des gesamten Einzelhandels in Deutschland den Energiekonsum um 5,6% erhöhen wird. Als Gründe für diesen Energieanstieg werden aber nicht die vielen Lieferwagen oder mehr Verpackungen aufgeführt, sondern die hinzugewonnene Freizeit der Konsument*innen. Statt im stationären Einzelhandel einzukaufen, erledigen Verbraucher*innen Hausarbeit, schauen Fernsehen oder spielen Videospiele. Demnach sorgen die durch den Onlinehandel steigenden Freizeitaktivitäten der Kund*innen für einen erhöhten Energieverbrauch (Dost und Maier 2017, S. 809). Auch die Verbraucherzentrale ist der Meinung, dass der Onlinehandel eher zu einer Umweltbelastung statt zu einer -entlastung führt. Sie führt auf, dass die Ergebnisse entsprechender Studien zwischen 32% eingespartem und 240% höherem Ausstoß von Treibhausgasen im Vergleich zum stationären Handel liegen (Verbraucherzentrale Bundesverband 2019b). Demnach schadet der Onlinehandel der Umwelt mehr als der stationäre Einzelhandel. Dennoch zeigen die verschiedenen Sichtweisen, dass es auf die jeweilige Kaufsituation ankommt, ob ein Onlineeinkauf wirklich umweltschädlicher ist als der Kauf im stationären Einzelhandel. Es hängt davon ab, ob und wie viele Kilometer die Konsument*innen für ihren Einkauf mit dem privaten Pkw fahren, welche Shoppinggewohnheiten und welche Siedlungsstrukturen bestehen (Deutsches CleanTech Institut 2015, S. 93–94). Ein weiterer Faktor, der in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt, ist die Auslastung des Lieferfahrzeugs. Die Berechnungen von Brown und Guiffrida (Brown und Guiffrida 2014) machen deutlich, dass erst ab ca. 20 bis 40 Kund*innen pro Lieferfahrzeug eine positive Emissionsbilanz durch den Lieferdienst

gegenüber dem individuellen Einkaufen erzielt werden kann (Brown und Guiffrida 2014, S. 517). Lange und Santarius (Lange und Santarius 2018) schlussfolgern in ihren Ausführungen zu den Umweltauswirkungen des Onlinehandels, dass die Mehrzahl der Studien zu dem Schluss komme, „dass Onlineshopping im Vergleich zum konventionellen Einkauf das Verkehrsaufkommen und die Treibhausgasemissionen reduzieren kann“ (Lange und Santarius 2018, S. 61). Dabei werfen sie aber die Frage auf, was passiert, wenn der Konsum in der Gesellschaft weiterhin zunimmt und generell immer mehr konsumiert wird. Alles in allem ist es bis heute nicht eindeutig zu benennen, inwieweit und ob der Onlinehandel zu einem erhöhten Verkehrsaufkommen und somit zu mehr Feinstaub, Treibhausgasemissionen und damit einer generellen Luftverschmutzung führt. Allerdings ist gerade in Ballungsgebieten und Städten das erhöhte Verkehrsaufkommen durch Lieferfahrzeuge ein großes Problem (Zimmermann et al. 2020, S. 33–34).

Ein weiteres großes Problem in diesem Zusammenhang sind die häufig vorkommenden verfehlten Zustellungen von Paketen.

„This causes the amount of CO₂ emissions from transportation to increase from 181 g for successful deliveries to 226 g when one-fourth of every delivery is not successful“ (Bertram und Chi 2018, S. 258).

Wenn ein Viertel der Zustellungen nicht erfolgreich ist, steigen die CO₂-Emissionen von 181 g auf 226 g an. Dieser Umstand verdeutlicht, welche Auswirkungen es hat, wenn die Konsument*innen ihr Paket nicht annehmen, weil sie arbeiten oder anderweitig unterwegs sind.

Der WBGU führt als weitere Auswirkungen auf die Umwelt den Bau von Zu- und Abfahrtswegen, groß dimensionierte Lagerflächen für Onlinehandelsfirmen sowie die Versiegelung des Bodens auf. In vielen Orten und Städten entstehen riesige Zwischenlager in Logistikparks, von wo aus die Ware an die Konsument*innen versendet wird. Bereits 2014 besaßen die Unternehmen „Amazon“ und „Zalando“ eine Lagergrundfläche von knapp 1 Million m² in Deutschland (Morganti et al. 2014, S. 183–184). Bis 2021 dürfte die Zahl um ein Vielfaches angestiegen sein. Auf der anderen Seite muss aber auch gesehen werden, dass die Lagerhaltung in Zwischenlagern meist energieeffizienter ist, da weniger geheizt und beleuchtet wird als in stationären Geschäften (Öko-Institut e.V. 2015).

Durch den Onlinehandel nehmen auch die Transportwege der Produkte zu. Über das Internet ist es möglich, Waren und Produkte aus aller Welt zu sich nach Hause liefern zu lassen. Der zunehmende Transport von Waren über Langstrecken verursacht starke Umweltbelastungen. Da es einige Produkte nur in bestimmten Ländern gibt und manchmal die Preise dort günstiger sind, bestellen Konsument*innen Waren immer häufiger im Ausland. In einer Umfrage der ibi research GmbH haben 40% der Befragten angegeben, dass sie in den letzten 12 Monaten bei einem ausländischen Händler bestellt hätten. Die meisten (35%) kauften in China, Großbritannien (28%) und den USA (20%) ein (Bolz et al. 2017, S. 26). Insbesondere die interkontinentalen Einkäufe, wie in China oder den USA, belasten die Umwelt extrem. Zudem sind Umwelt-, Gesundheits- und Sozialstandards bei der Produktion und Verarbeitung der Produkte oft nicht bekannt. So übernehmen Onlinehändler*innen wie „Amazon“ oder „Alibaba“ auch keine Verantwortung, wenn die angebotene Ware nicht den nationalen Standards entspricht (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019, S. 180).

2.3.2 Soziale Auswirkungen des Onlinehandels

Neben den ökologischen Auswirkungen gibt es auch einige soziale Effekte durch den stark aufstrebenden Onlinehandel. Dabei spielt vor allem das individuelle Konsumverhalten eine entscheidende Rolle. Es wird insgesamt immer mehr konsumiert, sowohl online als auch im stationären Einzelhandel (siehe Kapitel 2.1). Die Wachstumsraten im Online- und Offlinehandel waren in den letzten 20 Jahren in Deutschland fast immer positiv (siehe Abbildung 2.4). Demnach scheint sich die Digitalisierung des Einkaufs weiter konsumsteigernd auszuwirken (Lange und Santarius 2018, S. 48). Das steigende Konsumverhalten hat Auswirkungen für die Umwelt. Die Höhe des verfügbaren Einkommens spielt eine Rolle beim steigenden Konsum. Die Ansprüche an Wohnfläche und Ausstattungsgrad sowie die Reiseaktivitäten nehmen zu. Durch die Zunahme der Ein-Personenhaushalte werden mehr Ressourcen in Anspruch genommen (Umweltbundesamt 2020).

Beim allgemeinen Anstieg des Konsums profitieren die Konsument*innen vom Onlinehandel, weil sie ein vielfältigeres Angebot im Internet vorfinden und dadurch mehr Auswahl haben. Außerdem sind die Preise vergleichbar und man kann das günstigste Angebot wäh-

len (Wiegandt et al. 2018, S. 255). Die Konsument*innen sind zudem nicht von Öffnungszeiten abhängig und können 7 Tage die Woche 24 Stunden einkaufen (bitkom e.V. 2019). Auch ist der Einkauf von zu Hause aus für viele bequemer (Lang und Ebnetter 2012, S. 20), für ältere und behinderte Menschen erhöht sich die Teilhabe, da sie die Ware nach Hause geliefert bekommen (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019, S. 181). Mit der Zunahme des Onlinehandels nimmt auf der anderen Seite der Druck auf den stationären Einzelhandel zu. Hier sind vor allem kleine und mittelgroße Unternehmen in kleineren Städten betroffen. Es kann zu vermehrten Ladenschließungen in Städten und Dörfern kommen, was zu einem kulturellen Verlust führen wird, da Orte der Begegnung und des Austausches wegfallen (Weth 2016). Damit einhergehend kann es in Teilen der Bevölkerung zur Isolation und zum Verlust von persönlichem Außenkontakt kommen. Im schlimmsten Falle kommt es zur Vereinzelung in der Gesellschaft (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019, S. 182).

2.3.3 Sozial-ökologische Auswirkungen des Onlinehandels

Die sozialen Auswirkungen des Onlinehandels sind häufig mit den ökologischen Auswirkungen verschränkt und bedingen sich gegenseitig. Es können weitere Phänomene beschrieben werden, die auch eine Auswirkung des Onlinehandels sind. So sind eine kurze Lebensdauer der Endprodukte und ein verändertes Freizeit- und Einkaufsverhalten der Kund*innen zu beobachten. In diesem Zusammenhang wird seit einigen Jahren z.B. von „Fast Fashion“ gesprochen. Dieses im Bekleidungssektor zu beobachtende Phänomen beschreibt den Umstand, dass aufgrund der vereinfachten Kommunikation und der Möglichkeit, schnell Informationen über Modetrends zu sammeln, sogenannte „Fast-Fashion-Unternehmen“ entstanden sind. Es handelt sich um Unternehmen, die billige Bekleidung anbieten, was zur Folge hat, dass Konsument*innen mehr Kleidung kaufen, als sie eigentlich brauchen. Diese wird wiederum schnell wieder aussortiert, was erhebliche negative Umweltexternalitäten mit sich bringt (Bertram und Chi 2018). In einem Beitrag von Greenpeace heißt es, dass sich der Absatz von Kleidung zwischen 2002 und 2015 fast verdoppelt hätte. Somit hat sich auch die Bekleidungsproduktion von 2000 bis 2014 verdoppelt. Im Jahr 2014 wurden mehr als 100 Milliarden Kleidungsstücke neu produziert (Greenpeace e.V. 2017).

Auch die Rücksendung von Paketen hat in den letzten Jahren rasant zugenommen. Immer mehr Konsument*innen schicken Paketlieferungen zum Verkäufer zurück. So werden im Bereich Kleidung und Schuhe durchschnittlich 19% der Käufe wieder retourniert, in anderen Segmenten ist die Quote mit 17% etwas niedriger. Weibliche Käufer weisen eine höhere Retourenquote auf als männliche. So sendet die weibliche Zielgruppe 24% ihrer Bestellungen im Bekleidungs- und Schuhsektor zum*zur Verkäufer*in zurück. Dabei sind die häufigsten Gründe für das Zurücksenden der Produkte, dass sie nicht passen (73%) oder dass ein Artikel beschädigt ist (56%). Rund die Hälfte der Befragten gab in einer Umfrage der ibi research GmbH der Universität Regensburg an, dass das Produkt aufgrund einer mangelhaften Produktbeschreibung zurückgesendet wurde (Paul und Stahl 2020, S. 6). Die Rücksendungen werden dabei durch viele Unternehmen gefördert, die einen kostenlosen Rückversand anbieten. So werden z.B. beim Unternehmen „Zalando“ jeden Tag tausende Pakete zurückgeschickt, weil die Möglichkeit besteht, drei Paar Schuhe zu bestellen, diese zu Hause anzuprobieren und zwei oder sogar alle drei Paare wieder zurückzuschicken. Nicht alle Produkte können anschließend direkt wieder verkauft werden, da sie von den Kund*innen schon benutzt wurden. „Zalando“ selbst schätzt den Anteil an Artikeln, die das Unternehmen aus diesem Grund nicht mehr ohne Weiteres verkaufen kann, auf zwei bis drei Prozent (Zacharakis 2018). Die vielen Retouren sorgen durch den erhöhten Verpackungs- und den logistischen Transportaufwand somit für einen negativen Umwelteffekt (Micklitz et al. 2020, S. 12–13).

2.3.4 Ökonomische Auswirkungen des Onlinehandels

Der aufstrebende Onlinehandel hat vor allem auch ökonomische Auswirkungen. So hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten der stationäre Einzelhandel verändert, um sich an die neuen Bedingungen und die neue Konkurrenz durch den Onlinehandel anzupassen. Die Anpassungen des stationären Einzelhandels sind vielfältig und komplex und werden im Folgenden strukturiert dargestellt.

Zunächst ist eine Fokussierung des stationären Einzelhandels auf Erlebnis-Shopping, Wareninszenierung, Service und Dienstleistungen zu beobachten. Dies ist eine grundlegende strategische Neuausrichtung, um Marktanteile zu erkämpfen, da der Onlinehandel in der

Regel aufgrund der Kosteneffizienz geringere Preise als der stationäre Einzelhandel anbieten kann (Heumann 2017, S. 6). Konsument*innen suchen die Innenstädte in erster Linie zum Einkaufen auf. Doch die Bedeutung der Versorgung sinkt zunehmend und Freizeit sowie der Stadtbummel kommen als Motive hinzu. Für die Besucher*innen des stationären Einzelhandels sind Gestaltung, Ambiente und der Erlebnischarakter immer wichtiger geworden (Gruninger-Hermann 2017, S. 59). Mit dem Erlebniseinkauf ist vor allem gemeint, dass Kund*innen einen Zusatznutzen über den Einkauf hinaus erhalten. Dazu zählen Kauf- und Abholerlebnisse aufgrund von Vorführungen, Service, Erfahrungsaustausch über das soziale Netz und Interaktion (Bullinger 2013, S. 40). Sind Kund*innen erst einmal im Laden, sind sie offen für direkte Informationen, persönliche Beratung, gekonnte Ladengestaltung und Warenpräsentation, Entertainment und Events sowie die Möglichkeit, im Laden andere Menschen zu treffen und sich auszutauschen. Dies führt zu sogenannten Spontankäufen (Bullinger 2016, S. 45). In diesem Zusammenhang wird der stationäre Einzelhandel seine Verkaufsflächen in Zukunft anders nutzen. Verkaufsflächen werden häufiger als „Show Rooms“ genutzt werden, d.h. verschiedene, heute noch auf Großflächen operierende Läden werden sich verkleinern und Waren präsentieren, die dann später von Konsument*innen gezielt im Internet gekauft werden (Bullinger 2016, S. 48). Aufgrund dieser zu erwartenden Entwicklungen entstehen steigende Anforderungen an die Architektur, Ausstattung und Gestaltung der Ladengeschäfte und Center. Die bauliche Flexibilität wird dabei immer wichtiger, um häufigeren Nutzer*innenwechseln oder geänderten Flächenansprüchen der Mieter*innen gerecht zu werden (Heumann 2017, S. 7).

Eine weitere ökonomische Auswirkung des Onlinehandels zeigt sich im Verkaufsflächenrückgang, der sich je nach Lage und Region unterschiedlich abzeichnet. So ergeben sich zum Beispiel zunehmend Leerstände in klassischen Geschäftsstraßen, aber auch kürzere Nutzungszyklen von Handelsimmobilien, die Verödung öffentlicher Räume oder die teilräumliche Verschlechterung der Versorgungssituation (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) 2017, S. 16). Dabei muss der Verkaufsflächenrückgang immer auf die Lage und Region bezogen werden. So wird besonders in Ostdeutschland aufgrund der rückläufigen Bevölkerungszahl und somit abnehmender Kaufkraft ein Rückgang zu beobachten sein. Dennoch kommt es immer wieder dazu, dass Onlinehändler*innen, die ur-

sprünglich nur über den Vertriebskanal des Internets ihre Produkte verkauft haben, stationäre Läden vorrangig in 1a-Lagen⁵ in Großstädten eröffnen. Die verringerte Verkaufsflächennachfrage führt zu einem Rückzug aus sekundären und tertiären Lagen. Klein- und Mittelstädte ohne größere Einzugsgebiete werden sich demnach wohl in Zukunft stärker auf die Nah- und Grundversorgung fokussieren, da hier die Vorteile der Großstädte mit 1a-Lagen nicht in dem Maße gegeben sind (Heumann 2017, S. 7). Fest steht, dass ein unterschiedlicher Grad der Betroffenheit der Städte vom Strukturwandel im Handel je nach Größe und Funktion sowie der Lage im Raum zu verzeichnen ist. Demnach kommt es zu unterschiedlichen Entwicklungen in Metropolen sowie Klein- und Mittelstädten und in verdichteten sowie ländlichen Räumen. Es kann aber nicht pauschal gesagt werden, dass z.B. eine Großstadt im Handelsbereich gut funktioniert, eine Mittelstadt dagegen kein vitaler Handelsstandort sein kann. Die individuellen Ausgangslagen von Regionen lassen eine pauschale Aussage über die Entwicklung der Handelsstandorte nicht zu (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) 2017, S. 68–69). In diesem Zusammenhang sind auch eine Verkaufsflächenreduzierung und Filialnetzoptimierungen zu beobachten. Durch die zunehmende Verlagerung in den Onlinehandel benötigen einzelne Händler*innen geringere Flächen bzw. keine flächendeckende Präsenz mehr. Besonders im Buch- und Elektrohandel ist dies zu beobachten. Wie schon zuvor dargestellt, werden Verkaufsflächen nun häufiger als „Show Rooms“ genutzt (Heumann 2017, S. 6). Eine weitere erkennbare Auswirkung des Onlinehandels ist der erhöhte Anteil des filialiserten Einzelhandels. Der Grund für diese Entwicklung hat mit der schnelleren Anpassungsfähigkeit filialisierter Großunternehmen*innen zu tun. Durch den hohen Anpassungsdruck im stationären Einzelhandel entstehen Kosten für die Händler*innen, da sie z.B. in ein modernisiertes Filialnetz oder einen Multi-Channel-Vertrieb investieren müssen. Diese Kosten sind von filialisierten Großunternehmen leichter abzufangen als von nicht-filialisierten Fachhändler*innen. Demnach wird der filialisierte Einzelhandel weiter stark zunehmen, es findet eine Verschiebung der Form und Funktion der Läden hin zu „Flagship-Stores“ und „Show-Rooms“ statt. Als „Flagship-

⁵ Als 1a-Lagen werden Hauptverkehrslagen in der Innenstadt mit absolut höchster Kundenfrequenz und der größten Einzelhandelsdichte verstanden. Eine gute Anbindung an den öffentlichen Nahverkehr, ausreichend Parkplätze in unmittelbarer Umgebung und viel Laufkundschaft sind weitere Merkmale der 1a-Lage (Engel 2007).

Stores“ werden Geschäfte bezeichnet, die Produkte eines einzigen Markenherstellers verkaufen (Heumann 2017, S. 7).

Die beschriebenen Veränderungen im stationären Einzelhandel schlagen sich auch in einer Verschiebung der Angebote nieder. So wird der stationäre Einzelhandel, der sich nicht auf das Discountsegment oder wenig internetaffine Produkte (wie z.B. Lebensmittel) fokussiert, mehr das Premium- und Luxussegment anbieten. Hier sind Identitätsbestätigung und Einkaufserlebnis wichtiger als der Preis (Willhardt 2013, S. 34). Dadurch wird es in Zukunft zwei Varianten im Handel geben: Einerseits werden sich schlichte und auf Warenpräsentation setzende, rein auf die schnelle und billige Versorgung abzielende Handelsfirmen (wie z.B. Lebensmitteldiscounter, Fachmärkte für Textilien wie Kik etc., 1-Euro-Läden etc.) etablieren. Andererseits werden die zunehmend schicker werdenden Fachgeschäfte, die sich weiterhin als solche präsentieren wollen und auch dazu bereit sind, den dafür erforderlichen Mehraufwand für Ladenbau und Warenpräsentation in Kauf zu nehmen, im Handel zu finden sein (Bullinger 2016, S. 48).

„Die Einkaufswelt bipolarisiert sich in die Economy- und Premiumklasse und bringt das Mittelfeld zum Verschwinden. Das Economysegment ist wie gehabt von der rationalen Preis-Leistungs-Logik und vom bequemen schnellen Einkaufen getrieben. Allerdings werden diese Besorgungen immer öfter online oder mit Onlinehilfen erledigt. Dabei werden uns peu á peu persönliche Verkaufsassistenten im Netz immer mehr Sucharbeit abnehmen. Der stationäre Handel wird hingegen vorrangig das Premiumsegment bedienen, wo Identitätsbestätigung und das Einkaufserlebnis wichtiger sind als der Preis“ (Willhardt 2013)⁶.

Auch im Bereich des Stadtmarketing kommt es zu Veränderungen infolge des Onlinehandels. Besonders in strukturschwächeren Städten wird ein gezieltes und erfolgreiches Stadtmarketing immer wichtiger. Stadtmarketing gilt als das Kooperations- und Kommunikationsinstrument. Im Vordergrund steht, die Attraktivität der Stadt zu erhöhen sowie Kooperation und Kommunikation privater und öffentlicher Akteur*innen zu vertiefen. Das Stadtmarketing umfasst Themen wie Tourismus, Wirtschafts- und Einzelhandelsförderung über

⁶ Diese Entwicklung ist heute differenzierter zu betrachten, da z.B. Lebensmitteldiscounter wie Lidl und Aldi mittlerweile ein breites Angebot an Marken-Produkten anbieten, die durchaus höherpreisig sind.

Öffentlichkeitsarbeit, Verkehr, Kultur, Soziales, Sport und Freizeit sowie Natur und Umwelt. So muss Stadtmarketing als Instrument zukünftig weitergedacht und entwickelt werden, um Städte für Einzelhändler*innen und Kund*innen attraktiver zu gestalten (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) 2017, S. 79–80). Ein mittlerweile weit verbreitetes Konzept, um dem innerstädtischen Einzelhandel durch gemeinsame Online-Marktplätze den Zugang zu einem Multi-Channel-Vertrieb zu ermöglichen, sind gemeinsame Online-Plattformen, auf denen die Einzelhändler*innen ihre Produkte anbieten. Ein prominentes Beispiel ist die „Online City Wuppertal“ (Heumann 2017, S. 8). Über die Plattform können lokale Angebote online bestellt und auch nach Hause geliefert werden. So ermöglicht man stationären Einzelhändler*innen einen erleichterten Zugang zum Onlinemarkt (atalanda GmbH 2020).

Durch den Onlinehandel hat sich auch der transnationale Handel ausgeweitet. Es ist möglich, Waren und Produkte aus allen Ländern der Welt zu bestellen und sich nach Hause liefern zu lassen. Diese Internationalisierung in der Anbieterstruktur wird durch „Harmonisierungsbestrebungen“ innerhalb der Europäischen Union vereinfacht (Heumann 2017, S. 8). Der Anteil der grenzüberschreitenden Umsätze im Onlinehandel wird allerdings aufgrund der hohen Angebotsdichte in Deutschland als gering eingeschätzt (KPMG AG und EHI Retail Institute 2012, S. 25). Dennoch hat die Ausweitung des internationalen Handels enorme Auswirkungen auf die Umwelt (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019, S. 180).

Eine ökonomische Auswirkung des Onlinehandels, die auch ökologische Folgen hat, ist die Entwicklung in der Logistikbranche. Die Anforderungen der Kund*innen an die unmittelbare Produktverfügbarkeit bzw. eine Zustellung zu einem Wunschtermin (sogar am selben Tag) macht die Logistik zu einem entscheidenden Wettbewerbsfaktor im Onlinehandel (Heumann 2017, S. 8). Der WBGU stellt in diesem Zusammenhang vor allem neue Konzepte in der Logistik vor, die zu einer strukturierteren und ökologisch verträglicheren Auslieferung der zahlreichen Pakete führen. Zu diesen Konzepten zählen z.B. schwebende Warenhausluftschiffe von Amazon, unbemannte Drohnen, Lieferroboter, die Einführung von Elektronutzfahrzeugen, Streetscooter und Lasten-Pedelecs bei der Deutschen Post oder die

schon seit einigen Jahren funktionierenden Paketstationen von DHL, an denen die Kund*innen die bestellten Pakete abholen können (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019, S. 181).

Eine weitere ökonomische Auswirkung wird durch die Disintermediation beschrieben. Dadurch werden Intermediäre in den Wertketten des Handels umgangen (Gereffi 2001, S. 35; Franz und Gersch 2016b, S. 9). So verkaufen Produzenten und Zwischenhändler ihre Produkte direkt oder nur über Nutzung einer Einzelhandelsplattform an den Konsumenten (Franz und Gersch 2016b, S. 9). Dadurch entsteht eine Verschiebung in den Wertketten des Handels.

2.3.5 Sozial-ökonomische Auswirkungen des Onlinehandels

Neben den ökonomischen Auswirkungen entstehen auch solche, die eine soziale Komponente mit sich bringen, die also sowohl soziale als auch ökonomische Aspekte beinhalten. Hier sind der Verlust und der Gewinn von Arbeitsplätzen zu nennen. So gehen Arbeitsplätze im Einzelhandel verloren, die im Vergleich zum Logistiksektor, wo Arbeitsplätze entstehen, als attraktiver gelten (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019, S. 182–183). In einem Forschungsbericht im Auftrag der „Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien“ wird für den Zeitraum von 2014 bis 2020 geschätzt, dass ca. 5% der Tätigkeitsprofile von Einzelhandelsbeschäftigten in Österreich im Zuge der Etablierung des Onlinehandels bzw. durch dessen Wachstum gefährdet seien (Eichmann et al. 2016, S. 89). Auf der anderen Seite wird prognostiziert, dass in Folge des Ausbaus des Onlinehandels für den Zeitraum von 2014 bis 2020 zusätzliche Jobs von 2% bis 4% für die gesamte Einzelhandel-Beschäftigung erwartet werden. Die Mehrheit dieser Neueinstellungen wird in den Bereichen Informationstechnik und Paketzustellung erfolgen (Eichmann et al. 2016, S. 91). Aufgrund der Tatsache, dass eine starke Dynamik im Onlinehandel zu verzeichnen ist, sind Voraussagen immer mit Vorsicht zu betrachten, da eine genaue Prognose der Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt nicht zu stellen ist.

Ein weiteres Phänomen ist die Verschmelzung von Online- und Offlineshopping zu einem „hybriden Konsumraum“, was zu einer weiteren Erhöhung des Konsums führen könnte. Konsument*innen werden die Trennung zwischen Offline- und Onlinekonsum immer mehr

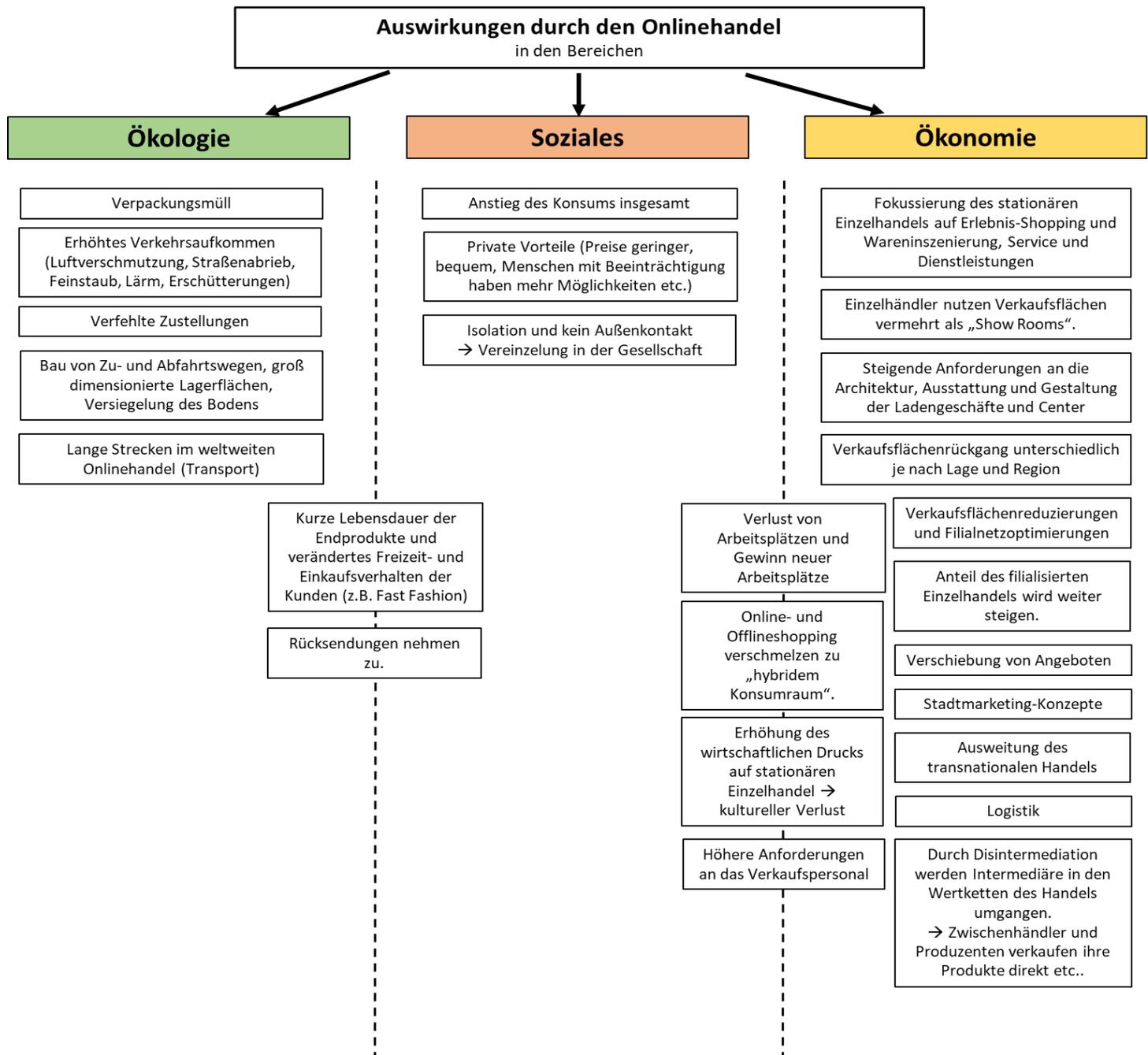
als überflüssig empfinden und somit erwarten, dass Unternehmen ihre Produkte sowohl online als auch offline anbieten. Daher entwickelt sich Multi-Channel zu einer zentralen Strategie von Einzelhändler*innen, um den Ansprüchen gerecht zu werden (Ternès et al. 2015, S. 28). So werden Konsument*innen nicht nur zum E-Commerce, sondern weiterhin auch zum Einkauf im stationären Einzelhandel angeregt, was wiederum erhebliche Umweltexternalitäten mit sich bringt (Lange und Santarius 2018, S. 48).

Durch den Onlinehandel erhöht sich zudem der wirtschaftliche Druck auf stationäre Einzelhändler*innen. Besonders davon betroffen sind kleine und mittelgroße Unternehmen und Unternehmen in kleinen Städten und Dörfern. Hier kommt es vermehrt zu Schließungen von Einzelhandelsgeschäften und Einkaufszentren (sogenannte „dead malls“) (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019, S. 182). So kommt es insbesondere in schrumpfenden Regionen mit weniger widerstandskräftigen Betriebsformen zu einem erhöhten Druck auf stationäre Einzelhändler*innen. Daraus folgen eine deutliche Entwertung und Entleerung der Innenstädte (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) 2017, S. 47). Für viele entsteht ein kultureller Verlust als Folge des Verschwindens lokaler Geschäfte. Räume der Begegnung und des Austausches verschwinden (siehe soziale Auswirkungen) (Weth 2016).

Wie zuvor beschrieben, ist die persönliche Beratung von Kund*innen ein großer Vorteil des stationären Einzelhandels. Dies bedeutet aber auch, dass die Schulung des Personals vor dem Hintergrund gut informierter Kund*innen an Bedeutung gewinnt. Nur so kann der Beratungsvorteil auch in Zukunft gegenüber dem Onlinehandel ausgespielt werden (Heumann 2017, S. 7). Die höheren Anforderungen an das Verkaufspersonal setzen also entsprechende Schulungen, Ausbildung und anhaltende Weiterbildungen voraus. Wenn Konsument*innen über ein Produkt, für welches sie sich interessieren, mehr wissen als das Verkaufspersonal, hat die individuelle Beratung an Wert verloren.

In der folgenden Abbildung werden noch einmal die zuvor ausgeführten Auswirkungen durch den Onlinehandel systematisch nach dem Drei-Säulen-Modell der Nachhaltigkeit dargestellt.

Abbildung 2.8: Die Auswirkungen durch den Onlinehandel



(Quelle: Eigene Darstellung, Inhalte zusammengestellt u.a. nach Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019; Franz und Gersch 2016a; Arbeitskreis Geographische Handelsforschung 2017)

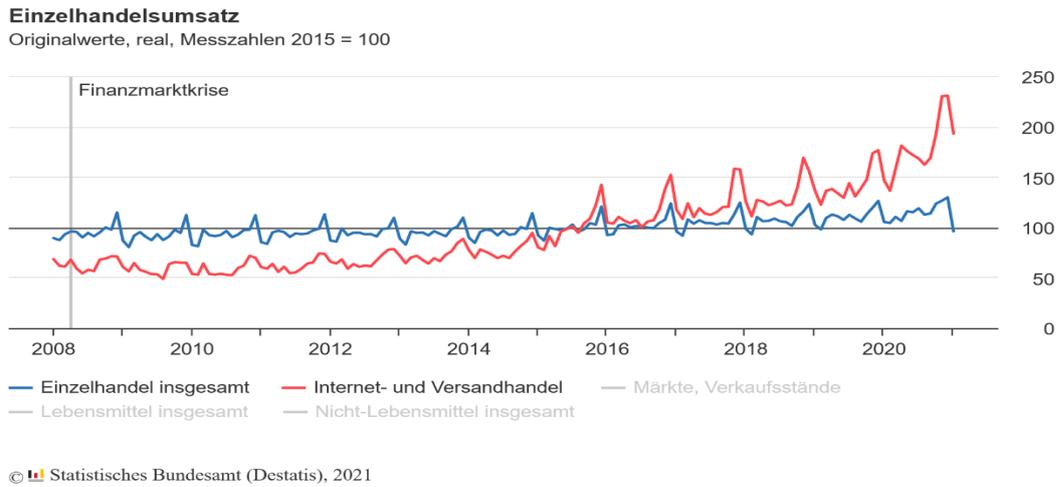
Dabei ist wichtig hervorzuheben, dass nicht trennscharf zwischen ökologischen, sozialen und ökonomischen Auswirkungen zu unterscheiden ist, sie in komplexen Systemen wirken und dass sie sich untereinander teilweise bedingen oder sogar gegenseitig verstärken. Es bleibt abzuwarten, wie sich der Onlinehandel in den nächsten Jahrzehnten weiterentwi-

ckelt und welche Branchen weitere Marktanteile gewinnen können. Sollte sich z.B. der Online-Lebensmitteleinzelhandel in Deutschland etablieren, sind langfristig ein noch höherer Gesamtanteil am Umsatz und weitere Auswirkungen in ökologischer, sozialer und ökonomischer Hinsicht zu erwarten.

2.4 Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den stationären Einzel- und den Onlinehandel

Im Februar 2020 erreichte die Corona-Pandemie Deutschland. Dies führte zu zahlreichen Veränderungen des alltäglichen Lebens, die sowohl den stationären Einzel- als auch den Onlinehandel betreffen. Ab dem 13.03.2020 wurden nach und nach Kitas, Schulen, Gastronomiebetriebe, Geschäfte des Einzelhandels etc. geschlossen, um das Infektionsgeschehen zu verlangsamen (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 17.03.2020). Dies führte zu einem Umsatzrückgang bei den lokalen Einzelhändler*innen und einer gesteigerten Nachfrage nach Onlineangeboten. Abbildung 2.9 des Statistischen Bundesamtes zeigt, wie sich die Umsatzzahlen seit 2008 entwickelt haben. Ab 2020 sind noch einmal deutliche Zuwächse beim Internet- und Versandhandel zu erkennen. Die Zahl der Online-Transaktionen ist direkt in der Phase der ersten Schließung des Einzelhandels gestiegen. Anfang April 2020 sind nach Angaben des Statistischen Bundesamtes 60% mehr Käufe online abgewickelt worden als im gleichen Vorjahreszeitraum. Insgesamt ist die Bereitschaft, online einzukaufen, in Deutschland aber weniger ausgeprägt als in anderen Ländern (Ernst & Young GmbH Wirtschaftsprüfungsgesellschaft und Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie gGmbH 2020, S. 9).

Abbildung 2.9: Einzelhandelsumsatz in Deutschland von 2008 bis 2021



(Quelle: Statistisches Bundesamt (Destatis) 2021)

Ab dem 20.04.2020 durften zunächst Geschäfte des stationären Einzelhandels mit einer Fläche unter 800 qm unter Einhaltung von Kontaktbeschränkungen und eines Hygienekonzeptes wieder öffnen. Im Mai 2020 erfolgte nach und nach die Wiedereröffnung des gesamten Einzelhandels (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 16.04.2020, S. 4–5).

Am 2.11.2020 wurde aufgrund steigender Infektionszahlen der sogenannte „Teil-Lockdown“ beschlossen, der für eine Schließung der Gastronomie, Kultur- und Freizeiteinrichtungen sorgte. In diesem Zusammenhang wurden auch die Kontaktbeschränkungen wieder verschärft und der Einzelhandel befürchtete erneut Nachteile, besonders für das anstehende Weihnachtsgeschäft (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 30.10.2020, 8 ff.). Am 16.12.2020 wurde schließlich der gesamte Einzelhandel geschlossen, um das Infektionsgeschehen besser kontrollieren zu können. Bis zum 8.03.2021 durften die stationären Geschäfte nicht wieder öffnen, einzig der Versand der Produkte und die Variante „Click&Collect“⁷ ermöglichten den Händler*innen den Verkauf ihrer Waren (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 30.11.2020, S. 11–12). Ab dem 8.03.2021 konnten je nach Infektionsgeschehen Teile des stationären Einzelhandels wieder öffnen. Dafür mussten gewisse Inzidenzwerte⁸

⁷ „Click&Collect“ bezeichnet die Möglichkeit, Ware im Internet zu bestellen und im Ladenlokal abzuholen.

⁸ „Inzidenz (engl. incidence), auch Zugang, ist neben der Prävalenz (Bestand) ein Hauptaspekt der Beschreibung und Analyse der Verbreitung von Krankheiten/Gesundheitsproblemen. Die Inzidenz beschreibt Men-

gegeben sein und Hygienekonzepte und Abstandsregeln eingehalten werden (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 05.03.2021, S. 14–15). Von den Schließungen waren Lebensmittelgeschäfte, Drogerien, Apotheken, Optiker, Tankstellen, Autowerkstätten, Banken, die Post, Reinigungen und der Weihnachtsbaumverkauf ausgenommen. Abbildung 2.10 zeigt in einem Zeitstrahl noch einmal entscheidende Maßnahmen für den stationären Einzel- und Onlinehandel im Rahmen der Corona-schutzverordnung.

Abbildung 2.10: Wichtige Ereignisse im Rahmen der Corona-Pandemie für den Einzel- und Onlinehandel in NRW

Wichtige Ereignisse im Rahmen der Coronavirus-Pandemie für den Einzel- und Onlinehandel in NRW
(Stand: April 2021)



(Quelle: Eigene Darstellung nach Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2020 und 2021)

Die von der Corona-Pandemie betroffenen Händler*innen, Unternehmen und Einrichtungen konnten verschiedene Unterstützungsangebote der Bundesrepublik Deutschland und der jeweiligen Bundesländer nutzen. So gab es bereits ab dem 27.03.2020 die Möglichkeit,

gen von Zugängen (Inzidenzfälle) in einen Bestand von Kranken/Betroffenen (Prävalenz). Damit ist sie wesentlich für die Betrachtung und Bewertung von Risiken in einer Bevölkerung. Zur Beschreibung der Inzidenz gibt es eine Reihe von epidemiologischen Maßzahlen, die Inzidenzmaße“ (GBE-Glossar des Robert-Koch-Instituts, https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/Glossar/gbe_glossar_catalog.html?cms_lv2=3686288, entnommen am 10.03.2021).

die „NRW-Soforthilfe 2020“ in Anspruch zu nehmen, um den Schaden für Solo-Selbstständige und Kleinstunternehmen in Folge der Corona-Krise abzufedern⁹. Die erste sogenannte „Überbrückungshilfe“ für kleine und mittelständische Unternehmen war ein branchenübergreifendes Zuschussprogramm mit einer Laufzeit von drei Monaten (Juni bis August 2020). So konnten Umsatzrückgänge während der Corona-Krise abgemildert werden¹⁰. Die „Überbrückungshilfe (2.Phase)“ zur Eindämmung von Umsatzrückgängen konnte schließlich in den Monaten September bis Dezember 2020 beantragt werden¹¹. Die „außerordentlichen Wirtschaftshilfen für die Monate November (Novemberhilfe) und Dezember (Dezemberhilfe)“ waren zusätzliche Unterstützungsangebote für Unternehmen, Betriebe, Selbstständige, Vereine und Einrichtungen, die von den am 28.10.2020 beschlossenen Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie besonders betroffen waren. Sie boten eine zentrale Unterstützung in Form einer anteiligen Umsatzerstattung¹². Die sogenannte „Überbrückungshilfe III“ beinhaltete ein branchenübergreifendes Zuschussprogramm mit einer Laufzeit von acht Monaten (November 2020 bis Juni 2021). Sie hatte das Ziel, Umsatzrückgänge zu mildern und als Neustarthilfe für Soloselbstständige zu dienen¹³. Trotz der zahlreichen Unterstützungsangebote leidet insbesondere der stationäre Einzelhandel unter der Corona-Pandemie. Onlinehändler*innen, das zeigen auch die Zahlen vom Statistischen Bundesamt (siehe Abbildung 2.9), kommen besser mit der Krise zurecht. In der Weihnachtsstudie der Händlerbund Management AG gaben Händler*innen Auskunft über die Umsatzentwicklung und ihre Gefühlslage in der Corona-Pandemie. 57% der Befragten konnten eine Umsatzsteigerung verzeichnen, 19% merkten keine Veränderungen beim

⁹ Für weitere Informationen siehe Ministerium für Wirtschaft, Innovation, Digitalisierung und Energie des Landes Nordrhein-Westfalen, <https://www.wirtschaft.nrw/nrw-soforthilfe-2020-archiv>, entnommen am 10.03.2021.

¹⁰ Für weitere Informationen siehe Ministerium für Wirtschaft, Innovation, Digitalisierung und Energie des Landes Nordrhein-Westfalen, <https://www.wirtschaft.nrw/ueberbrueckungshilfe>, entnommen am 11.03.2021.

¹¹ Für weitere Informationen siehe Ministerium für Wirtschaft, Innovation, Digitalisierung und Energie des Landes Nordrhein-Westfalen, <https://www.wirtschaft.nrw/ueberbrueckungshilfe2>, entnommen am 11.03.2021.

¹² Für weitere Informationen siehe Ministerium für Wirtschaft, Innovation, Digitalisierung und Energie des Landes Nordrhein-Westfalen, <https://www.wirtschaft.nrw/ausserordentliche-wirtschaftshilfe-fuer-den-monat-november-novemberhilfe>, entnommen am 11.03.2021.

¹³ Für weitere Informationen siehe Ministerium für Wirtschaft, Innovation, Digitalisierung und Energie des Landes Nordrhein-Westfalen, <https://www.wirtschaft.nrw/ueberbrueckungshilfe-iii>, entnommen am 11.03.2021.

Umsatz. Lediglich 24% gaben an, dass sie einen Umsatzverlust erlitten hätten. Zudem gaben 52% der Befragten an, dass das Coronavirus gut für das Onlinegeschäft sei, 26% sahen die Pandemie neutral und 22% empfanden das Coronavirus als schädigend für das Geschäft (Händlerbund Management AG 2020b). In einer weiteren Studie der Händlerbund Management AG gaben Händler*innen allgemein Auskunft über die Auswirkungen der Corona-Pandemie im Jahr 2020. Dabei wurden sie zu drei Zeitpunkten (März, April und November) im Jahr 2020 befragt. Durch Ladenschließungen und Ausgangsbeschränkungen sind mehr Menschen als zuvor auf den Onlinehandel angewiesen. Im Laufe des Jahres konnten immer mehr Händler*innen die Situation zum Positiven wenden. So gaben im März nur 9% der Befragten an, dass sich die Coronakrise positiv auf den E-Commerce auswirke. Im April waren es bereits 27%, im November dann schon 36%. Gleichzeitig sank die Zahl derjenigen, die negative Auswirkungen auf den E-Commerce befürchteten. Im April sahen noch 58% der befragten Händler*innen negative Auswirkungen, im November nur noch 49% (Händlerbund Management AG 2020a). Die Betroffenheit von Händler*innen hängt dabei aber auch stark von der Branche, dem Sortiment und dem Vertrieb ab.

Alles in allem zeigen die Ausführungen in Kapitel 2.4, welchen Einfluss die Corona-Pandemie auf den Handel und die Konsument*innen hat. Es wird wesentlich mehr online eingekauft als vor der Coronakrise, das gilt auch für Jugendliche und junge Erwachsene. Welche langfristigen Auswirkungen die Coronakrise auf den Handel und insbesondere auf den Onlinehandel haben wird, lässt sich an dieser Stelle noch nicht beantworten.

2.5 Das Internet als moderner Raum des Konsums

Im angloamerikanischen Sprachraum existiert die geographische Konsumforschung schon etwas länger als in Deutschland. Als Teilbereich der Humangeographie etablierte sich diese Forschungsrichtung in den 1990er Jahren besonders in England, wo sich die „geographies of consumption“ entwickelten. Da Geographien des Konsums allerdings immer weiter erforscht, diskutiert und vervollständigt werden, kann man sie nicht so einfach klassifizieren. Dennoch lassen sich seit Beginn der geographischen Konsumforschung einige Schwerpunkte erkennen, mit denen sich zahlreiche theoretische und empirische Veröffentlichungen beschäftigt haben (Pütz und Schröder 2011).

Zu den klassischen Geographien des Konsums zählen unter anderem die Orte bzw. Räume des Konsums. Dabei spielt nicht nur die Frage eine Rolle, warum bestimmte Konsumorte dort sind, wo sie sind, sondern es ist auch von Bedeutung, wie sie sich inszenieren (Pütz und Schröder 2011) und wie sie von Konsument*innen genutzt werden. Im Laufe der Entwicklung hin zu einer Konsumgesellschaft sind viele verschiedene Räume des Konsums entstanden, die im Zeitverlauf unterschiedlich intensiv genutzt wurden. Als Orte bzw. Räume des Konsums werden meist die Orte genannt, an denen Waren erworben werden können.

Zu diesen Orten des Konsums zählten zunächst die alten Märkte und Basare, die im antiken Zeitalter Orte des Handels, des Kaufs und der Repräsentation einer Stadt waren. Sie waren die ersten Orte des Konsums in Europa. Anschließend kamen weitere Orte für den Verkauf von speziellen Waren hinzu und es entwickelten sich erste Kaufhäuser. Nach der Definition, dass Räume des Konsums Orte sind, an denen man Waren erwerben kann, sind heutzutage die bekanntesten Konsumräume Einkaufspassagen, Warenhäuser, Fußgänger*innenzonen in Innenstädten und die stark expandierenden Shopping-Malls (Patzwahl 2015). Sie alle symbolisieren Orte, an denen Waren gekauft werden können. Besonders die Shopping-Malls stechen hier jedoch heraus, da sie viel mehr als den Verkauf von Waren anbieten. Heutige Shopping-Malls sind regelrechte Konsum- und Erlebniswelten, die auch der Unterhaltung dienen und in denen man geradezu ganze Tage verbringen kann. Shopping-Malls zeigen, wie aus einem einfachen Einkaufsort eine Erlebniswelt entsteht, die Konsum, Freizeit und Tourismus verknüpft (Ermann 2014). Der Erfolg dieser Konsumwelten zeigt, dass die Konsument*innen unserer Gesellschaft mehr wollen als einfach nur einkaufen. Jeder Einkauf muss mit einem Erlebnis verbunden sein, das im Idealfall für die ganze Familie oder auch den*die Partner*Partnerin interessant ist.

Die Räume des Konsums können auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden. So werden, wie zuvor beschrieben, Orte des Konsums häufig auf der Mikroebene (wie z.B. ein Shopping-Center) untersucht. Allerdings ist es genauso üblich, das Gefüge von Konsum und Raum auf der Mesoebene (eine ganze Innenstadt) oder auf der Makroebene (Inszenierung ganzer Länder) zu untersuchen. Dabei ist immer wieder entscheidend, wie der physische Raum architektonisch gestaltet und inszeniert wird, um dem Konsumverhalten der Bevölkerung gerecht zu werden. Die Entwicklung zur Konsumgesellschaft hängt auch stark mit

der Entwicklung der postmodernen Stadt zusammen, die sich unter anderem dadurch auszeichnet, Hyperrealitäten in Form von unrealen Erlebniswelten und riesigen Urban Entertainment Centern zu schaffen (Patzwahl 2015, S. 61)¹⁴.

Aber wie sieht es eigentlich mit dem virtuellen Raum des Internets aus? In der vorliegenden Forschungsarbeit wird das Internet als weiterer Ort des Konsums angesehen, da es ein stark aufstrebender Raum für Konsum ist und jede Konsumententscheidung im Internet weitere räumliche Folgen in sozialer, ökonomischer und ökologischer Hinsicht (siehe Kapitel 2.3) mit sich bringt. Demnach sind die Einschränkungen eines physischen Raums keinesfalls im Internet aufgehoben, da „selbst dort, wo Räume überwunden werden“, „realräumliche Bezüge sichtbar“ sind (Stegbauer 2011, S. 596). Laut Stegbauer findet sich überall ein Bezug zwischen Internet und tatsächlichem Raum. So seien die im Nahraum etablierten Bezüge im Alltag wichtiger als das weltweite Internet. Das zeige, dass es zu keiner schwindenden Bedeutung von Räumen kommt (Stegbauer 2011, S. 597). Online-Versandhändler*innen wie „Amazon“, „Ebay“ oder „Zalando“ zeigen mit steigenden Umsatzzahlen, dass immer mehr Konsument*innen im Internet einkaufen. Hinzu kommt der Second-Hand-Vertrieb über „Ebay“ oder beispielsweise das Start-Up Unternehmen „reBuy.de“. Und wenn man Konsum noch weiter fasst und ihn nicht nur auf den Erwerb von Waren beschränkt, zählt das Internet mittlerweile zu den wichtigsten Orten des Konsums in unserer Gesellschaft. Sowohl die Nutzung sozialer Dienste wie „Facebook“, „Whatsapp“ und „Instagram“ als auch das Informieren bei „Google“ oder „Wikipedia“ stellen eine bestimmte Art des Konsums dar. So zeigen Vergleichsportale wie „Check24.de“ oder „billiger.de“, wie stark das Internet als Informations- und Einkaufswelt genutzt wird. Diese Abkehr vom „klassischen“ physischen Raum des Konsums hin zum aufstrebenden virtuellen Raum des Konsums ist eine Entwicklung, die sich in den letzten zehn Jahren stark verbreitet hat. Besonders die

¹⁴ Vgl. auch Soja, Edward: Los Angeles, 1965-1992. From Crisis-Generated Restructuring to Restructuring-Generated Crisis; In: The City. Los Angeles and Urban Theory at the End of the Twentieth Century, hrsg. Von Allen J. Scott and Edward Soja, Los Angeles 1996.

Edward Soja beschreibt in seiner sechsten Geographie der Restrukturierung den tiefgreifenden Bruch in den Vorstellungen über das „Urbane“. Er spricht von einem radikalen Wandel in der Vorstellungswelt des Städtischen und ist der Meinung, dass postmoderne Städte eine Reihe von Hyperrealitäten, von Orten, die Fantasiewelten herstellen, besitzen. Solche Einrichtungen sind demnach Shopping-Malls, die sich immer mehr zu Urban Entertainment Centern entwickeln, bei denen es sich um inszenierte „Erlebniswelten“ handelt.

Generation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist mit dem virtuellen Raum des Internets aufgewachsen und wird in ihrem Leben zum Großteil in nicht-physischen Räumen konsumieren.

Nach Neiberger verstärkt der Online-Handel zudem die Prozesse des Strukturwandels und somit eine unterschiedliche räumliche Entwicklung. Es kommt zu einer Verstärkung der räumlichen Disparitäten, da sich der Strukturwandel nicht räumlich gleichmäßig auswirken wird. So wird es, auch durch den Onlinehandel bedingt, zu einer weiteren Attraktivierung von Innenstädten großer Zentren einerseits und dem Verschwinden jeglicher Versorgung in Grundzentren andererseits kommen (Neiberger 2020a, S. 826). Der Onlinehandel trägt somit zu räumlichen Veränderungen bei und es ist eine gewisse Form der „digitalen Ent-räumlichung“ (Neiberger 2020a, S. 821) zu beobachten. Doch die Folgen des Internetkonsums werden für die gesellschaftliche Relevanz des Raumes eher konträr gedeutet. Insgesamt kann aber festgehalten werden, dass das Internet das Verhältnis von Raum und Gesellschaft erheblich verändert (Pott et al. 2004, S. 13).

2.6 Zusammenfassung

Der Themenbereich Onlinehandel bzw. E-Commerce wird in verschiedenen Fachdisziplinen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Besonders die Wirtschaftswissenschaften und die Betriebswirtschaftslehre haben Schwerpunkte in der Bearbeitung dieser Themen. Aber auch andere Fachdisziplinen, wie die geographische Handels- und Konsumforschung, die Psychologie, die Sozialwissenschaften oder allgemein die Nachhaltigkeitsforschung, bilden Schwerpunkte in der Erforschung dieser Themen. Dabei wird deutlich, dass Onlinehandel und Digitalisierung zunehmend zusammen gedacht werden und die Entwicklungen nicht getrennt analysiert werden können (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019; Lange und Santarius 2018).

Die Zahlen zum Onlinehandel (Kapitel 2.1) zeigen, welche Bedeutung der Onlinehandel im gesamten Einzelhandelsgeschäft einnimmt. So sind die Umsatzzahlen der Onlinehändler*innen in Deutschland in den letzten 20 Jahren stetig gestiegen und die Wachstumsraten

sind weiterhin enorm. Durch die Corona-Pandemie (Kapitel 2.4) hat der Onlinehandel zusätzlich profitiert und wird langfristig eine noch größere Rolle bei Kaufentscheidungen der Konsument*innen spielen. Diese gesellschaftlich enorme Bedeutung wird nicht nur beim Onlinehandel, sondern beim Konsum allgemein deutlich. Die Entwicklung der Konsumgesellschaft und damit auch die Entwicklung des Onlinehandels sind insbesondere vor dem Hintergrund des Klimawandels und der zunehmenden Umweltzerstörung kritisch zu hinterfragen. Der Onlinekonsum jedes Einzelnen hat unterschiedliche Auswirkungen und jede Konsumententscheidung sollte vor diesem Hintergrund individuell reflektiert werden. Dabei spielen Fragen nach der Herstellung, Herkunft, dem Transportweg, den verarbeiteten Materialien und auch nach der Entsorgung eines Produktes eine zentrale Rolle.

Darüber hinaus zeigen die Strukturen und Beziehungen im Onlinehandel (Kapitel 2.2) ein komplexes System. Die Abhängigkeiten im E-Commerce machen die Schwierigkeiten in der Abwicklung einer Geschäftsbeziehung deutlich. Die Komplexität des Onlinehandels wird darüber hinaus deutlich, wenn man dessen Auswirkungen (Kapitel 2.3) betrachtet. Sie sind vielfältig und ebenfalls sehr komplex. Die Betrachtung von ökologischen, ökonomischen und sozialen Auswirkungen ist grundlegend, um eine reflektierte Konsumententscheidung treffen zu können. Ohne das Wissen über solche Auswirkungen kann kein reflektierter Konsum stattfinden. Besonders Jugendliche und junge Erwachsene, die sich in der Aus- und Weiterbildung befinden, sollten über dieses Wissen verfügen. Diese Auswirkungen werden auch bei der Betrachtung des Internets als moderner Raum des Konsums deutlich (Kapitel 2.5). Durch den Onlinehandel wird der Strukturwandel, der zu räumlichen Disparitäten führt, verstärkt. Aus diesem Grund und weil mittlerweile sehr viele Menschen online einkaufen, muss das Internet als moderner Raum des Konsums angesehen werden. Daher beschäftigt sich Kapitel 3 mit den Zusammenhängen von Konsum und nachhaltiger Entwicklung.

3. Nachhaltige Entwicklung und Konsum

Der Wissenschaftliche Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) hat 2011 einen Bericht veröffentlicht, in dem er die dringende Notwendigkeit einer post-fossilen Wirtschaftsweise begründet. Er legt zugleich die Machbarkeit der Wende zur Nachhaltigkeit dar und präsentiert zehn Maßnahmen zur Beschleunigung des erforderlichen Umbaus. Damit eine solche „Transformation“ gelingen kann, müsse ein Gesellschaftsvertrag zur Innovation durch einen neuartigen Diskurs zwischen Regierungen und Bürger*innen geschlossen werden. In diesem Zusammenhang spielt auch immer wieder das Thema Konsum und Konsument*innenverhalten eine wichtige Rolle. Der WBGU zeigt einen Zusammenhang zwischen dem Konsum privater Haushalte und einer nachhaltigen Entwicklung auf (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen 2011). So heißt es im Kapitel zur Rolle der Verbraucher*innen (Kap. 6.3.3 WBGU):

„Klima- und Umweltschutz erfordern entschlossenes nationalstaatliches und supranationales Handeln, kommen aber letztlich nur zum Erfolg, wenn die Bevölkerung der Hauptverursacherländer sich selbst als historische und aktuelle Verantwortliche begreifen und an Veränderungen teilhaben oder diese sogar initiieren“ (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen 2011, S. 272).

Das nachfolgende Kapitel gibt einen Einblick in die Prozesse einer nachhaltigen Entwicklung, erläutert die Zusammenhänge zwischen dem Konsum und einer nachhaltigen Entwicklung, gibt Definitionen zum und Abgrenzungen beim nachhaltigen Konsum an und macht die Probleme und Herausforderungen nachhaltigen Konsumverhaltens deutlich.

3.1 Nachhaltige Entwicklung und Transformation

Der Begriff Nachhaltigkeit geht auf den vor ca. 300 Jahren lebenden Oberberghauptmann Carl von Carlowitz zurück. Seine Forderung war damals, dass nur so viel Holz geschlagen werden darf, wie durch planmäßige Aufforstung auch wieder nachwachsen kann. Er bezeichnete diese Art der Forstwirtschaft als klug und als nachhaltendes Nutzen des Waldes. Damit legte er den Grundstein für eine Debatte, die erst viel später richtig ins Rollen kommen sollte. In dem 1972 erschienenen Buch „Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of

Rome zur Lage der Menschheit“ (Meadows 1972) wird die moderne Nachhaltigkeitsdebatte entfacht, ohne den Begriff Nachhaltigkeit zu nennen. Dabei ging es in dem Bericht darum, dass ein globales gemeinschaftliches Handeln notwendig ist, um den Ressourcenverbrauch, den globalen Klimawandel und die Umweltverschmutzung zu reduzieren, damit ein langfristiges Leben auf der Erde gesichert ist (Balderjahn 2013, S. 11–12). Das Prinzip der Nachhaltigkeit sollte dementsprechend gewährleisten, dass ein natürliches System durch bewussten Umgang langfristig erhalten werden kann. Die bis heute am häufigsten verwendete Definition des Begriffes der nachhaltigen Entwicklung geht auf den 1987 erschienenen Brundtland-Bericht zurück, der erstmals den Begriff folgendermaßen erläutert hat:

„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 (WCED) 1987, S. 41).

Diese auf Generationengerechtigkeit gerichtete Definition macht deutlich, dass in erster Linie wichtig ist, dass es zukünftigen Generationen genauso gut geht und sie die gleichen Chancen haben, ihr Leben zu gestalten, wie die gegenwärtigen Generationen. In diesem Bericht wird darüber hinaus deutlich, dass „das Bevölkerungswachstum, die technischen Entwicklungen, Handels- und Vertriebssysteme sowie institutionelle, politische und soziale Rahmenbedingungen weitere Treiber“ sind, die einer nachhaltigen Entwicklung bedürfen (Balderjahn 2013, S. 12). Dabei bezeichnet eine nachhaltige Entwicklung einen Prozess gesellschaftlicher Veränderung. Der Begriff Nachhaltigkeit hingegen beschreibt das Ende eines solchen Prozesses (Grunwald und Kopfmüller 2012, S. 11).

Eine im wirtschaftlichen Kontext genutzte Definition von Nachhaltigkeit, die sich spezieller durch wirtschaftliche Grundlagen und Werte auszeichnet, lautet:

„Nachhaltigkeit bedeutet, nicht Gewinne zu erwirtschaften, die dann in Umwelt- und Sozialprojekte fließen, sondern Gewinne bereits umwelt- und sozialverträglich zu erwirtschaften“ (Pufé 2014).

Diese Definition zielt darauf ab, dass Unternehmen ihre Gewinne umwelt- und sozialverträglich erwirtschaften sollen, d.h. dass beispielsweise Produktion oder angebotene Dienstleistungen umweltverträglich und nachhaltig ausgeführt werden. Diese Vorstellung von

Nachhaltigkeit im wirtschaftlichen Sinne ist zwar noch nicht in einem Dokument fixiert worden, spielt aber heute schon eine entscheidende Rolle bei der Ausrichtung vieler Unternehmen.

Für die Entwicklung und die weltweite Publizität der Idee einer nachhaltigen Entwicklung spielt neben dem Brundtland-Bericht vor allem auch der Klimagipfel von Rio de Janeiro 1992 eine entscheidende Rolle. Dass diese UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung so erfolgreich endete und bis heute als wichtiges Ereignis in der Geschichte der Bemühungen um eine nachhaltige Entwicklung gilt, liegt nicht nur an der besonderen Verhandlungsatmosphäre, sondern auch an dem besonderen Engagement einzelner Staaten und Staatengruppen und der umfangreichen Berichterstattung, die den politischen Druck auf die Entscheidungsträger*innen erhöhte. Auf der Konferenz in Rio wurden die Rio-Deklaration zu Umwelt und Entwicklung, die Agenda 21, die Klimarahmenkonvention, die Konvention über biologische Vielfalt und die Walderklärung unterzeichnet (Grunwald und Kopfmüller 2012, S. 25–26). Jedoch muss auch festgehalten werden, dass die verabschiedeten Dokumente keine Verpflichtungen für die Vertragsstaaten enthalten. Auch die Millenniumsziele der Vereinten Nationen vom September 2000 legten zentrale und globale Entwicklungsprobleme fest. Die aus den Problemen entwickelten Ziele sollten bis zum Jahr 2015 erreicht werden. Auch hier gab es aber Probleme bei der Umsetzung (Grunwald und Kopfmüller 2012, S. 28–29). Im März 2016 formulierten die Vereinten Nationen 17 globale Ziele für eine nachhaltige Entwicklung, die bis zum Jahr 2030 umgesetzt werden sollen (Agenda 2030) (Vereinte Nationen 2016, S. 3). Diese Sustainable Development Goals (SDGs) können als Nachfolgeprogramm der Millenniumsziele angesehen werden. Genauso wie in der Agenda 21 werden auch in der Agenda 2030 durch die SDGs nachhaltige Produktions- und Konsummuster angestrebt. So verfolgt Ziel 12 der SDGs den Zweck, „nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster durch gezielte politische Maßnahmen und internationale Vereinbarungen betreffend den Umgang mit umweltgefährlichen Stoffen zu fördern“ (Vereinte Nationen 2016, S. 8). Betrachtet man die SDGs im Zusammenhang mit dem Thema Onlinehandel, müssen weitere Ziele genannt werden. So spielen auch die Ziele 9 (Industrie, Innovation und Infrastruktur), 11 (Nachhaltige Städte und Gemeinden) und 17 (Partnerschaften zur Erreichung der Ziele) eine entscheidende Rolle im Zusammenhang mit dem Onlinehandel. Dies zeigt die Tragweite des Themenbereichs im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Zukunft

(Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019, S. 158–159). Das Ziel 4 der SDGs, eine hochwertige Bildung, unterstreicht den Stellenwert von Zukunftsbildung und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (siehe Kapitel 4.1).

Die Bundesrepublik Deutschland verfasste 2017 eine Neufassung der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie, in der die Umsetzung der Agenda 2030 mit ihren 17 Zielen beschlossen wurde. So wurde eine Übertragung der SDGs auf den nationalen Kontext vollzogen (Hauff et al. 2018, S. 32). In Anlehnung an das Ziel 12 der SDGs wird auch ein nachhaltiger Konsum angestrebt:

„Eine Diskussion um unsere Lebensstile und um unsere Verantwortung auch beim Konsum ist unerlässlich für die Sicherung einer nachhaltigen Entwicklung. Das Nationale Programm für nachhaltigen Konsum, das vom BMU initiiert und vom Bundeskabinett als Aktionsprogramm der gesamten Bundesregierung beschlossen [wurde], legt in mehr als 170 Maßnahmen dar, wie nachhaltiger Konsum systematisch gestärkt und ausgebaut werden soll“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2018, S. 36).

Um einen umwelt- und sozialverträglichen Konsum zu fördern, soll der Marktanteil von Produkten mit staatlichen Umweltzeichen bis 2030 auf 34% steigen. Gleichzeitig sollen der Energieverbrauch und die CO₂-Emissionen des Konsums kontinuierlich verringert werden (Hauff et al. 2018, S. 89).

Auch das Land Nordrhein-Westfalen hat sich 2016 mit seiner Nachhaltigkeitsstrategie „heute handeln. Gemeinsam für nachhaltige Entwicklung in NRW“ zum Leitprinzip einer an Nachhaltigkeit orientierten Entwicklung und Gestaltung des Landes verpflichtet. Auch diese Strategie orientiert sich an der Agenda 2030 mit ihren 17 internationalen Nachhaltigkeitszielen (Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2016).

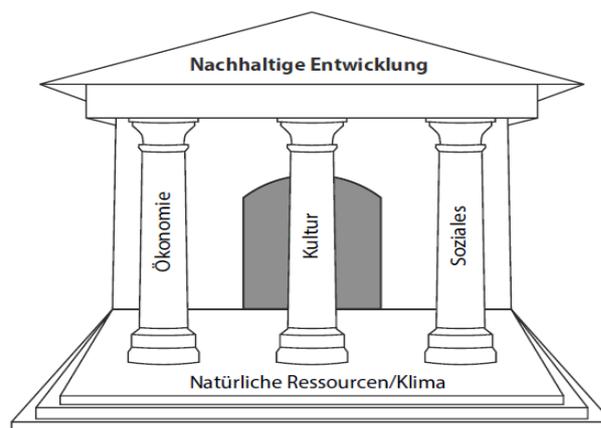
Im Zusammenhang mit einem nachhaltigen Konsum formuliert das Bundesland das folgende Ziel:

„Sensibilisierung von Bürgerinnen und Bürgern sowie Aufzeigen von Handlungsalternativen hinsichtlich eines klimafreundlichen und ressourcenschonenden Konsumverhaltens und nachhaltiger Lebensstile“ (Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2016, S. 65).

Dazu soll die Recyclingquote bei Haushaltsabfällen bis 2020 auf 65% erhöht werden, eine Verringerung des Endenergieverbrauchs privater Haushalte bis 2030, eine substantielle Erhöhung des Ausgabenanteils von biologisch erzeugten Nahrungsmitteln sowie eine substantielle Verringerung des Ressourcenverbrauchs privater Haushalte erreicht werden. Hierfür sollen auch Initiativen und soziale Innovationen im Bereich eines nachhaltigen Konsums unterstützt werden (Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2016, S. 65).

Verschiedene Modelle zum Konzept der Nachhaltigkeit veranschaulichen, welche Bedeutung Nachhaltigkeit für die verschiedenen Gesellschaften der Welt hat und wie verstrickt eine nachhaltige Entwicklung mit verschiedenen Bereichen unseres Lebens ist. Dabei geht das Drei-Säulen-Modell von einer Gleichberechtigung der drei Ebenen „Soziales“, „Ökonomie“ und „Ökologie“ aus und verdeutlicht, dass eine nachhaltige Entwicklung nur dann gegeben sein kann, wenn alle drei Ebenen gleichermaßen berücksichtigt werden. Allerdings kam es zu einiger Kritik an dem Modell, da es nicht den Eindruck vermittelt, dass Veränderungen auf einer Ebene auch Veränderungen auf anderen Ebenen bedeuten. Demnach veranschaulicht das Modell auch nicht eine Verbindungsebene zwischen den Ebenen. Eine weitere Kritik an dem Modell ist, dass offenbar allen Ebenen die gleiche Bedeutung zukommt (Zimmermann 2016, S. 19). Für viele wird dabei die Bedeutung der Säule „Ökologie“ vernachlässigt, sodass eine Erweiterung des Drei-Säulen-Modells stattgefunden hat (siehe Abbildung 3.1): Das gewichtete Säulenmodell der nachhaltigen Entwicklung.

Abbildung 3.1: Das gewichtete Säulenmodell der nachhaltigen Entwicklung



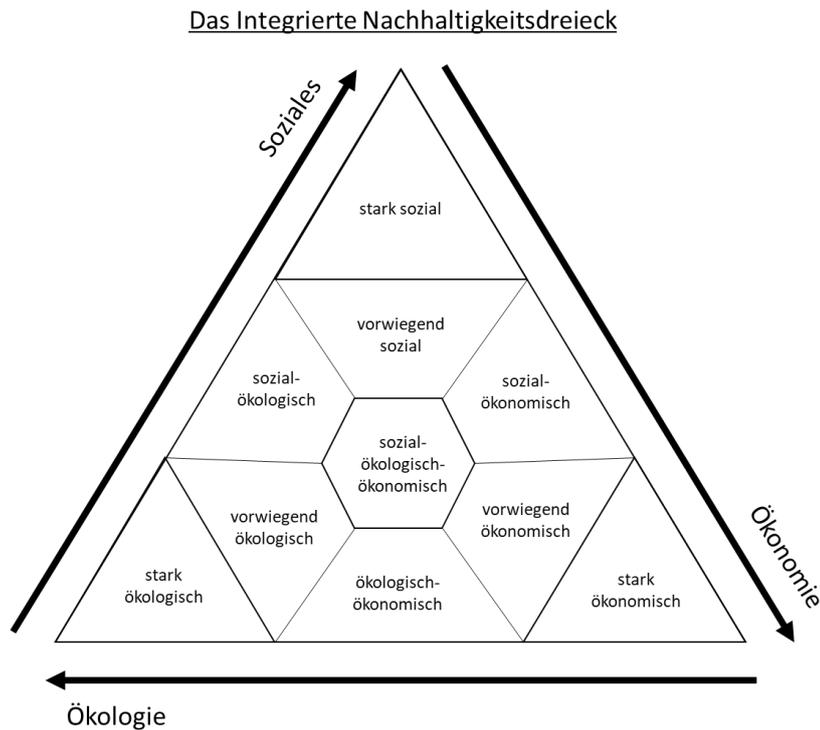
(Quelle: Zimmermann 2016, S.19; in Anlehnung an Stahlmann 2008, S. 61)

In diesem gewichteten Säulenmodell der nachhaltigen Entwicklung bildet die Ökologie (Natürliche Ressourcen/Klima) nun das Fundament für die drei Säulen „Ökonomie“, „Kultur“ und „Soziales“. Damit werden die zuvor entstandenen Spannungen zwischen den verschiedenen Säulen gelöst und der Ökologie eine entscheidende Bedeutung zugewiesen. Die Ökologie verbindet demnach die drei Säulen, deren Dach die „nachhaltige Entwicklung“ darstellt. Die Haushaltung unserer Natur ist die Basis, um in unserer globalisierten Welt den Weg zur Nachhaltigkeit in den verschiedenen Bereichen unseres Lebens zu gehen. Kritikern geht allerdings auch diese Darstellung nicht weit genug. Sie fordern eine vierte Säule, die politisch-institutionelle Säule. Hierbei spielen dann nicht nur politische Entscheidungen eine wichtige Rolle, sondern auch die Einbeziehung eines jeden Einzelnen in den Prozess der nachhaltigen Entwicklung (Zimmermann 2016, S. 19). Unter der Säule „Kultur“ werden im gewichteten Drei-Säulen-Modell unter anderem Lebens- und Konsumstile dargestellt, die Teil einer nachhaltigen Entwicklung sein müssen.

Das Integrierte Nachhaltigkeitsdreieck (siehe Abbildung 3.2) ist ebenfalls eine Weiterentwicklung des Drei-Säulen-Modells. Das Modell stellt nicht mehr drei isolierte Säulen dar, sondern die Säulen als drei Dimensionen. Das Innere des Modells zeigt die Zusammenführung der drei Dimensionen, um den Anforderungen der Integration gerecht zu werden. Diese Darstellungsweise erlaubt eine differenziertere Analyse und bessere Einbindung anderer Konzepte im Zusammenhang einer nachhaltigen Entwicklung. Das Zusammenwirken der drei Dimensionen wird hier deutlicher (Hauff et al. 2018, S. 24–25).

Genau dieses Zusammenwirken ist auch bei der Betrachtung der Themen Onlinehandel und Konsum relevant, da diese soziale, ökologische und ökonomische Aspekte vereinen. So zeigen z.B. die Auswirkungen des Onlinehandels (siehe Abbildung 2.8), dass alle Dimensionen berücksichtigt werden müssen und nicht getrennt voneinander gesehen werden können.

Abbildung 3.2: Das Integrierte Nachhaltigkeitsdreieck



(Quelle: Eigene Darstellung nach Hauff et al. 2018, S. 24)

3.2 Nachhaltiger Konsum – Ziele und Relevanz

Seit über 25 Jahren hat das Thema „Konsum“ als eigenes Forschungsfeld in allen Sozial- und Gesellschaftswissenschaften an Bedeutung gewonnen und rückt immer mehr in den Fokus der Gesellschaftsforschung. Dies liegt zum einen an dem Wandel von der Produktions- zur Konsumgesellschaft, der sich in den marktwirtschaftlich organisierten Wohlstandsgesellschaften vollzogen hat, und zum anderen am Wandel der wissenschaftlichen Perspektive. Der in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aufkommende „cultural turn“ sorgte dafür, dass die kulturellen Aspekte menschlichen Lebens in den Mittelpunkt der Forschung rückten. Ein weiterer Grund für die Etablierung des Themas „Konsum“ in die wissenschaftliche Forschung ist die Ausdifferenzierung vieler verschiedener Geographien des Konsums. Dabei handelt es sich um die Diskussion, welche „sozialen und ökonomischen Fragen unter konsumtiven Gesichtspunkten betrachtet werden sollen“ (Pütz und Schröder 2011).

In den folgenden Unterkapiteln wird der Wandel von der Produktions- zur Konsumgesellschaft beschrieben. Darüber hinaus erfolgt eine Einführung zum nachhaltigen Konsum mit Definitionen und einer Klassifikation. Es wird dargestellt, wie ein nachhaltiges Konsumverhalten aussehen kann, welche Dilemmata mit einem nachhaltigen Konsum zusammenhängen und welche Ansätze zur Förderung eines nachhaltigen Konsums es in Deutschland gibt.

3.2.1 Konsum als prägendes Element einer Gesellschaft

Die Entwicklung von der Produktions- zur Konsumgesellschaft ist verbunden mit der Zunahme und einem Wandel der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung von Konsum. Bereits in den 1960er Jahren machte der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1982) darauf aufmerksam, dass Menschen mit gleichen ökonomischen Ressourcen sehr unterschiedliche Leben führten und Wert auf Abgrenzung durch jeweils eigene Konsumstile legten. Man erkannte, dass die Gesellschaft nicht mehr als eindimensionale Klassengesellschaft gesehen werden konnte (Bourdieu und Russer 2018). Die Sozialwissenschaften haben den Konsum als strukturierendes Prinzip in einer Gesellschaft identifiziert (Ermann et al. 2020, S. 828).

Bei der Datierung der Entwicklung von einer Produktions- zu einer modernen Massenkongsumgesellschaft gibt es unterschiedliche Meinungen in der Konsumforschung. So kann der Beginn des Wandels auf den Zeitraum der Industrialisierung in Europa ab dem 18. Jahrhundert festgelegt werden. Als Argument für diese Datierung wird angeführt, dass eine „Veränderung der Produktion mit einer entsprechenden Veränderung des Konsums einhergehen müsse“ (König 2013). Dabei spielt auch der Bevölkerungszuwachs in dieser Zeit eine entscheidende Rolle für den Wandel zur Massenkongsumgesellschaft. Besonders in den Städten nahm die Zahl der Bewohner*innen stark zu. Der daraus entstandene Ausbau der Infrastruktur ermöglichte eine bessere Grundlage der Daseinsfürsorge und die Zunahme von Versorgungs-, Kommunikations- und Nahverkehrssystemen. Es änderten sich sowohl die Produktionsweisen als auch das gesellschaftliche Leben in dieser Zeit. In dieser Phase kann man durchaus von einer „tiefgreifenden Transformation“ sprechen (Patzwahl 2015). Diese Transformation zeigte sich in verschiedenen Bereichen: So blühten der Handel in Ladengeschäften und der Hausierhandel immer mehr auf und Marketing und Werbung wurden durch Anzeigen, Plakate und Geschäftskarten oder attraktiv gestaltete Schaufenster

und Sonderangebote sichtbar. Auch die Einführung des Rückgaberechts ist hier hervorzuheben, da es den Konsument*innen ermöglichte, Ware, die ihnen nicht gefiel, zurückzugeben, was den Verkauf stark förderte. In dieser Phase der Entwicklung von der Produktions- zur Konsumgesellschaft erlebte auch das Modebewusstsein in der Bevölkerung einen Aufschwung. Neuartige Produkte wurden älteren vorgezogen, was den Verkauf von Gütern ebenfalls förderte. Neben den traditionellen Grundnahrungsmitteln gewannen Genussmittel wie Kaffee, Kakao, alkoholische Getränke oder Tabak an Bedeutung. Das Verlangen nach solchen Genussmitteln stieg immer mehr an. Ein ähnliches Phänomen lässt sich im Bereich der Bekleidung erkennen. Der Umstieg von Wolle auf Baumwolle sowie das leichtere Färben und Bedrucken vermehrten die möglichen Varianten im Modebereich. Zudem traten kollektive Vergnügungen wie Kneipenbesuche, Tanzveranstaltungen sowie kommerzielle Sportarten in den Mittelpunkt des gesellschaftlichen Lebens (König 2013).

Andere Forschungsrichtungen sind sich einig, dass nicht nur die Veränderung der Konsumformen, sondern auch die Erneuerung des Produktionssystems eine sehr lange Zeit in Anspruch genommen hat. So wurden Gewinne aus der Produktion zunächst für Verbesserungen in der Infrastruktur, gewerbliche Ausrüstung und das Militär genutzt. Es dauerte lange Zeit, bis die Gewinne aus der Produktion die Endverbraucher*innen erreichten (König 2013). Viele Autor*innen sehen den Wandel von der Produktions- zur Konsumgesellschaft als Prozess, der sich in den Industrienationen im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts abspielte. Dieser Prozess setzte in den USA bereits nach dem Ersten Weltkrieg, also ab den 1920er Jahren, in anderen Industriestaaten Europas wie Deutschland erst ab den 1950er Jahren ein (Bocock 2006). In dieser Zeit wurden Konsumgüter in Serie gefertigt, sodass nahezu jeder die Möglichkeit besaß, sich einen Kühlschrank, einen Pkw oder einen Fernseher zu kaufen. Die Produktion großer Mengen gleichartiger Güter und Dienstleistungen zu günstigen Preisen sorgte dafür, dass breite Bevölkerungskreise viele Produkte kaufen konnten, was zu einer Voraussetzung der Entwicklung der Konsumgesellschaft zählt. Zwar wurden Konsumgüter auch in kleineren Mengen hergestellt, aber die Massenproduktion spiegelt den Wandel zur Konsumgesellschaft am eindrucksvollsten wider (König 2000). Die Etablierung der Konsumgesellschaft bringt parallel eine „Verschiebung des Selbstverständnisses moderner Gesellschaften mit sich“. Vor der Entwicklung der modernen Konsumge-

sellschaft stand die Pflichterfüllung durch Arbeit im Zentrum des Lebens. Durch den wachsenden Wohlstand, reduzierte Arbeitszeiten und das Erwerben von Konsumgütern rückten andere Schwerpunkte in den Mittelpunkt. Arbeit dient im Grunde oft nur als Mittel, seinen „identitätsstiftenden Lebensinhalt zu reproduzieren“ (Ermann 2014). Demnach lösen Konsum und Genuss Arbeit und Pflichterfüllung als zentrale Lebensaufgaben ab. Die westlich geprägten Gesellschaften können demnach als Spaßgesellschaft oder Erlebnisgesellschaft bezeichnet werden. Oft haben solche Begriffe einen negativen Charakter, dennoch oder gerade deswegen treffen sie aber den Kern unserer Gesellschaft. Die meisten Menschen in Wohlstandsgesellschaften haben ihr Leben auf die Maximierung des persönlichen Wohlbefindens ausgerichtet und streben nach mehr Genuss, Konsum, Spaß und Erlebnis. Deshalb kann man nicht nur von einem Wandel der Produktions- zur Konsumgesellschaft, sondern auch von einem Wandel der „Pflichterfüllungs-Gesellschaft“ zur „Spaß-, Erlebnis-, Freizeit- oder eben Konsumgesellschaft“ sprechen (Pütz und Schröder 2011). Dieser Wandel zeigt sich auch in dem Motto: „Ich arbeite, um zu leben“, welches heute sicherlich bei vielen Menschen vorherrscht. Vor einigen Jahrzehnten lebte man eher nach dem Motto: „Ich lebe, um zu arbeiten“.

3.2.2 Definition und Klassifikation von nachhaltigem Konsum

Als Teilbereich der nachhaltigen Entwicklung spielt auch der nachhaltige Konsum eine entscheidende Rolle in der Entwicklung zu einer nachhaltigeren Gesellschaft, denn auch die dringend notwendige Änderung der Konsumgewohnheiten einer Konsumgesellschaft ist Teil einer nachhaltigen Entwicklung, weswegen das Thema dieser Forschungsarbeit immens wichtig ist und immer mehr in den Fokus der öffentlichen Wahrnehmung rückt. Zum ersten Mal erwähnt wurde der nachhaltige Konsum bereits 1992 in der Agenda 21 auf der Rio-Konferenz. Die drei dort formulierten Ziele sind allerdings bei weitem noch nicht erreicht:

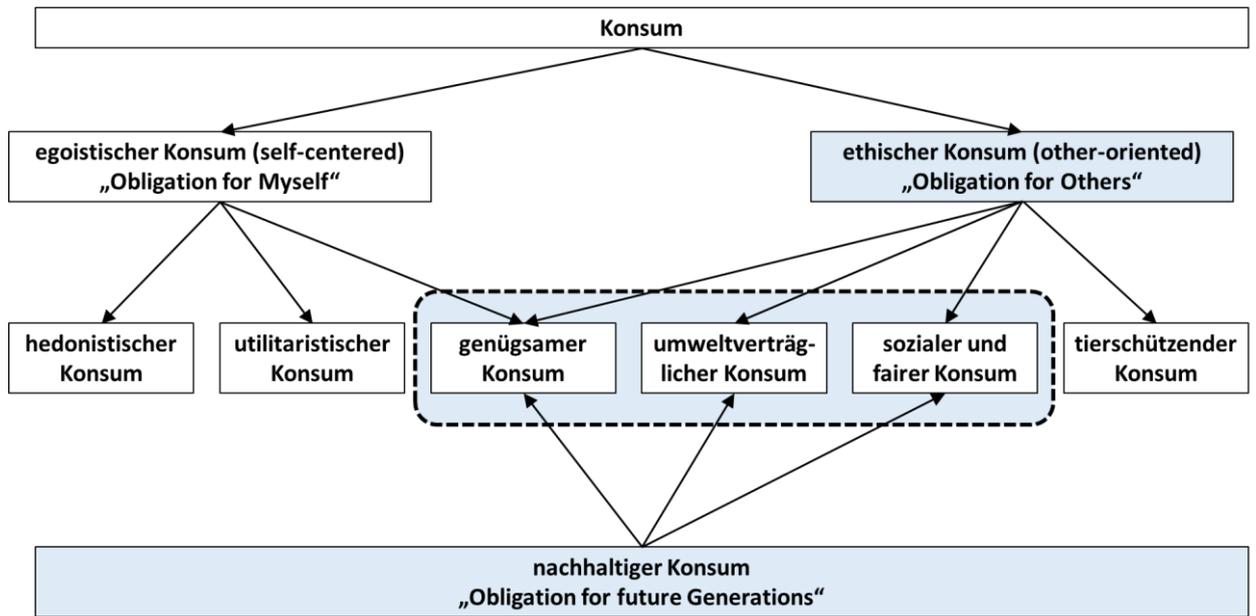
1. Förderung der Effizienz von Wirtschaftswachstum und Produktionsprozessen unter Berücksichtigung der Entwicklungsbedürfnisse der Entwicklungsländer
2. Schaffung eines institutionellen politischen Rahmens, der nachhaltigere Produktionsweisen und Konsumgewohnheiten fördert

3. Stärkung von Werten, die nachhaltige Produktionsweisen und Lebens- bzw. Konsumgewohnheiten unterstützen, sowie einer Politik, die umweltverträgliche Technologien auch in Entwicklungsländern unterstützt (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992, S. 20)

Zur Erreichung dieser Ziele genügt es allerdings nicht, wenn nur einzelne Individuen in der Gesellschaft ihre Konsumgewohnheiten ändern. Es müssen dafür auch Veränderungen auf der institutionellen, politischen und vor allem auf der unternehmerischen Ebene erfolgen. Einer der Grundsteine für eine nachhaltige Entwicklung soll dabei der Prozess der Umsetzung der am 1. Januar 2016 offiziell begonnenen Agenda 2030 sein. Ziel 12 der SDGs verfolgt den Zweck, „nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster durch gezielte politische Maßnahmen und internationale Vereinbarungen betreffend den Umgang mit umweltgefährlichen Stoffen zu fördern“ (Vereinte Nationen 2016, S. 8). In diesem Zusammenhang geht es vor allem darum, den „Verbrauch natürlicher Ressourcen und toxischer Stoffe sowie die Menge an erzeugten Abfällen und Schadstoffen über den gesamten Produktions- und Konsumprozess hinweg zu minimieren“ (Vereinte Nationen 2016, S. 34). Obwohl eine Änderung der Konsumgewohnheiten einiger Gesellschaften als Ziel nicht explizit ausgesprochen wurde, zeigen die SDGs, auf welcher Ebene die weiteren Schritte zu nachhaltigerer Produktion und nachhaltigerem Konsum stattfinden sollen.

In Anlehnung an den Begriff der nachhaltigen Entwicklung bezeichnet man ein Konsumverhalten dann als nachhaltig, wenn es „zur Bedürfnisbefriedigung der heute lebenden Menschen beiträgt, ohne die Bedürfnisbefriedigungsmöglichkeiten zukünftiger Generationen zu gefährden.“ (Weller 2008, S. 49) Um den Begriff des Konsums im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit aber besser differenzieren zu können, wird im Folgenden eine Klassifikation vorgenommen, die sich an den Ausführungen von Balderjahn (2013) orientiert: So unterscheidet man in einer ersten Ebene den egoistischen vom ethischen Konsum (siehe Abbildung 3.3). Der egoistische Konsum ist gekennzeichnet durch eine Selbstzentrierung bei Konsumententscheidungen. Die Zusammensetzung aus hedonistischem, utilitaristischem sowie genügsamem Konsum zeigt, dass eine Konsumententscheidung nach persönlicher Freude und Lust sowie der Vermeidung von Unwägbarkeiten getroffen wird. Der eigene Nutzen steht im Vordergrund.

Abbildung 3.3: Klassifikation ethischen und nachhaltigen Konsums

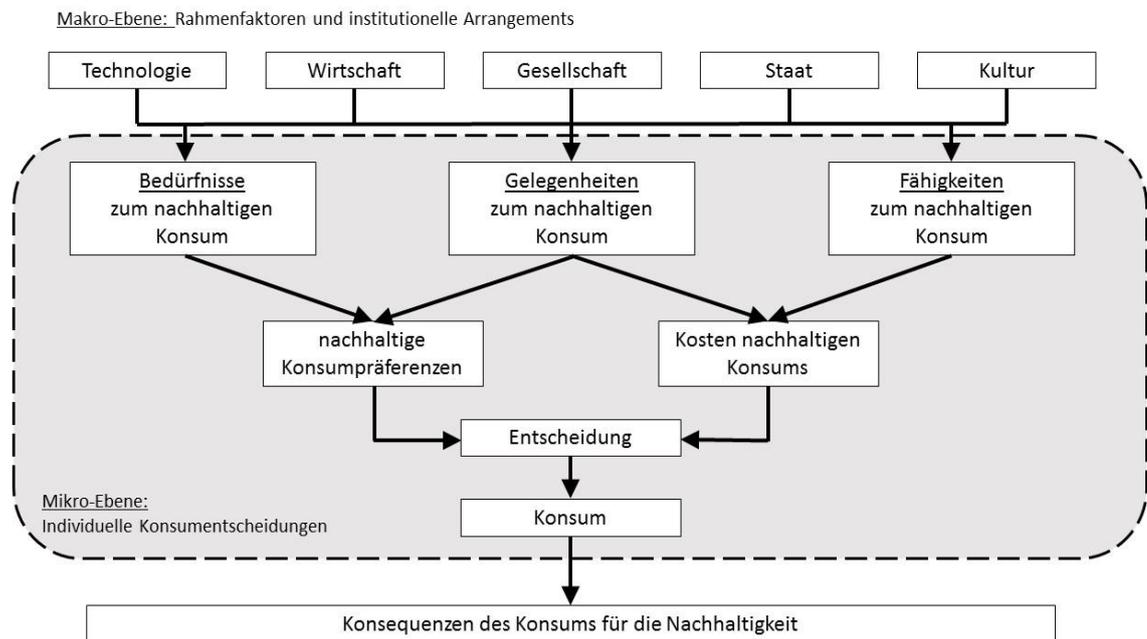


(Quelle: Eigene Darstellung nach Balderjahn 2013, S. 201)

Der ethische Konsum, der als Oberbegriff für „sämtliche Konsumhandlungen aufgefasst“ werden kann, „die unter Beachtung ethischer bzw. moralischer Standards (z.B. Rechtschaffenheit, Ehrlichkeit, Gerechtigkeit und Fairness) ausgeübt werden“ (Balderjahn 2013, S. 199), unterteilt sich in einen genügsamen, einen umweltverträglichen, einen sozialen und fairen sowie einen tierschützenden Konsum. Diese Klassifikation zeigt, dass ethischer Konsum verschiedene Motive aufweisen kann. Die Frage, ob es Konsument*innen nun darum geht, dass die Umwelt weniger belastet wird (umweltverträglicher Konsum), dass ein Produkt fair und unter humanen Arbeitsbedingungen hergestellt wird (sozialer und fairer Konsum) oder dass Tiere vor Quälerei und Tod geschützt werden (tierschützender Konsum), lässt verschiedenste Intentionen hinter einer moralischen Konsumententscheidung erkennen. Dabei spielt in den meisten Fällen die Nachhaltigkeit eine große Rolle, sie kann als Grundnorm moralischen Handelns deklariert werden (Patzwahl 2015, S. 121). Nachhaltiger Konsum sollte demnach die Verpflichtung eines jeden Einzelnen sein, um den Prinzipien der intragenerationellen und intergenerationellen Gerechtigkeit zu folgen. Das Prinzip der intragenerationellen Gerechtigkeit besagt, dass so konsumiert werden sollte, dass die Lebens- und Konsummöglichkeiten anderer Menschen nicht gefährdet sind. Das Prinzip der

intergenerationellen Gerechtigkeit beachtet die Gerechtigkeit für zukünftige Generationen, sodass auch diese dieselben Chancen haben zu konsumieren, wie wir sie heute haben (Pufé 2017, S. 116). Eine solche Verpflichtung muss sich allerdings in einer Gesellschaft festigen, es ist ein langer Prozess, das Gefühl für diese beiden Prinzipien in einer Konsumgesellschaft zu etablieren. Ein wichtiger Schritt auf dem Weg zum Wandel der Konsumgesellschaft hin zu einer nachhaltig denkenden Gesellschaft ist das Mitwirken von Bildungseinrichtungen. Im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung müssen Schritte erfolgen, die das nachhaltige Bewusstsein junger und auch älterer Menschen wecken, um genau diesen gerade beschriebenen Wandel voranzutreiben. Allerdings ist dies nur ein Aspekt, der wichtig ist, um eine nachhaltig denkende Gesellschaft zu formen. Abbildung 3.4 zeigt das Bedürfnis-Gelegenheits-Fähigkeits-Modell zum Konsument*innenverhalten, welches auf der Makro-Ebene die Rahmenfaktoren und institutionellen Arrangements zeigt, die das Konsument*innenverhalten beeinflussen. Sowohl auf der Makro- als auch auf der Mikroebene müssen gezielte Veränderungen erfolgen. Die Rahmenfaktoren auf der Makro-Ebene betreffen insbesondere institutionelle Organe, die grundlegende Veränderungen vornehmen müssen, damit Konsument*innen auf der Mikro-Ebene mehr Chancen erhalten, nachhaltige Konsumpräferenzen bei geringeren Kosten für einen nachhaltigen Konsum umsetzen zu können. Als Beispiel kann hier die*der durchschnittliche Studierende gesehen werden, die*der gerne nachhaltige Produkte konsumieren würde, sich diese aber meistens aufgrund geringer Geldmittel (Fähigkeiten zum nachhaltigen Konsum) nicht leisten kann und schließlich zu der Entscheidung kommt, nicht nachhaltige Produkte zu konsumieren, die sie*er sich leisten kann und die ihr*sein Budget schonen. Die Mikroebene beschreibt die individuelle Konsumententscheidung eines Individuums. Um hier Veränderungen bewirken zu können, sind nicht nur die Rahmenfaktoren der Makro-Ebene von Bedeutung, sondern auch die Aufklärung z.B. in Bildungseinrichtungen. So kann eine Bildung für nachhaltige Entwicklung im Idealfall Konsument*innen dazu bewegen, den Aspekt der Nachhaltigkeit ernst zu nehmen und somit entsprechend zu konsumieren.

Abbildung 3.4: Das Bedürfnis-Gelegenheits-Fähigkeits-Modell zum Konsumentenverhalten



(Quelle: Eigene Darstellung nach Balderjahn 2013, S. 204; Gatesleben und Vlek 1998, S. 146)

Das in Abbildung 3.4 dargestellte Modell verdeutlicht, dass nicht nur Rahmenfaktoren wie die Gesellschaft, der Staat oder die Wirtschaft Konsumententscheidungen beeinflussen, sondern auch die Bedürfnisse, die Gelegenheiten und die Fähigkeiten jedes Individuums an der Entscheidung beteiligt sind. All diese Faktoren müssen berücksichtigt werden, wenn Konsumententscheidungen im Sinne der Nachhaltigkeit getroffen werden sollen und ein Umdenken in unserer Konsumgesellschaft angeregt werden soll. Dabei umfassen die individuellen Konsumententscheidungen auf der Mikro-Ebene „finanzielle, zeitliche, räumliche, kognitive und physische Ressourcen, die beim Kauf und Konsum nachhaltiger Produkte aufgebracht werden müssen“ (Balderjahn 2013, S. 204). Die drei Faktoren Bedürfnisse, Gelegenheiten und Fähigkeiten bilden letztendlich den Rahmen für den individuellen Handlungsspielraum beim Kauf nachhaltiger Produkte (siehe Abbildung 3.4).

3.2.3. Nachhaltiges Konsumverhalten

Beim nachhaltigen Konsum geht es darum, Konsumhandlungen umzusetzen, die ökologisch, sozial und ökonomisch vernünftig sind. Dabei lassen sich zwei Stufen nachhaltigen

Konsums unterscheiden: Nachhaltiger Konsum im weiteren Sinne (i.w.S.) und nachhaltiger Konsum im engeren Sinne (i.e.S.) (Weber 2001, S. 66–68; Bilharz 2008, S. 53).

Der nachhaltige Konsum i.w.S. „beinhaltet Konsumhandlungen, welche die mit Produktion und Konsum einhergehenden sozial-ökologischen Probleme im Vergleich zu konventionellen Konsumalternativen verringern, ohne den individuellen Nettonutzen über Gebühr zu senken“ (Bilharz 2008, S. 53). Beispiele dafür sind der Kauf von Bio-Lebensmitteln, der Kauf von Kleidung, die unter humanen Bedingungen hergestellt wurde, die Nutzung von Hybrid- oder Elektroautos, das Bewohnen eines Nullenergie-Hauses, die Verwendung von Recycling-Papier oder die Wiederverwendung von Plastiktüten (Belz und Bilharz 2007, S. 27–28). Der nachhaltige Konsum i.e.S. „charakterisiert Konsum, der (theoretisch) inter- und intra-generational verallgemeinerbar für alle Menschen ist, ohne das Ziel der Nachhaltigkeit zu gefährden“ (Bilharz 2008, S. 54). Nachhaltiger Konsum i.e.S. ist daher ein anspruchsvolleres Konzept und geht über einen nachhaltigen Konsum i.w.S. hinaus. Nachhaltiger Konsum i.w.S. beschreibt den Umstand, relative Verbesserungen gegenüber dem Status Quo nicht-nachhaltigen Konsums zu erreichen. Dabei bleibt der Umfang der Verbesserungen offen. Nachhaltiger Konsum i.e.S. legt darüber hinaus Ziele ihrer Höhe nach fest. Beim nachhaltigen Konsum i.w.S. wird eine Konsumoption lediglich als Einzelfall bewertet, beim nachhaltigen Konsum i.e.S. geht es darüber hinaus um die Bewertung der Verallgemeinerbarkeit dieses Einzelfalls. Es geht beim nachhaltigen Konsum i.e.S. um eine globale Perspektive. So sind beide Konzepte voneinander abhängig (Bilharz 2008, S. 55). Es stellt sich die Frage, wann ein spezifisches Konsumniveau verallgemeinerbar im Sinne eines nachhaltigen Konsums i.e.S. ist. Es können z.B. die natürlichen Ressourcen betrachtet werden, die für verschiedene Konsumstile benötigt werden. Hier hilft das Konzept des ökologischen Fußabdrucks, der die biologisch produktive Fläche der Erde angibt, die notwendig ist, um den Lebensstil eines Menschen oder einer Gesellschaft dauerhaft zu ermöglichen (Belz und Bilharz 2007, S. 29).

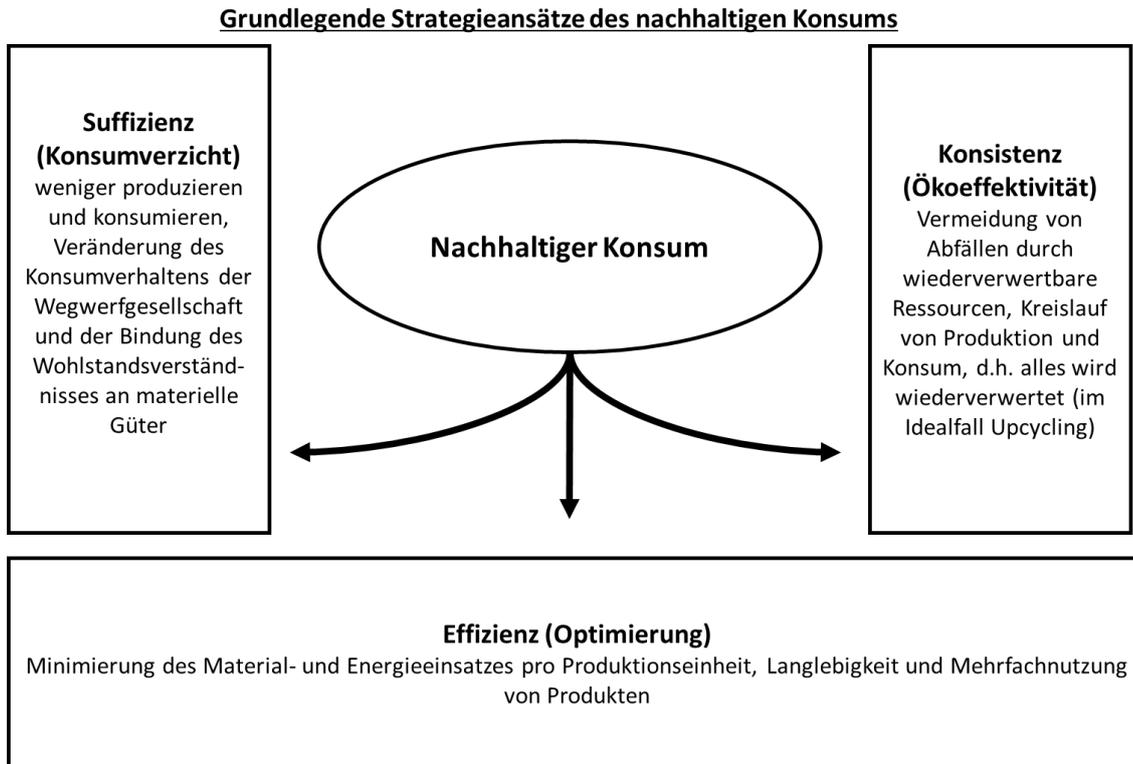
Darüber hinaus lassen sich verschiedene Strategien eines nachhaltigen Konsums verfolgen. Grundlegende Ansätze finden sich in den drei Strategien Effizienz, Konsistenz und Suffizienz (siehe Abbildung 3.5). Die Effizienz-Strategie zielt auf eine Minimierung des Material- und Energieeinsatzes pro Produktionseinheit ab. Es wird eine Optimierung nach dem Motto „Gleiches besser machen“ angestrebt (Grunwald und Kopfmüller 2012, S. 92; Belz und

Bilharz 2007, S. 33). Bei der Umsetzung dieser Strategie ruhen die Hoffnungen in erster Linie auf dem Einsatz von Technik bei der Produktherstellung und -nutzung, aber auch auf Konzepten der Langlebigkeit und Mehrfachnutzung von Produkten. Bei der Konsistenz-Strategie steht die Anpassung der durch menschliches Wirtschaften erzeugten Stoffströme an die natürlichen Stoffwechselprozesse der Natur im Vordergrund (Grunwald und Kopfmüller 2012, S. 93). Der Ende der 1990er Jahre von Braungart und McDonough entwickelte Cradle to Cradle-Ansatz zeigt, wie eine solche Kreislaufwirtschaft funktionieren könnte (Braungart und McDonough 2016). Der Cradle to Cradle-Ansatz verfolgt zwei Kreisläufe: den biologischen und den technischen Kreislauf. Im biologischen Kreislauf werden ausschließlich Stoffe verwendet, die sich am Ende ihrer Nutzung biologisch abbauen können. Innerhalb des technischen Kreislaufs werden alle Materialien so verwendet, dass sie nach der Nutzung sortenrein getrennt und vollständig wiederverwendet werden können (Cradle to Cradle-Wiege zur Wiege e.V. 2015, S. 10–11). Somit findet ein Stoffkreislauf ohne Müllproduktion statt.

Die Suffizienz-Strategie hingegen stellt die grundsätzliche Frage nach dem „Wie viel ist genug?“ in den Raum. Diese Strategie folgt weniger dem Wachstumsparadigma, sondern stärker dem Prinzip der Genügsamkeit und der Selbstbegrenzung (Grunwald und Kopfmüller 2012, S. 93). Mehrkonsum führt nur bis zu einem gewissen Einkommen zu mehr Lebenszufriedenheit und so stellt sich die Frage, warum insbesondere in den Industrienationen immer mehr konsumiert wird, obwohl dies weder zu einer Steigerung der Lebenszufriedenheit führt noch gut für die Umwelt ist und daher zunehmend Nachhaltigkeitsprobleme auftreten (Belz und Bilharz 2007, S. 34–35).

Die drei Strategien Effizienz, Konsistenz und Suffizienz schließen sich nicht aus, sondern können sich sinnvoll ergänzen und gegenseitige Schwächen mindern. Somit spielen sie für den nachhaltigen Konsum i.w.S. und für den nachhaltigen Konsum i.e.S. eine zentrale Rolle. Dennoch treten bei all den positiven Aspekten der Strategien auch Dilemmata auf, die eine Legitimation gefährden können (siehe Kapitel 3.2.4).

Abbildung 3.5: Grundlegende Strategieansätze des nachhaltigen Konsums



(Quelle: Eigene Darstellung)

Darüber hinaus müssen auch konsument*innenpsychologische und konsumsoziologische Aspekte im Rahmen eines nachhaltigen Konsumverhaltens betrachtet werden. Die Konsument*innenpsychologie als Teil der Wirtschaftspsychologie nimmt vor allem das Verhalten von Individuen in Konsumsituationen in den Blick. So wird beispielsweise die Kommunikationswirkung von Marketingmaßnahmen, insbesondere Werbung, näher untersucht. Auf unterschiedlichen Ebenen wird das Konsument*innenverhalten betrachtet. Neben den geplanten existieren auch unbewusste und intuitive Konsumententscheidungen (Felser 2014). Intuitive Entscheidungen können geplanten Entscheidungen überlegen sein, z.B. wenn die Menge an Informationen, die man berücksichtigen muss, zu groß wird. Bei manchen Intuitionen ist es entscheidend, dass wir nicht viele, sondern eher sehr wenige, aber zentrale Informationen nutzen. Die Prospect Theory integriert Beobachtungen zum tatsächlichen menschlichen Entscheidungsverhalten in die normativen Entscheidungstheorien der Ökonomie. Dabei wird deutlich, dass subjektiver Nutzen oder Schaden nicht linear mit zunehmenden Gewinnen oder Verlusten ansteigt. So steigert die zweite Million, die wir im Lotto gewinnen, unsere Freude nicht mehr so stark wie die erste Million. Genauso löst der Verlust

der ersten 10.000€ einen stärkeren Schmerz aus als der Verlust der zweiten 10.000€ (Felser 2014, S. 61–62). Damit gehören die Kernannahmen der Prospect Theory sicherlich zu den wichtigsten Grundkenntnissen, um ökonomisches Verhalten zu verstehen. Dennoch gilt das Modell nur für wohlstrukturierte Entscheidungssituationen, in denen die Menge der Alternativen und alle Konsequenzen bekannt sind (Felser 2014, S. 64).

Umweltbewusstes Konsument*innenverhalten hat in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen und wird häufig öffentlich diskutiert. Bei vielen Menschen hat sich das Bewusstsein gebildet, dass sie mit einer Änderung ihres Konsumverhaltens zu einer Reduktion der Umweltprobleme beitragen können. Wie schon zuvor erwähnt, kann umweltbewusstes Konsument*innenverhalten durch drei Optionen charakterisiert werden. Bei der Suffizienz-Option findet ein bewusster Verzicht auf bestimmte Produkte oder eine generelle Reduktion des Konsumlevels statt. Bei der Effizienz-Option erfolgt der Kauf von für die Umwelt unschädlichen Produktalternativen und eine nachhaltige Nutzung. Bei der Recycling-Option (Konsistenz-Option) findet eine Wiederverwertung von Produkten bzw. die Rückgabe in den wirtschaftlichen Kreislauf statt (Balderjahn 2013, S. 207). Darüber hinaus stellt sich aber die Frage, warum Konsument*innen überhaupt ein Interesse daran haben, ökologisch oder umweltfreundlich zu konsumieren.

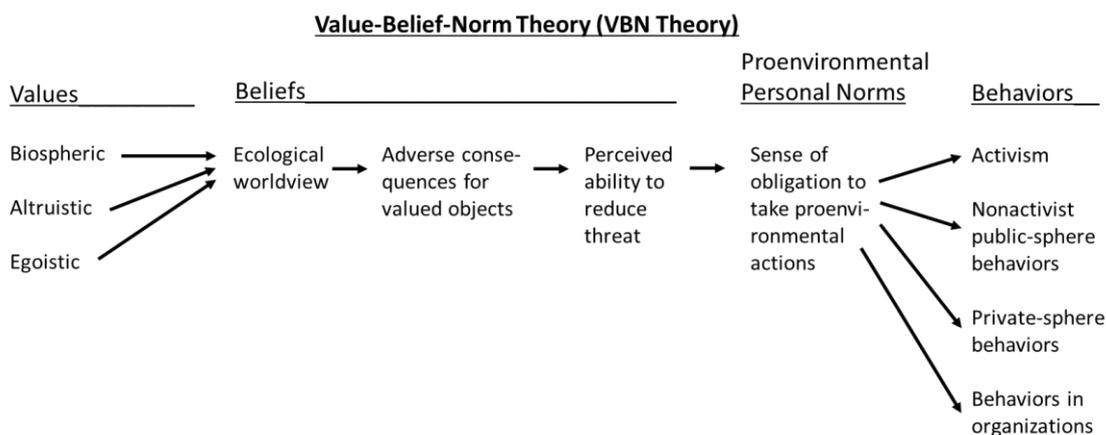
Das Norm-Aktivierungs-Modell von Schwartz (Schwartz 1977) bietet hier einen Erklärungsansatz, der mehrere Phasen eines kognitiven Verarbeitungsprozesses unterscheidet. Konsument*innen erkennen demnach die zunehmende Umweltverschmutzung als Problem und gelangen zu der Erkenntnis, dass sie durch ihr eigenes Konsumverhalten zu einer Minderung des Problems beitragen können. Die Aktivierung persönlicher Normen führt schließlich dazu, dass sich die Person moralisch verpflichtet fühlt zu intervenieren. Ob Konsument*innen letztendlich ökologisch handeln, hängt vom Zusammenspiel der aktivierten persönlichen Normen, der wahrgenommenen Verantwortung und den antizipierten Konsequenzen des Nichthandelns ab (Hoffmann und Akbar 2016, S. 197).

Auch Stern (Stern 2000, S. 411–413) versuchte mit seiner „Value-Belief-Norm Theory“ (VBN Theory) einen Lösungsansatz zu liefern (siehe Abbildung 3.6). Nach dieser Theorie sind Werte die Ursachen für gewisse Formen der Weltanschauung, Überzeugungen, Einstellungen und demnach auch für das Verhalten eines Individuums. Werte sind dabei situations-

übergreifende Überzeugungen von dem, was einem im Leben generell wichtig ist. Weltanschauungen hingegen stellen Überzeugungen hinsichtlich einer konkreten Thematik dar, z.B. der Mensch-Umwelt-Beziehung (Ostertag 2016, S. 29–30). Da Werte und ökologische Weltanschauungen als Filter für neue Informationen fungieren, hängt die Herausbildung und Festigung bestimmter Einstellungen und Überzeugungen von ihnen ab (Poortinga et al. 2004, S. 72).

Die egoistische Orientierung in der VBN Theory beschreibt einen Schutz der Umwelt, um Nutzen für sich selbst daraus zu ziehen. Die altruistische Orientierung beschreibt den Schutz der Umwelt, da die Umwelt dem Wohl der Menschen dient. Und die biosphärische Orientierung beschreibt den Schutz der Umwelt um ihrer selbst und der darin lebenden Arten willen (Hoffmann und Akbar 2016, S. 196). Die Ursachen normenbasierter umweltfreundlicher Handlungen sind gemäß der VBN Theory auf die persönliche Wertorientierung, eine ökologische Weltanschauung sowie die Überzeugung, dass die persönlichen Werte bedroht sind und das eigene Verhalten dazu beiträgt, dies zu ändern, zurückzuführen (Stern et al. 1999, S. 83).

Abbildung 3.6: Value-Belief-Norm Theory (VBN Theory)



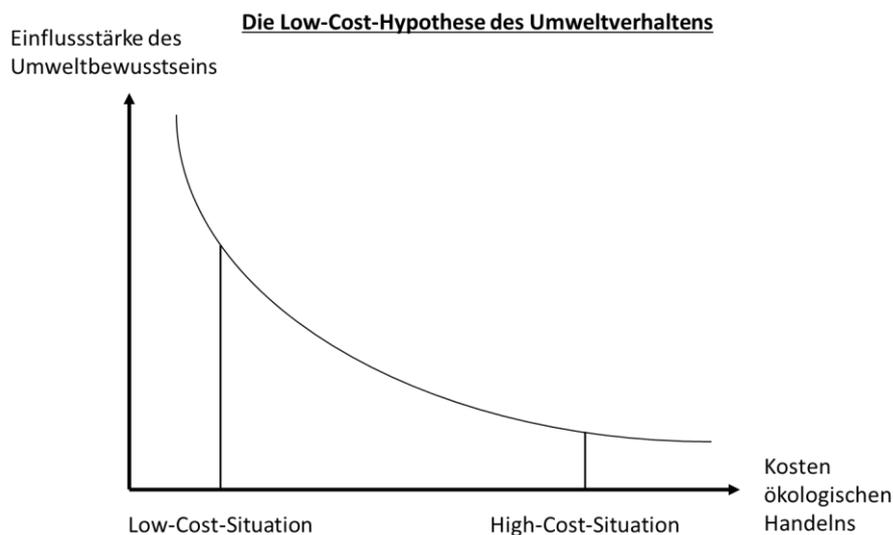
(Quelle: Eigene Darstellung nach Stern 2000, S. 412)

Auch empirische Studien zeigen einen Trend zu einem umweltbewussteren Verhalten der Verbraucher*innen. So zeigt zum Beispiel das Ökobarometer, das jedes Jahr vom Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft herausgegeben wird, für das Jahr 2019, dass Konsument*innen beim Kauf von Lebensmitteln besonders auf faire Herstellungs- und Anbaubedingungen (sehr wichtig bis eher wichtig: 88%) und Regionalität (sehr wichtig bis eher

wichtig: 86%) achten. Bei den Gründen für den Kauf von Biolebensmitteln spielen eine artgerechte Tierhaltung (95%), die regionale Herkunft/Unterstützung regionaler Betriebe (93%) sowie Sozialstandards/faieres Einkommen für Erzeuger*innen (92%) eine entscheidende Rolle. Mit 89% ist der Beitrag zum effektiven Umweltschutz als Grund für den Kauf von Biolebensmitteln im Jahr 2019 wichtiger geworden, im Jahr 2016 lag der Wert noch bei 81% (Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung 2020; infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH 2016).

Auch die Kosten spielen beim nachhaltigen Konsumverhalten eine wichtige Rolle. Die Low-Cost-Hypothese besagt, dass Konsument*innen vor allem dann umweltfreundlich handeln, wenn ihr Handeln keine oder nur wenige Kosten und Unannehmlichkeiten verursacht (Diekmann und Preisendörfer 1998, S. 439). Abbildung 3.7 zeigt, dass bei einer Low-Cost-Situation die Kosten ökologischen Handelns gering sind, während die Einflussstärke des Umweltbewusstseins hoch ist. Umgekehrt ist zu erkennen, dass bei einer High-Cost-Situation die Kosten ökologischen Handelns hoch sind und die Einflussstärke des Umweltbewusstseins gering ausfällt.

Abbildung 3.7: Die Low-Cost-Hypothese des Umweltverhaltens



(Quelle: Eigene Darstellung nach Diekmann und Preisendörfer 1998, S. 442)

Die entstandenen Kosten dürfen dabei aber nicht nur monetär verstanden werden, vielmehr beinhalten sie auch die benötigten zeitlichen Ressourcen. So entsteht beim ethischen Konsum, zu dem auch der umweltbewusste Konsum zählt (siehe Abbildung 3.3), immer ein

Spannungsfeld zwischen Eigeninteresse (z.B. die eigene Gesundheit schützen) und empfundenen moralischen Verpflichtungen (z.B. die Umwelt schützen) (Balderjahn 2013, S. 199). Dabei können sich Eigeninteresse und moralische Verpflichtung widersprechen, was dazu führen kann, dass man sich eventuell selbst einschränken müsste, um eine ökologische Alternative zu einem gewünschten Produkt zu erwerben. Aus diesem Grund ist es durchaus sinnvoll, egoistische Motive bei der Vermarktung von ökologischen Produkten an breitere Bevölkerungsschichten zu berücksichtigen. So ist dies beispielsweise bei Bio-Lebensmitteln der Fall, die nicht nur zum Schutz der Umwelt gekauft werden, sondern auch, um sich gesünder zu ernähren und ein stärkeres Geschmacksempfinden zu erleben (Hoffmann und Akbar 2016, S. 198; Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung 2020, S. 14).

Bei einem nachhaltigen Konsument*innenverhalten ist es allgemein wichtig, dass Konsument*innen überhaupt ein Wissen über eine nachhaltige Entwicklung, nachhaltige Produkte und einen nachhaltigen Lebensstil besitzen. Ohne das entsprechende Wissen über umweltbewusstes Verhalten kann ein nachhaltiges Konsumverhalten nicht stattfinden. Doch das reine Wissen über nachhaltige Konsummuster führt noch lange nicht automatisch zu einem nachhaltigen Konsumhandeln. Allgemein existiert häufig die These, dass der Mensch nicht immer das tut, was er behauptet. Obwohl er sich der bestehenden globalen Konflikte und potenzieller Handlungsmöglichkeiten bewusst ist, handelt er trotzdem nicht dementsprechend (Schahn und Matthies 2008, S. 665–667). Umweltbewusstes Handeln allgemein hängt von einer Vielzahl von Einflussfaktoren ab. So wird oft erst dann nachhaltig gehandelt, wenn eine Wirksamkeitsüberzeugung vorhanden ist. Dieser Fall tritt ein, wenn für das handelnde Individuum feststeht, dass aus der Handlung auch tatsächlich die Problemlösung resultiert. Um das zu gewährleisten, muss das Individuum ebenso davon überzeugt sein, dass das Nicht-Ausführen der Handlung zu der Entstehung des Problems führt, was oft nicht der Fall ist (Schahn und Matthies 2008, 667 ff.; Krömker 2008, 728 ff.). Neben der Wirksamkeitsüberzeugung existiert auch die Kosten/Nutzen-Überzeugung. Bei jeder Entscheidung eines Individuums werden die Kosten und Nutzen abgewogen und individuell gewichtet. So kommt es häufig vor, dass aufgrund des erhöhten Kosten- oder Arbeitsaufwandes von nachhaltigen Handlungen eher zugunsten nicht nachhaltiger Handlungen entschieden wird (siehe Kapitel 3.2.4) (Krömker 2008). Darüber hinaus spielen auch Anreize eine große Rolle beim nachhaltigen Handeln. So nutzt das Individuum vermutlich eher den

öffentlichen Nahverkehr für seinen Arbeitsweg, wenn dieser ausreichend ausgebaut ist. So kann festgehalten werden, dass den besten Anreiz eine Handlung bietet, die für das Individuum positiver ist als die umweltschädigende Variante (Schahn und Matthies 2008, 670 f.). Aus den Anreizen ergibt sich auch der Umstand, dass eine Möglichkeit zum nachhaltigen Handeln gegeben sein muss. Wenn ein Individuum gar nicht die Möglichkeit hat, z.B. in der näheren Umgebung ökologisch angebaute Lebensmittel zu erwerben, kann er eine solche Handlung auch nicht durchführen. Hierbei kann aber auch die subjektive Wahrnehmung des Individuums mit der Realität in Konflikt stehen (Krömker 2008, 728 ff.). In Kapitel 3.2.4 werden weitere Hemmnisse eines nachhaltigen Konsums beschrieben. Besonders bei Konsumhandlungen, die durch Subjektivität, Komplexität und keine einfachen Wenn-Dann-Entscheidungen geprägt sind, müssen die individuellen Voraussetzungen im Fühlen, Denken, Wollen und Handeln sowie die sozialen und situativen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Dies führt zu gewissen Handlungsbarrieren (siehe Abbildung 3.8), die im Rahmen von Konsumententscheidungen und der Betrachtung von Wissen und Handeln eine tragende Rolle spielen (Brandl 2013, S. 15–16).

Abbildung 3.8: Handlungsbarrieren beim Konsum

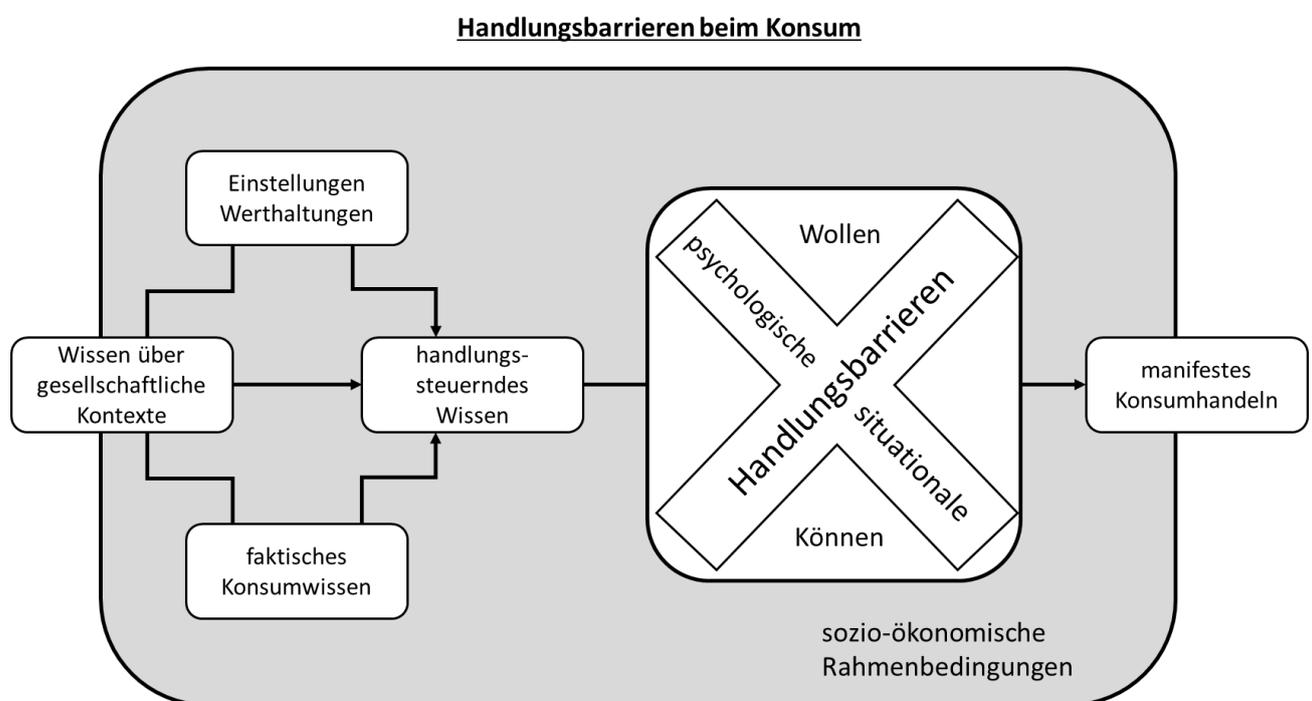


Abbildung 3.8 zeigt, dass neben dem Wissen über gesellschaftliche Kontexte auch ein faktisches Konsumwissen und gewisse Einstellungen und Werthaltungen grundlegend sind, um ein handlungssteuerndes Wissen zu erwerben und somit ein manifestes Konsumhandeln zu zeigen.

3.2.4 Hemmnisse eines nachhaltigen Konsums

Aus den zuvor beschriebenen Merkmalen eines nachhaltigen Konsumverhaltens ergeben sich zahlreiche Hemmnisse für den nachhaltigen Konsum. Diese Hemmnisse lassen sich sowohl allgemein anhand der Strategien als auch anhand zahlreicher weiterer Barrieren ableiten. Bilharz (Bilharz 2008, S. 57) führt neben grundlegenden Problemen des Konzeptes einer nachhaltigen Entwicklung fünf zentrale Dilemmata bei der Förderung nachhaltigen Konsums auf. Dabei fokussiert er sich zunächst auf die drei Strategien Effizienz, Konsistenz und Suffizienz. Die Effizienzstrategie konzentriert sich in erster Linie auf relative Verbesserungen einzelner Produkte und Dienstleistungen. Dabei wird weder das Niveau des Gesamtkonsums eines spezifischen Produktes noch die Frage, wie Effizienzgewinne reinvestiert werden, berücksichtigt. So kann es dazu kommen, dass Rebound-Effekte eintreten, wenn z.B. der Preis eines Produktes aufgrund gestiegener Effizienz sinkt und als Folge mehr von diesem Produkt konsumiert wird. Bspw. ermöglicht eine kosteneffizientere Heizung einen höheren Konsum an Wärme (direkter Rebound-Effekt). Genauso könnte es dazu kommen, dass Effizienzgewinne zur Ausweitung des Konsums in anderen Bereichen führen (indirekter Rebound-Effekt)¹⁵ (Bilharz 2008, S. 58; Hertwich 2005, S. 86–88). Hinzu kommt der Umstand, dass Effizienz nicht zu gleichem Wohlstand bei geringerem Ressourcenverbrauch, sondern zu mehrfachem Wohlstand bei steigendem oder auf hohem Niveau stagnierendem Ressourcenverbrauch führt. Deshalb muss bei der Effizienzstrategie immer auch die Wirkung auf das zur Verfügung stehende Einkommen berücksichtigt werden. Führt Effizienz nämlich zu höherem Einkommen, ist die Gefahr von Rebound-Effekten

¹⁵ Der Rebound-Effekt beschreibt die vermehrte Nachfrage nach Ressourcen in einer Volkswirtschaft, die durch eine Steigerung der Produktivität verursacht oder ermöglicht wird. Als direkter Rebound-Effekt wird eine Steigerung oder Intensivierung des Konsumverhaltens in Bezug auf das Produkt bezeichnet, welches durch die Effizienzsteigerung günstiger geworden ist. Der indirekte Rebound-Effekt beschreibt die Steigerung oder Intensivierung des Konsums anderer Güter und Dienstleistungen als der effizienter gewordenen (Umweltpakt Bayern 2015).

wahrscheinlich (Bilharz 2008, S. 59). Da bei der Konsistenzstrategie oft nur Teilbereiche eines Produktlebenszyklus berücksichtigt werden und die Konsistenzstrategie noch in den Anfängen steckt, besteht immer die Gefahr, dass die Strategie nicht vollständig umgesetzt wird. Ein weiteres Problem der Konsistenzstrategie liegt in der Tatsache, dass sie die Qualität, aber nicht die Quantität von Produkten und Dienstleistungen verändert, sodass zu viel produziert und konsumiert wird. So sorgen natürliche Stoffe wie z.B. Gülle oder Kohlendioxid in hohen Mengen für ökologische Probleme. Für das Mengenproblem kann weder die Effizienz- noch die Konsistenzstrategie eine Lösung liefern (Bilharz 2008, S. 60–61). Das Dilemma der Suffizienzstrategie liegt auf der Hand. Ein materieller Verzicht muss auf irgendeine Weise als persönlicher Gewinn angesehen werden (Interpretationsdilemma). Hinzu kommen politisch motivierte Hinderungsgründe. Da Bürger*innen zum Mehrkonsum aufgefordert werden, um Arbeitsplätze zu erhalten, scheitert die Suffizienzstrategie an der primären Ausrichtung unseres Gesellschafts- und Wirtschaftssystems (sozial-ökonomisches Dilemma). Der politische Konflikt zwischen ökonomischen Interessen und den Zielen der Suffizienzstrategie hemmt eine breite Partizipation am Suffizienzgedanken (Bilharz 2008, S. 65). Zudem dient der Konsum ganz unterschiedlichen Zwecken. Mit Konsumgütern werden nicht nur die Funktionen Behausung, Mobilität und Sättigung verbunden, sondern vor allem auch die Sicherung der persönlichen und sozialen Identität. Konsum hat einen hohen Stellenwert für jeden Einzelnen und die Gesellschaft und unterliegt damit verschiedenen Einflüssen, weshalb das Konsumverhalten nicht monokausal erklärbar ist (Kleinhüchelkotten 2011, S. 152–153). Ein weiteres Dilemma bei der Förderung nachhaltigen Konsums ist nach Bilharz das steigende Einkommen. Wer mehr Geld verdient, konsumiert auch mehr und verursacht so mehr Umweltschäden. Schon Gatersleben (Gatersleben 2001, S. 208–209) hat herausgefunden, dass die Höhe des Einkommens der bedeutendste Faktor für den Umwelt- und Ressourcenverbrauch ist. Da der Wunsch nach mehr Einkommen aber nicht nur ein stark individuelles, sondern auch ein zentral gesellschaftspolitisches Ziel darstellt, entsteht hier ein weiteres Dilemma zwischen höherem Einkommen und nachhaltigem Konsum (Bilharz 2008, S. 65). Das fünfte Dilemma nach Bilharz betrifft die globale Gerechtigkeit, da mehr Konsument*innen automatisch mehr Konsum bedeuten. Mit diesem Dilemma beschreibt Bilharz die Grenzen des Wachstums der Weltbevölkerung. Immer mehr Menschen leben auf der Erde, sodass auch mehr konsumiert wird. Damit einhergehend

wächst weltweit die „Mittelschicht“ in Schwellen- und Entwicklungsländern an, was wiederum zu einem Wachstum des Energie- und Ressourcenverbrauchs führt, da die Mittelschicht in diesen Ländern dem westlichen Konsumstil nachstrebt (Bilharz 2008, S. 69). Die Förderung nachhaltigen Konsums steht definitiv vor einer Vielzahl an Dilemmata. Dennoch gibt es für die vorgestellten Dilemmata auch entsprechende Lösungsvorschläge, die es umzusetzen gilt¹⁶. Dabei ist besonders wichtig, dass sich die drei Strategien Effizienz, Konsistenz und Suffizienz nicht gegenseitig ausschließen, sondern sinnvoll ergänzen und somit Schwächen gemindert werden können.

Neben den genannten Dilemmata nach Bilharz existieren weitere Barrieren und Hemmnisse beim nachhaltigen Konsum. So listet Balderjahn (Balderjahn 2013, S. 220–221) eine Reihe von Kaufbarrieren bei nachhaltigen Produkten aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht auf. Wenn nachhaltige Produkte teurer sind als herkömmliche Konkurrenzprodukte, entsteht eine Preisbarriere und das nachhaltige Produkt wird nicht gekauft. Eine Gewohnheitsbarriere ist gegeben, wenn durch den Kauf oder die Nutzung nachhaltiger Produkte liebgewordene Gewohnheiten verändert oder ganz aufgegeben werden müssen. Sollten die Bedürfnisse, etwas für die Umwelt oder für andere zu tun, in Konkurrenz zu Bedürfnissen treten, die das eigene Wohl oder das der Familie betreffen, werden auch eher keine nachhaltigen Produkte erworben. Hier spricht man von der Egoismusbarriere. Die Bequemlichkeitsbarriere verhindert den Erwerb nachhaltiger Produkte, wenn beim Kauf oder der Nutzung Unbequemlichkeiten entstehen. Sollten Unsicherheiten bezüglich der sozialen bzw. ökologischen Qualität der Produkte vorliegen, spricht man von der Unsicherheitsbarriere. Wenn Konsument*innen den Herstellerinformationen zur Nachhaltigkeit der angebotenen Produkte misstrauen, spricht man von einer Vertrauensbarriere (Balderjahn 2013, S. 220–221). Balderjahn listet darüber hinaus drei grundsätzliche Schlüsselbarrieren auf, die die Diskrepanz zwischen dem ökologischen Bewusstsein und dem Konsum erklären. So werden Konsument*innen ihr Konsumverhalten im Hinblick auf den Umweltschutz nicht ändern, wenn sie nicht davon überzeugt sind, dass sie selbst einen Beitrag zum Schutz der Umwelt leisten können. Diese „Wirkungslosigkeitsvermutung“ sorgt dafür, dass Konsument*innen die Auswirkungen ihres eigenen Handelns für die Umwelt unterschätzen (Balderjahn 2013, S. 221). Die zweite Schlüsselbarriere nach Balderjahn ist das Misstrauen

¹⁶ Siehe hierzu die Ausführungen von Bilharz 2008, S. 56–85 und Fischer und Hauff 2017, S. 21–30.

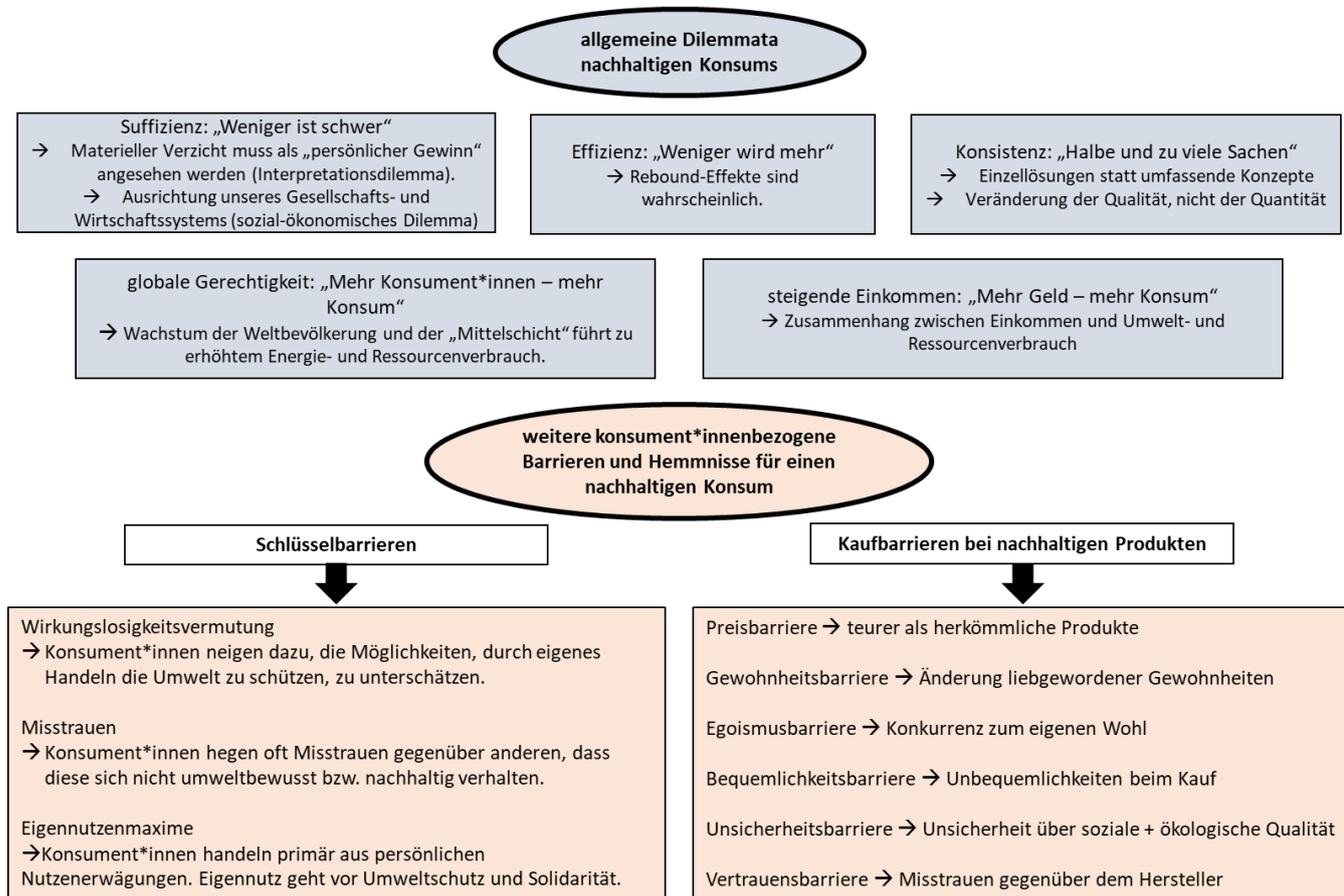
gegenüber anderen Konsument*innen, dass diese sich nicht umweltbewusst bzw. nachhaltig verhalten. Dadurch entsteht bei vielen die Angst, übervorteilt und ausgebeutet zu werden (Balderjahn 2013, S. 222). Die dritte Schlüsselbarriere ist die Eigennutzenmaxime. Konsument*innen handeln in erster Linie aus persönlichen Nutzenerwägungen, sodass der Eigennutzen dem Umweltschutz und der Solidarität vorgezogen wird (Balderjahn 2013, S. 223). In diesem Zusammenhang stehen opportunistische Konsument*innen (Trittbrettfahrer-Phänomen), die die Gesellschaft und Umwelt beanspruchen und soziale und ökologische Kosten auf die Allgemeinheit abwälzen, den verantwortungsbewussten Konsument*innen, die einen sozialen und ökologischen Beitrag leisten und soziale und ökologische Kosten selbst tragen, gegenüber (Balderjahn 2013, S. 224).

Auch das Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit hat in seinem Programm für nachhaltigen Konsum vier Hemmnisse formuliert, die einen nachhaltigen Konsum einschränken können. Informationsdefizite, d.h. unklare Informationen über die ökologischen und sozialen Aspekte in der Wertschöpfungskette von Produkten, sorgen dafür, dass ein nachhaltiger Konsum oft nicht stattfindet. Ähnlich wie bei den oben erwähnten Unsicherheits- und Vertrauensbarrieren geht es auch bei den Informationsdefiziten um fehlendes Vertrauen in Produkte, hinzu kommen Missbrauch und Betrug bei der Kennzeichnung von Produkten. Auch Verhaltensroutine und Pfadabhängigkeiten können als Hemmnisse im Übergang zu nachhaltigem Konsum gesehen werden. Wie bei der oben genannten Gewohnheitsbarriere wird an im Alltag herrschender Routine und Gewohnheiten festgehalten, auch wenn sie nicht nachhaltig sind. Ein weiteres Problem stellt die Verfügbarkeit von (bezahlbaren) Alternativen dar. Es gibt zu wenige nachhaltige Produkte und Dienstleistungen als Alternative. Zudem sind viele Alternativen zu teuer und unwirtschaftlich für Konsument*innen. Laut dem Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit bedeuten die vorhandenen und vorherrschenden Lebensstile sowie soziale Normen ebenfalls ein Hemmnis. Die Lebensstile, die sich in den Industrieländern durchgesetzt haben, sind mit einem nachhaltigen Konsum oftmals nicht zu vereinen. Daher kommt der Veränderung des individuellen Konsument*innenverhaltens eine besondere Bedeutung zu, um schädliche Umweltauswirkungen, die z.B. durch die Produktion und Entsorgung von Produkten entstehen, zu minimieren (BMUB 2017, S. 14).

Die folgende Abbildung (Abbildung 3.9) fasst die Hemmnisse eines nachhaltigen Konsums noch einmal zusammen.

Abbildung 3.9: Hemmnisse für einen nachhaltigen Konsum

Hemmnisse für einen nachhaltigen Konsum



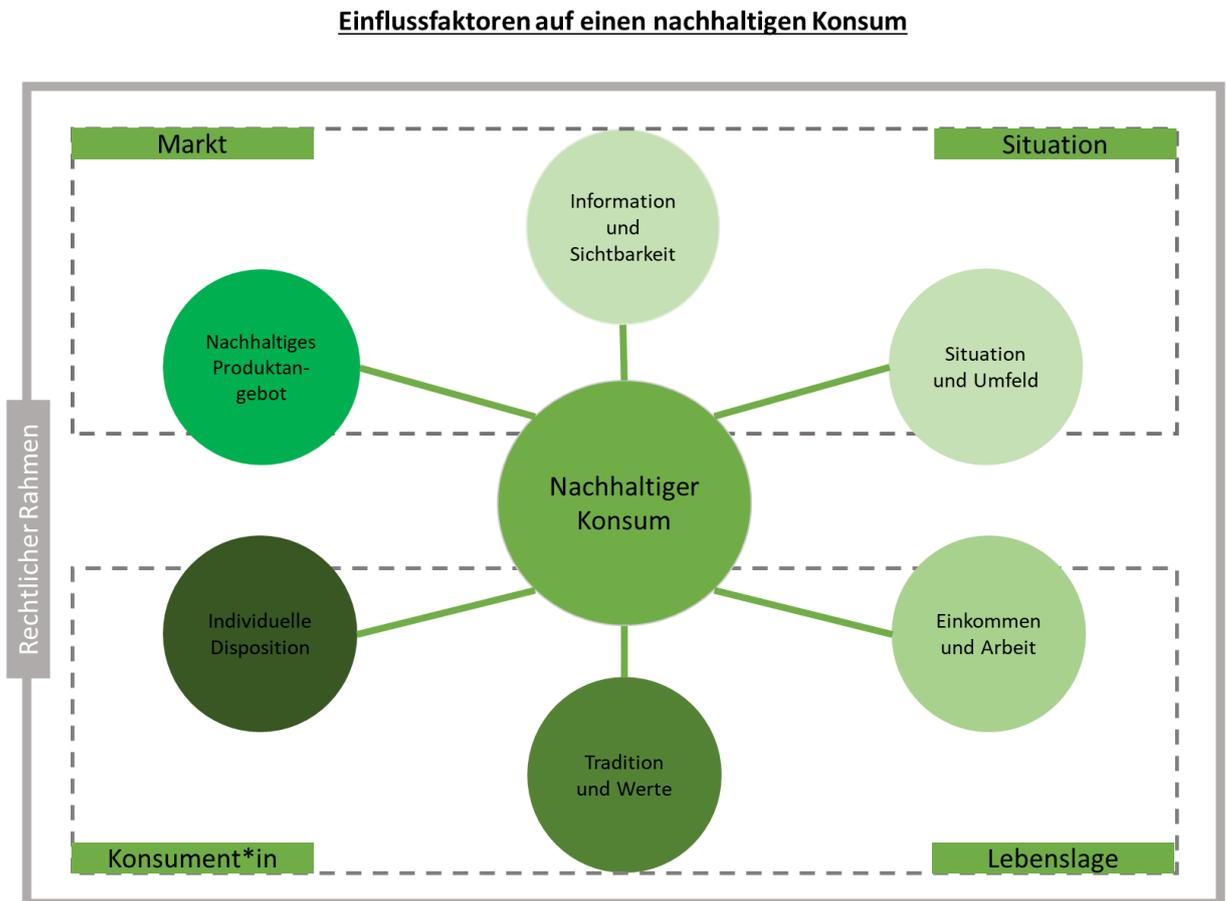
(Quelle: Eigene Darstellung nach Bilharz 2008, 57 ff.; Balderjahn 2013, 220 ff.)

3.3 Ansätze zur Förderung eines nachhaltigen Konsums

Um einen nachhaltigen Konsum zu fördern, müssen zunächst die Determinanten bzw. Einflussfaktoren für einen nachhaltigen Konsum definiert werden. Abbildung 3.10 veranschaulicht die Komplexität auf verschiedenen Ebenen, die es schwierig macht, nachhaltigen Konsum zu fördern. Die zentralen Determinanten zeigen, dass nachhaltiger Konsum eine komplexe gesellschaftliche und politische Gestaltungsaufgabe ist, an der viele Akteure beteiligt werden müssen. Neben individuellen Einflussfaktoren wie der individuellen Disposition,

Traditionen und Werten oder dem Einkommen und der Arbeit kommen politische und gesellschaftliche wie ein nachhaltiges Produktangebot oder die Bereitstellung von Informationen und Sichtbarkeit hinzu.

Abbildung 3.10: Einflussfaktoren auf einen nachhaltigen Konsum



(Quelle: Eigene Darstellung nach Schoenheit und Schudak 2013, S. 31)

Es kommt demnach nicht nur auf alle Konsument*innen, sondern auch auf die individuelle Lebenslage, den Markt und die Situation und das Umfeld an, damit nachhaltiger Konsum stattfinden kann (Schoenheit und Schudak 2013, S. 31–32).

Aus den im letzten Kapitel vorgestellten Hemmnissen zum nachhaltigen Konsum können Ansätze entwickelt werden, um ein individuelles nachhaltiges Konsumverhalten zu fördern. So können vier Möglichkeiten der Förderung sozialer und ökologischer Konsumstile abgeleitet werden, die den Konflikt zwischen öffentlichem und persönlichem Nutzen einer Konsumhandlung berücksichtigen (Abbildung 3.11). Bei der „Value added strategy“ geht es da-

rum, dass nachhaltige Produkte und Dienstleistungen den persönlichen Nutzen der Konsument*innen erhöhen. So haben z.B. Lebensmittel aus kontrolliertem Anbau den Zusatznutzen, dass sie neben der Schonung der Umwelt auch gesünder sind, weil bspw. weniger Dünger eingesetzt wird. Darüber hinaus werden nachhaltigere Produkte umso häufiger nachgefragt, je geringer der Kostenunterschied zu den herkömmlichen Produkten ist. Bei der „Reduce costs strategy“ werden die persönlichen Kosten der Konsument*innen gesenkt. Der Nutzen nicht nachhaltiger Produkte könnte eingeschränkt werden („Value deducted strategy“), dies ist allerdings nur über Gesetze möglich. So kommt es in manchen Gemeinden und Städten zu Dieselfahrverboten oder gar Innenstadtfahrverboten für Pkw mit hohem Schadstoffausstoß. Die „Increase costs strategy“ zielt darauf ab, herkömmliche Produkte zu verteuern, indem z.B. hohe Abgaben und Steuern anfallen. Dies gelingt allerdings auch nur über Steuerungsinstrumente des Staates (Balderjahn 2013, S. 237–238).

Abbildung 3.11: Möglichkeiten zur Förderung nachhaltiger Konsumstile

Anreizschwerpunkte Strategietyp	Nutzenanreiz	Kostenanreiz
Anreize zur Förderung nachhaltiger Konsumstile	<u>Value added strategy</u> persönlichen Nutzen des nachhaltigen Konsums erhöhen	<u>Reduce costs strategy</u> persönliche Kosten des nachhaltigen Konsums senken
Beschränkungen opportunistischer Konsumstile	<u>Value deducted strategy</u> persönlichen Nutzen opportunistischer Konsumstile verringern	<u>Increase costs strategy</u> persönliche Kosten opportunistischer Konsumstile erhöhen

(Quelle: Eigene Darstellung nach Balderjahn 2013, S. 237)

Darüber hinaus existieren weitere Ansätze zur Förderung eines nachhaltigen Konsums auf verschiedenen Ebenen. Das nationale Programm für nachhaltigen Konsum (BMUB 2017)

sieht nachhaltigen Konsum als Bestandteil der Politik der Bundesregierung an. So spielt der nachhaltige Konsum in verschiedenen Politikfeldern eine Rolle. Zu diesen Feldern zählen die Verbraucher*innen- und Gesundheitspolitik, die Landwirtschaftspolitik, die Bau- und Wohnungspolitik, Infrastruktur und Verkehr, Forschungs- und Bildungspolitik sowie die Umwelt-, Arbeits-, Sozial- und Wirtschaftspolitik. In diesen Bereichen gibt es auf verschiedenen Ebenen Initiativen und Maßnahmen, um nachhaltige Produkte und nachhaltige Konsummuster zu unterstützen. Zur Umsetzung in den einzelnen Bereichen werden verschiedene Instrumente eingesetzt. So ist die Verbraucher*inneninformation ein wichtiger Bestandteil, um einen nachhaltigen Lebensstil zu fördern. Dies geschieht z.B. durch glaubwürdige Umweltzeichen wie den „Blauen Engel“ oder das „Biosiegel“ oder Programme wie den „Nachhaltigen Warenkorb“, das „Verbraucherportal des Umweltbundesamtes“ und das 2015 gestartete Portal „Siegelklarheit.de“. Auch diverse nationale Maßnahmen zur Ausweitung eines nachhaltigen öffentlichen Beschaffungswesens und weitere Fördermaßnahmen, die Wirtschaft, Konsument*innen und Kommunen zu einem klimafreundlicheren Verhalten bewegen, sowie rechtliche Maßnahmen unterstützen einen nachhaltigen Konsum. So können Regelungen der Energieeinsparverordnung, die Förderung von Mehrwegverpackungen durch die Pfandpflicht oder das Verbot von Plastikeinwegprodukten helfen, einen nachhaltigen Konsum zu fördern (BMUB 2017, S. 16–17).

Kaufmann-Hayoz et al. (Kaufmann-Hayoz et al. 2012) geben einen Überblick über die unterschiedlichen Ansätze einer gesellschaftlichen Steuerung des nachhaltigen Konsums. Dafür werden die politischen Instrumente den folgenden vier Grundtypen zugeteilt: den ordnungsrechtlichen, den kooperativen, den ökonomischen und den Kommunikations-Instrumenten (siehe Abbildung 3.12).

Abbildung 3.12: Systematik verschiedener politischer Steuerungsansätze für nachhaltigen

Konsum

ordnungsrechtliche Instrumente	kooperative Instrumente	ökonomische Instrumente	Kommunikations-Instrumente
<ul style="list-style-type: none"> • Umwelt-Qualitäts-Standards • Emissionsbegrenzungen • Bewilligungspflichten • Haftungsrechtliche Vorschriften 	<ul style="list-style-type: none"> • Vereinbarungen zwischen Staat und Wirtschaft • Zertifizierung und Labels 	<ul style="list-style-type: none"> • Subventionen • punktuelle Anreize • Gebühren und verwandte Abgaben • Pfandsysteme, Einrichtung von Märkten 	<ul style="list-style-type: none"> • Etiketten und Labels • Beratungsangebote • Kampagnen • Bildungsangebote

(Quelle: Eigene Darstellung nach Fischer und Hauff 2017, S. 26; Kaufmann-Hayoz et al. 2012)

Einige der Instrumente werden schon gut genutzt, bei anderen dagegen ist durchaus noch großes Potential vorhanden. Besonders interessant für diese Forschungsarbeit sind die Bildungsangebote unter den Kommunikationsinstrumenten. Hierzu zählen sowohl schulische als auch außerschulische Angebote zum Thema Konsum. Die Verbraucher*innenbildung kann hier als wichtiges Element der Wissensvermittlung angesehen werden.

Betrachtet man explizit nur den Onlinehandel, lassen sich verschiedene Formen der Förderung eines nachhaltigen Konsums identifizieren. Behrendt et al. (Behrendt et al. 2011a) zeigen z.B. in ihrem Sammelband, wie eine Wiederverkaufskultur im Internet nachhaltige Konsummuster fördern kann. Am Beispiel von „Ebay“ zeigen sie die Chancen für einen nachhaltigen Konsum auf. So werden drei grundlegende Handlungsebenen im Online-Gebrauchwarenhandel genannt, um Umweltentlastungspotentiale zu erschließen. Dazu zählt eine generelle ökologische Optimierung des bestehenden Onlinehandels. Besonders wichtig sind der Bereich des Versands gebrauchter Produkte und Angebote zu einem klimaneutralen Versand oder einer strategischen Allianz von Versanddienstleister*innen. Zudem besteht ein riesiges Potential bei ungenutzten Produkten in Haushalten. In deutschen Haushalten wird häufig eine große Zahl ungenutzter und nicht mehr benötigter Produkte aufbewahrt, die in Zukunft häufiger über Plattformen wie „Ebay“ verkauft werden könnten. Gezielte Kommunikationsstrategien können hier einen Anstoß zum Wiederverwenden von Produkten geben. Des Weiteren wäre eine Unterstützung neuer Handels- und Auktionskul-

turen nützlich, um die Erhöhung von Langlebigkeit und Werthaltigkeit der Produkte zu fördern. Für die Verkäufer*innen spielt es eine große Rolle, dass gebrauchte Dinge für andere noch einen hohen Wert haben können (Behrendt et al. 2011b, S. 193).

Jaeger-Erben et al. (Jaeger-Erben et al. 2017) zeigen in ihrem Sammelband soziale Innovationen für einen nachhaltigen Konsum, wie gelebte Praxis zum nachhaltigen Konsum aussehen kann. Es werden Programme und Projekte wie das Urban gardening (Martens und Artola 2017, 305-), die Aufwertung und Wiederverwendung von Kleidung (Piper und Weber 2017, S. 359–366), Kreisläufe bei der Weiterverwertung von Ressourcen (Helldorff et al. 2017, S. 383–392) oder Fahrradverleihsysteme als Wegbereiter für geteilte Mobilität (Kalina und Mlasowsky 2017, S. 393–408) näher betrachtet. Dies zeigt, dass auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlicher Form ein nachhaltiger Konsum sowie ein nachhaltiges und bewusstes Leben gefördert und umgesetzt werden kann. So kann in verschiedenen Situationen unseres Lebens und auch im Bereich des Onlinehandels ein nachhaltiger Konsum gefördert werden. Dafür sind neben den genannten politischen Instrumenten auch das Bewusstsein und das individuelle Engagement der Konsument*innen gefragt.

3.4 Zusammenfassung

Konsum ist sehr prägend für unsere Gesellschaft. Das hat bereits Pierre Bourdieu in seinen Untersuchungen herausgestellt und diesen Konsum kritisch reflektiert (Bourdieu und Russer 2018). Konsum ist aber auch ein zentrales Thema im Bereich nachhaltiger Entwicklung. Das zeigen unter anderem die Konferenz von Rio 1992 oder die aktuell gültigen Ziele der Vereinten Nationen (SDGs). Besonders das Ziel 12 greift die Notwendigkeit von nachhaltigen Produktions- und Konsummustern auf. Betrachtet man das Thema Onlinehandel, spielen auch die Ziele 9, 11 und 17 eine zentrale Rolle. Der Wandel von der Produktions- zur Konsumgesellschaft hat zu zahlreichen Umweltproblemen geführt, die nur minimiert werden können, wenn nachhaltige Lebensstile gefördert werden (Kapitel 3.1). Die Komplexität eines nachhaltigen Konsums (Kapitel 3.2.2, 3.2.3 und 3.2.4) erschwert die Förderung. Dabei muss festgehalten werden, dass das Wissen über nachhaltige Lebensstile nicht automatisch zu einem nachhaltigen Handeln führt. Viele Hemmnisse und Handlungsbarrieren spielen bei den komplexen Konsumententscheidungen eine wichtige Rolle. Dennoch ist das Wissen

über Konsum und gesellschaftliche Kontexte entscheidend, um reflektierte und bewusste Konsumententscheidungen zu treffen.

In Bezug auf Jugendliche und junge Erwachsene gelten besondere Voraussetzungen für einen nachhaltigen Konsum. Da Konsum große Bedeutung für die personale und soziale Identität hat (Kleinhüchelkotten 2011, S. 152; Ermann 2014, S. 247) und besonders Jugendliche und junge Erwachsene in einer Phase des Lebens sind, in der sie ihre Identität ausbilden, wiegen die Hemmnisse und Barrieren für einen nachhaltigen Konsum besonders schwer. Nach Kühn und Koschel (Kühn und Koschel 2010) wirkt Konsum einer gesellschaftlichen Integration und einer persönlichen Weiterentwicklung häufig entgegen. Nach ihnen verhindert Konsum öffentliches Engagement, private Interessen treten auf Kosten eines Verantwortungsbewusstseins für eine gemeinsame Öffentlichkeit in den Vordergrund des subjektiven Bewusstseins. Zudem könne Konsum zur Vereinzelung führen (Kühn und Koschel 2010, S. 7). Auf der anderen Seite betonen sie die identitätsstiftende Bedeutung des Konsums:

„Durch Konsum-Angebote wird Orientierung im Alltag vermittelt. Mit Konsum gehen Gefühle von Sicherheit und Aufgehobensein einher. Im Zusammenhang mit Konsumoptionen entstehen neue öffentliche Räume, die mit identitätsstiftenden Erfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten verbunden sind – und in der Folge den zwischenmenschlichen Dialog und demokratischen Meinungs austausch fördern“ (Kühn und Koschel 2010, S. 7).

Auch die von Balderjahn (2013) angesprochene Preisbarriere kann bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen besonders ins Gewicht fallen, da das Einkommen in diesem Alter eher geringer ist als in einem späteren Lebensabschnitt. Sollten also nachhaltige Produkte teurer sein als herkömmliche, wird es den jungen Menschen noch schwerer fallen, ihr wenig zur Verfügung stehendes Geld für nachhaltige Produkte und Dienstleistungen auszugeben. Außerdem leben die meisten Jugendlichen in ihrem Elternhaus, sodass sie für einen Großteil des Haushaltskonsums nicht verantwortlich sind. So kaufen viele Jugendliche z.B. keine Lebensmittel ein, da dies Aufgabe der Eltern ist. Das Konsumverhalten der Eltern beeinflusst somit stark den Konsum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Umso wichtiger erscheint ein gezieltes und gut strukturiertes Bildungsangebot im Bereich des Konsums. Die Verbraucher*innenbildung kann hier ein wichtiges Element sein, um jungen Menschen das Wissen für reflektierte Entscheidungen zu vermitteln. Eine Zukunftsbildung, wie sie im SDG

4 angestrebt wird, muss auch die Bereiche des Konsums berücksichtigen. Der Bereich der Bildung spielt demnach eine zentrale Rolle bei der Förderung nachhaltiger Konsumstile. In Kapitel 4 werden daher die Bildung für einen nachhaltigen Konsum und die Verbraucher*innenbildung näher betrachtet.

4. Bildung für nachhaltigen Konsum und Verbraucher*innenbildung

Im vorherigen Kapitel wurde die Notwendigkeit eines nachhaltigen Konsumverhaltens deutlich. Das Ziel 4 der SDGs zeigt, dass eine hochwertige Bildung notwendig ist, um sich zu einer nachhaltigen Gesellschaft zu entwickeln. Hier spielt der Begriff der „Zukunftsbildung“ eine wichtige Rolle. Bereits im Programm der „Großen Transformation“ kommt der Bildung eine wichtige Rolle zu:

„Die Chancen für eine erfolgreiche Transformation in eine klimaverträgliche, nachhaltige Gesellschaft erhöhen sich aus Sicht des WBGU beträchtlich, wenn – neben vielen anderen Maßnahmen (Kap. 7) – in der Bevölkerung transformationsrelevantes Wissen durch Bildung etabliert bzw. gestärkt werden kann. In diesem Zusammenhang kommt auch dem Bildungssektor eine wachsende Verantwortung zu“ (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen 2011, S. 375).

So spielt die Bildung auch in Bezug auf einen nachhaltigen Konsum eine entscheidende Rolle. Im nationalen Programm für nachhaltigen Konsum wird formuliert, dass „das Wissen über ökologische, ökonomische und soziale Wirkungen des Verbraucherverhaltens eine zentrale Grundlage für einen nachhaltigen Konsum darstellt“ (BMUB 2017, S. 26). Darüber hinaus heißt es:

„Doch es geht nicht nur um die Vermittlung von Wissen, denn Wissen allein reicht meist nicht aus, um eine nachhaltige Entwicklung voranzutreiben. Angebote zur Kompetenzentwicklung für einen nachhaltigen Konsum sind Bestandteil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) [...]“ (BMUB 2017, S. 26).

Es wird deutlich, dass nachhaltiger Konsum in einer Gesellschaft nur erreicht werden kann, wenn entsprechende Bildungsangebote geschaffen werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, das Konsumverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen einzuordnen und ihnen Wege aufzuzeigen, wie ein nachhaltiger Konsum gelingen kann.

Die folgenden Unterkapitel führen in die Bildung für nachhaltige Entwicklung, ihre Ziele, Meilensteine und die Umsetzung in der BRD ein. Darüber hinaus werden die Grundlagen einer Bildung für nachhaltigen Konsum und der Verbraucher*innenbildung aufgezeigt.

4.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Bildung für nachhaltige Entwicklung versteht sich als eine Bildung, die „Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) 2018). Sie soll jedem Menschen ermöglichen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Umwelt zu verstehen und dementsprechend verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. Dies bedeutet, dass man ein Leben lang lernt, denn mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sind nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Erwachsene angesprochen. Der Bildung kommt eine Schlüsselrolle zu, da der Bildungsstand einen großen Anteil der „Hinterlassenschaft an zukünftige Generationen ausmacht“ (Grunwald und Kopfmüller 2012, S. 211). Bildung sorgt dabei für eine Sensibilisierung für Nachhaltigkeitsprobleme und einen Kompetenzaufbau zu ihrer Bewältigung (Grunwald und Kopfmüller 2012, S. 211–212).

4.1.1 Meilensteine und aktuelle Entwicklungen in der BNE

Das erste Mal wurde Bildung im Zusammenhang mit Umweltfragen 1972 in der „Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment“ in Stockholm erwähnt. Dort heißt es im ‘principle 19’:

„Education in environmental matters, for the younger generation as well as adults, giving due consideration to the underprivileged, is essential in order to broaden the basis for an enlightened opinion and responsible conduct by individuals, enterprises and communities in protecting and improving the environment in its full human dimension.“ (Vereinte Nationen 1972)

Die Veröffentlichung des Brundtland-Berichts 1987 lieferte schließlich eine Definition für eine nachhaltige Entwicklung. Diese ist auch Grundlage für die Definition der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

In der Agenda 21, dem Referenzdokument der Riokonferenz 1992, wird der Bildung schließlich eine entscheidende Bedeutung für die Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele beigemessen. So wird in Kapitel 36 eine „Neuorientierung der Bildung auf nachhaltige Entwicklung“ angestrebt. Zudem wird angemerkt, dass „Bildung [...] eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen

[ist], sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“ (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992, S. 329). Nach der Konferenz von Rio arbeiteten politische, wissenschaftliche und schulische Akteure an der Umsetzung dieses Bildungsanspruchs und es wurden verschiedene Gremien und Netzwerke gegründet (Keil 2018, S. 30).

2002 kam es dann zum Weltklimagipfel Rio+10 in Johannesburg und infolgedessen zur Ausrufung der Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Die Weltdekade, die von 2005 bis 2014 lief, zeigt den Stellenwert von Bildung und Lernprozessen als wichtiges Element für Veränderungen. Bildung soll als Grundlage für die Annäherung an eine nachhaltige Entwicklung angesehen werden (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) 2018). Die Dekade wurde in Deutschland durch die deutsche UNESCO-Kommission begleitet, die zur Unterstützung eine BNE-Plattform (www.bne-portal.de) etablierte. In diesem Rahmen veranstalteten die UNESCO und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Zusammenarbeit mit der deutschen UNESCO-Kommission 2009 eine Weltkonferenz „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Bonn. Die auf der Konferenz „im Konsens angenommene ‚Bonner Erklärung‘ richtet einen dringenden Appell an die UNESCO und ihre Mitgliedstaaten, Bildung angesichts der globalen Herausforderungen an den Prinzipien der nachhaltigen Entwicklung auszurichten, und gibt Leitlinien für die weitere Verankerung der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungswesen weltweit vor“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) 2011, S. 11).

Im Abschlussdokument „The Future We Want“ der Weltklimakonferenz Rio+20 in Rio de Janeiro wurde das Bestreben nach einer Bildung für nachhaltige Entwicklung noch einmal explizit gestärkt. In den Absätzen 229 bis 235 wird deutlich, dass der Bildung eine entscheidende Rolle für eine nachhaltige Entwicklung zugeschrieben wird. So heißt es in Absatz 230:

“We therefore resolve to improve the capacity of our education systems to prepare people to pursue sustainable development, including through enhanced teacher training, the development of curricula around sustainability, the development of training programmes that prepare students for careers in fields related to sustainability [...]” (Vereinte Nationen 2012, S. 40–41).

Zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ kam es 2014 zu einer nationalen Konferenz in Bonn. In einem Rückblick wurden die erfolgreichen zehn Jahre der Dekade noch einmal betrachtet und man einigte sich auf weitere Maßnahmen, insbesondere im Rahmen des Weltaktionsprogramms der UNESCO, das 2015 gestartet ist (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) 2015, S. 21).

Dieses UNESCO-Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und die Verabschiedung der SDGs können als weitere Meilensteine in der Stärkung und Förderung einer BNE angesehen werden. Das fünfjährige Weltaktionsprogramm (2015-2019) zielt darauf ab, langfristig eine systemische Veränderung des Bildungssystems zu bewirken und Bildung für nachhaltige Entwicklung vom Projekt in eine Struktur zu bringen. Es leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur Agenda 2030, die im September 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde und die 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung – die Sustainable Development Goals (SDGs) – umfasst (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) 2018). In Ziel 4.7 der SDGs wird die Funktion und das Ziel von BNE benannt:

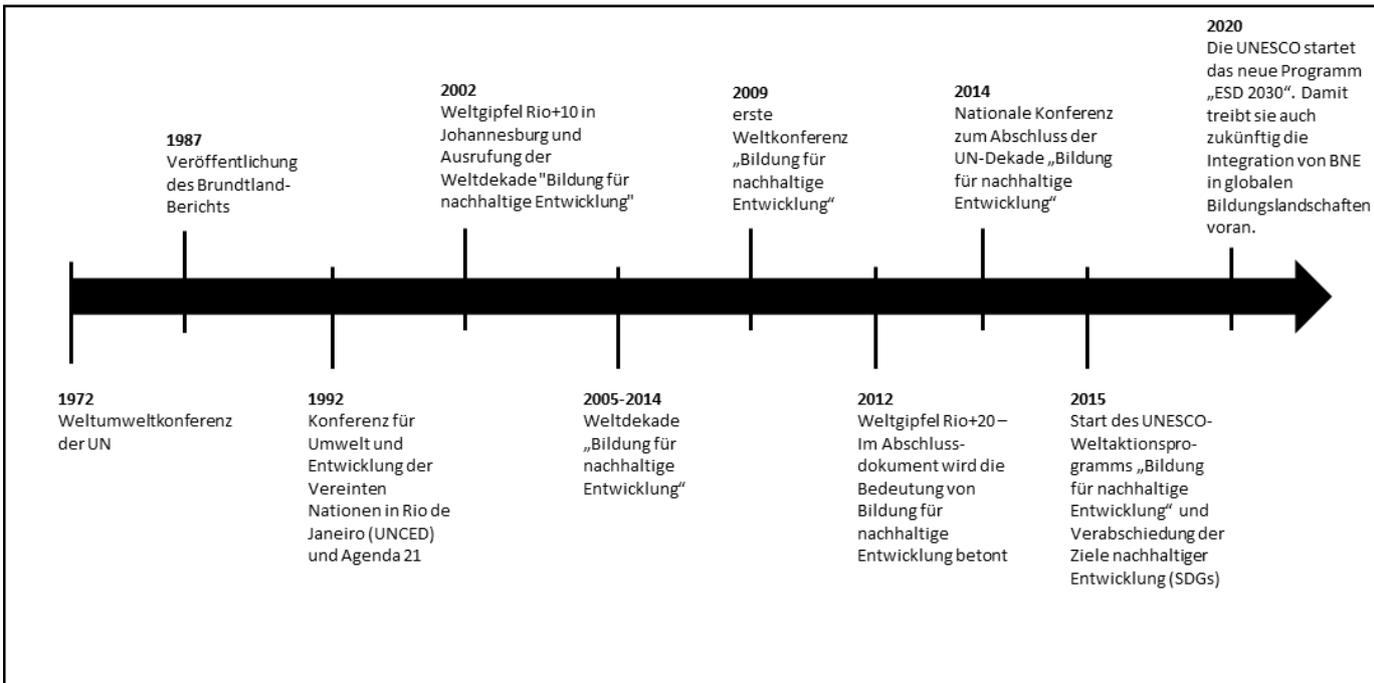
„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen [...]“ (Vereinte Nationen 2015, S. 18).

Mit dem 2020 gestarteten Programm „Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs“ (kurz: ESD 2030) treibt die UNESCO auch zukünftig die Integration von BNE in globalen Bildungslandschaften voran. Somit knüpft dieses Programm eng an die Agenda 2030 und ihre 17 globalen Nachhaltigkeitsziele an (bne-portal 2021a).

Abbildung 4.1 zeigt die Meilensteine noch einmal übersichtlich in einem Zeitstrahl von 1972 bis heute.

Abbildung 4.1: Meilensteine der BNE

Internationaler Zeitstrahl – wichtige Stationen der Bildung für nachhaltige Entwicklung



(Quelle: Eigene Darstellung mit Informationen von Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) 2018; bne-portal 2021a)

Die einzelnen Meilensteine veranschaulichen die Etappen auf dem Weg zum Weltaktionsprogramm 2015 und zum aktuell laufenden Programm „ESD 2030“. Aber auch auf nationaler Ebene wurden weitere Maßnahmen beschlossen und angestoßen (siehe 4.1.2 Ziele und Umsetzung von BNE in Deutschland). Bildung für nachhaltige Entwicklung steht zwar noch am Anfang, wird aber nach und nach immer mehr verankert.

4.1.2 Ziele und Umsetzung von BNE in Deutschland

In Anlehnung an die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005-2014, das Weltaktionsprogramm BNE 2015-2019, die Agenda 2030 und das damit verbundene Programm „ESD 2030“ wurden nationale Strategien entwickelt, um die Vorgaben der UNESCO in Deutschland umzusetzen.

So entwickelten die Mitglieder der Nationalen Plattform „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2017 einen Aktionsplan BNE zur strukturellen Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in allen Bildungsbereichen in Deutschland. Der Nationale Aktionsplan

(NAP) gliedert sich in die verschiedenen Bildungsbereiche: frühkindliche Bildung, Schule, berufliche Bildung, Hochschule, non-formales und informelles Lernen/Jugend und Kommunen. Zu jedem Bildungsbereich werden Handlungsfelder mit entsprechenden Zielen und Maßnahmen aufgeführt, die einer strukturellen Verankerung von BNE dienen sollen. So steht z.B. im Bereich Schule im „Handlungsfeld I: BNE als Aufgabe des Bildungswesens“, dass BNE eine Gesamtaufgabe des Bildungswesens ist und alle aufgefordert sind, Indikatoren zu entwickeln und Qualitätskriterien zu setzen, um BNE zu etablieren (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 24). Im Handlungsfeld II heißt es, dass Lehr- und (pädagogische) Fachkräfteausbildung für eine nachhaltige Entwicklung vorangetrieben werden muss, da Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und Multiplikator*innen wirkungsvolle Change Agents seien (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 29). Im Handlungsfeld IV wird eine strukturelle Verankerung von BNE in Lehr- und Bildungsplänen gefordert. BNE soll sowohl strukturell in Fächern als auch interdisziplinär verankert und Unterstützungsangebote sollen bereitgestellt werden (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 35). Im Bereich der beruflichen Bildung wird im Handlungsfeld V gefordert, dass eine curriculare und didaktische Umsetzung von beruflicher BNE angestrebt wird. Dazu sollen Kompetenzentwicklungsziele in der Berufsbildung formuliert und nachhaltigkeitsorientierte Kompetenzen in die Curricula integriert werden (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 49). Im Hochschulbereich wird angestrebt, dass Studierende und Absolvent*innen als zentrale Gestalter*innen nachhaltiger Entwicklung ermutigt und unterstützt werden. Sie sollen ernsthaft an den Prozessen partizipieren können, da sie als großes Potential angesehen werden, um Bottom-up-Initiativen für BNE an Hochschulen und darüber hinaus zu initiieren und Nachhaltigkeitsprozesse gemeinsam zu gestalten (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 62). Im Bereich des non-formalen und informellen Lernens wird die wirksame Beteiligung von jungen Menschen explizit genannt. Junge Menschen sind demnach „unverzichtbare Akteur*innen, wenn es um die Gestaltung von Zukunft und Transformation geht. Sie müssen durch wirksame Beteiligung und Mitsprache in der BNE jugendgemäß eingebunden werden“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 70). Im Nationalen Aktionsplan wird neben den Bildungsbereichen auch der konzeptionelle und politische Rahmen der Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung bis 2030 aufge-

führt. Dabei wird noch einmal untermauert, dass BNE auf die historisch gewachsenen Bezüge zur Umweltbildung, zum globalen Lernen, zur Friedenspädagogik, zur Verbraucher*innenbildung, zur interkulturellen Bildung und zur Demokratiepädagogik zurückgreift (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 100). Damit spielt die Verbraucher*innenbildung eine entscheidende Rolle für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung.

In Anlehnung an den Nationalen Aktionsplan haben die einzelnen Bundesländer eigene Leitlinien für Bildung für nachhaltige Entwicklung herausgegeben. Exemplarisch wird hier die Leitlinie aus Nordrhein-Westfalen näher betrachtet. Mit der 40-seitigen Leitlinie möchte das Land NRW die Schulen unterstützen und anregen, „anhand geeigneter Themen und Fragestellungen das Wissen zu vermitteln und die Fähigkeiten zu fördern, um in einer komplexen globalen Welt zukunftsfähige Lösungen zu finden“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019b, S. 3). In der Leitlinie wird neben der Bedeutung, Unterstützung und Förderung auch die Umsetzung von BNE thematisiert. Dazu werden Bezüge der Lernbereiche und Fächer zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung hergestellt. Auch das Land NRW sieht Bezüge zu und Schnittmengen mit verschiedenen anderen pädagogischen Konzeptionen und Zielsetzungen, die für die schulische Bildung und Erziehung bedeutsam sind. So werden die Konzepte der Verbraucher*innenbildung an Schulen explizit genannt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019b, S. 13). Zudem werden mehrere Zielsetzungen von BNE als Orientierung für die Unterrichtsentwicklung aufgelistet. Dazu zählen u.a. die Beurteilung von Folgen und Wechselwirkungen des vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Handelns, die Identifikation und Analyse von Herausforderungen und Chancen in Entscheidungsprozessen und in Bezug auf Handlungsmöglichkeiten und die Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen eigenen Handelns (unter anderem in privaten, staats- und wirtschaftsbürgerlichen Rollen) (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019b, S. 24). Diese Zielsetzungen sind u.a. für das Thema dieser Forschungsarbeit relevant, da sie für Konsumententscheidungen Jugendlicher und junger Erwachsener eine wichtige Rolle spielen sollten. Mit der Fähigkeit, Folgen und Wechselwirkungen des Handelns zu beurteilen und Herausforderungen und Chancen in Entscheidungsprozessen und in Bezug auf Handlungsmöglichkeiten zu identifizieren und zu analy-

sieren, sowie mit der Fähigkeit der Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen eigenen Handelns können junge Menschen ihre Konsumententscheidungen reflektieren und abwägen, was eine nachhaltige und was eine nicht nachhaltige Entscheidung ist.

4.2 Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK)

Bereits auf der Konferenz von Rio 1992 wurde eine Veränderung nicht-nachhaltiger Konsummuster im Rahmen der Agenda 21 angestrebt¹⁷. Konsumententscheidungen umfassen nicht nur das Auswählen, Beschaffen oder Benutzen von Gütern, sondern auch den Ge- und Verbrauch, die Entsorgung bzw. die Wiederverwertung von Produkten. All diese Aspekte müssen auch bei nachhaltigen Konsumententscheidungen berücksichtigt werden. Es bleiben aber eine Menge offener Fragen und Probleme, da eine Fülle an Faktoren berücksichtigt werden muss, um nachhaltige Konsumententscheidungen zu treffen. Es handelt sich nicht um ein fertiges Konzept, das einfach zu vermitteln ist. Nachhaltiger Konsum sollte als Aufruf an Konsumierende verstanden werden, sich mit all diesen komplexen Fragen auseinanderzusetzen, wenn ein Produkt erworben wird. Damit würden Konsument*innen die Gesellschaft, in der sie heute und morgen leben, mitgestalten. Somit ist nachhaltiger Konsum als Aufgabe der Bildung zu verstehen (Fischer und Nemnich 2012, S. 44–45).

„Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK) zielt darauf ab, Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Erwerb von Kompetenzen zu ermöglichen, die sie in die Lage versetzen, ihre Konsumhandlungen so zu gestalten, dass sie beabsichtigte Wirkungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung auch tatsächlich entfalten“ (Fischer und Nemnich 2012, S. 45)

Die aufgeführte Definition von BNK zeigt, dass keine Werte und keine fertigen Lösungen vermittelt werden sollen, sondern Reflexionsprozesse bei Kindern und Jugendlichen ausgelöst werden müssen, um einen nachhaltigen Konsum zu fördern. Die Förderung der Fähigkeit der persönlichen Reflexion spielt eine zentrale Rolle (Fien 2000, S. 59–60).

¹⁷ In Kapitel 4 (Veränderung der Konsumgewohnheiten) der Agenda 21 werden die Probleme nicht-nachhaltiger Konsumententscheidungen aufgezeigt. Dass dieses Thema ein eigenes Kapitel im Dokument erhält, zeigt die Bedeutung eines nachhaltigen Konsums für eine nachhaltige Entwicklung (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992, 18 ff.).

Außer in der Agenda 21 wird ein nachhaltiger Konsum auch im Weltaktionsprogramm und in nationalen Dokumenten wie dem „Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung“ gefordert. Im Nationalen Programm für nachhaltigen Konsum, welches vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit 2017 herausgegeben wurde, spielt die Bildung als ein übergreifender Handlungsansatz einer Politik für nachhaltigen Konsum ebenfalls eine wichtige Rolle. Es wird festgehalten, dass Angebote zur Kompetenzentwicklung für einen nachhaltigen Konsum Bestandteil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sind. Das Konzept einer BNE muss danach so gestaltet sein, dass sich Lernende die Fähigkeiten aneignen können, die nötig sind, um ihr Wissen über nachhaltige Entwicklung umzusetzen (BMUB 2017, S. 28). Diese Kompetenz wird auch Gestaltungskompetenz genannt und ist eine Kompetenz der BNE. Die Gestaltungskompetenz schließt die Befähigung zur Urteils- und Handlungsfähigkeit mit ein (Holfelder und Gebhard 2016, S. 86). Zu den Fähigkeiten einer Gestaltungskompetenz gehören vorausschauendes Denken, interdisziplinäres Wissen, autonomes Handeln und aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen. Der Arbeitsbereich „Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung Programm Transfer-21“ der Freien Universität Berlin unter der Leitung von Prof. Dr. Gerhard de Haan formuliert die folgenden 12 Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz:

1. weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
2. vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können
3. interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
4. Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können
5. gemeinsam mit anderen planen und handeln
6. Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können
7. an kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können
8. sich und andere motivieren können, aktiv zu werden
9. die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
10. Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können
11. selbstständig planen und handeln können
12. Empathie für andere zeigen können

(Transfer-21 2008)

Diese Teilkompetenzen lassen sich den bekannten Bereichen Wissen, Bewerten und Handeln zuordnen und zeigen die komplexe Bildungskonzeption der BNE mit ihren anspruchsvollen Zielsetzungen. Sie sind auch für einen nachhaltigen Konsum wichtig. Als Grundlage für die Vermittlung der Kompetenzen von der frühkindlichen Bildung an bis zur allgemeinen Schul- und Weiterbildung gilt u.a. die Anregung zum Nachdenken über die eigenen Bedürfnisse und Konsumalternativen, über die Nachhaltigkeitsqualität von Gütern sowie über die öko-sozialen Wirkungen von Nutzung und Entsorgung (BMUB 2017, S. 28). Bei der Erreichung und Vermittlung der genannten Kompetenzen spielt die Verbraucher*innenbildung eine zentrale Rolle (siehe Kapitel 4.3).

4.3 Verbraucher*innenbildung

Die vorherigen Kapitel verdeutlichen die Notwendigkeit und den Willen zur Umsetzung einer Bildung für nachhaltigen Konsum. Dabei ist die Vermittlung von Fähigkeiten und Kompetenzen wichtig, damit nachhaltige Konsumententscheidungen getroffen werden können. Die Verbraucher*innenbildung versucht Kinder und Jugendliche zu unterstützen, in der vielfältigen und komplexen Waren- und Dienstleistungswelt reflektiert und selbstbestimmt einen eigenen Weg zu finden. Neben zahlreichen (bildungs)politischen Maßnahmen, die in den letzten 15 Jahren in diesem Bereich unternommen wurden, gibt es auch einige nicht-politische Organisationen, die im Bereich der Verbraucher*innenbildung tätig sind. Hier ist insbesondere der Verbraucherzentrale Bundesverband zu nennen. So ist die Verbraucher*innenbildung die vierte von vier Handlungsebenen des Verbraucherzentrale Bundesverbands. Des Weiteren handelt die Verbraucherzentrale in den Bereichen einer verbraucher*innenpolitischen Lobbyarbeit und einer Politikberatung (1. Handlungsebene), einer Rechtsdurchsetzung (2. Handlungsebene) und der Förderung der Verbraucher*innenberatung und Verbraucher*inneninformation (3. Handlungsebene). Der Verbraucherzentrale Bundesverband wurde 2000 gegründet, er ging aus einem Zusammenschluss der Arbeitsgemeinschaft Verbraucherverbände, des Verbraucherschutzvereins und der Stiftung Verbraucherinstitut hervor. Neben dem Bundesverband gibt es in allen Bundesländern Verbraucherzentralen mit einem umfangreichen Angebot in 200 Beratungsstellen (Verbrau-

cherzentrale Bundesverband 2020b). Für die vorliegende Forschungsarbeit werden vor allem die (bildungs)politischen Rahmenvorgaben der Verbraucher*innenbildung betrachtet. Hier wird insbesondere das Bundesland Nordrhein-Westfalen in den Blick genommen.

4.3.1 Definition und (bildungs)politischer Rahmen

Laut dem Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) ist Verbraucher*in „jede natürliche Person, die ein Rechtsgeschäft zu Zwecken abschließt, die überwiegend weder ihrer gewerblichen noch ihrer selbständigen beruflichen Tätigkeit zugerechnet werden können“ (Bundesrepublik Deutschland 2018). Die Ausführung im Bürgerlichen Gesetzbuch verdeutlicht, dass Verbraucher*innen als Privatpersonen handeln. Demnach agieren wir jeden Tag als Verbraucher*innen, da neben dem alltäglichen Konsum auch Aspekte der Mediennutzung, Ernährung, Gesundheit oder Finanzfragen eine Rolle spielen. Dadurch sind wir in nahezu allen Lebensbereichen als Verbraucher*innen tätig (Wittau 2019, S. 2). Umso wichtiger erscheint der Bildungsbezug in diesem Bereich.

„Verbraucherbildung soll dazu befähigen, als Verbraucher eigenverantwortlich zu handeln, den Einflüssen von Werbung und Marketing zu widerstehen und die eigenen Interessen politisch zu vertreten. Dazu gehört neben reinen Produktinformationen auch das Wissen um Produktionsbedingungen, die sozialen und ökologischen Hintergründe von Preisen und die Folgen der eigenen Konsumgewohnheiten und Kaufentscheidungen“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2006).

Verbraucher*innenbildung findet sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich und in der Erwachsenenbildung statt. Als Leitbild der Verbraucher*innenbildung gilt, auch nach der Definition der Bundeszentrale für politische Bildung, der*die mündige Verbraucher*in, der*die in jeglichen Lebensbereichen, die sein*ihr Konsumverhalten umfassen, kompetent agiert. Allerdings existiert keine einheitliche Vorstellung darüber, was ein mündiges Verbraucher*innenhandeln ist und wie es gekennzeichnet ist. Beispiele für mündiges Verbraucher*innenhandeln können unter anderem das souveräne Kosten-Nutzenkalkulierende Handeln oder das auf dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung aufbauende verantwortungsbewusste Handeln sein. Die Beispiele zeigen die vielfältigen normativen Be-

züge der Verbraucher*innenbildung (Wittau 2019, S. 2). Neben dem Begriff Verbraucher*innenbildung, der in dieser Arbeit in Anlehnung an die „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule“ vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen benutzt wird, existieren weitere verwandte Begriffe wie Konsument*innenbildung oder Verbraucher*innenerziehung. Der Begriff der Verbraucher*innenerziehung wurde früher verwendet. Konsument*innenbildung kann als Teilaufgabe der Verbraucher*innenbildung verstanden werden, die sich inhaltlich mit dem Phänomen des Konsums auseinandersetzt (Wittau 2019, S. 2). Der Verbraucherzentrale Bundesverband definiert Verbraucher*innenbildung als theoretisches und angewandtes Alltagswissen. Durch Verbraucher*innenbildung sollen lebenslang notwendige Kompetenzen vermittelt werden, die jeder Mensch zur Bewältigung seiner Rolle als Konsument*in und zur Erfüllung seiner Wünsche benötigt. Zum besseren Verständnis gibt die Verbraucherzentrale Beispiele an, was mit Verbraucher*innenbildung genau gemeint ist:

„Verbraucherbildung ist, wenn Finn sich kein Smartphone auf Pump kauft. Verbraucherbildung ist, wenn Leonie lieber Obst isst als Vitamintabletten zu schlucken. Verbraucherbildung ist, wenn Lena weiß, dass auch ihre Eltern die Fotos von ihrem neuen Freund auf Facebook sehen können. Verbraucherbildung ist, wenn Kai anstatt mit dem Auto auch mal mit dem Fahrrad fährt“ (Verbraucherzentrale Bundesverband 2020b).

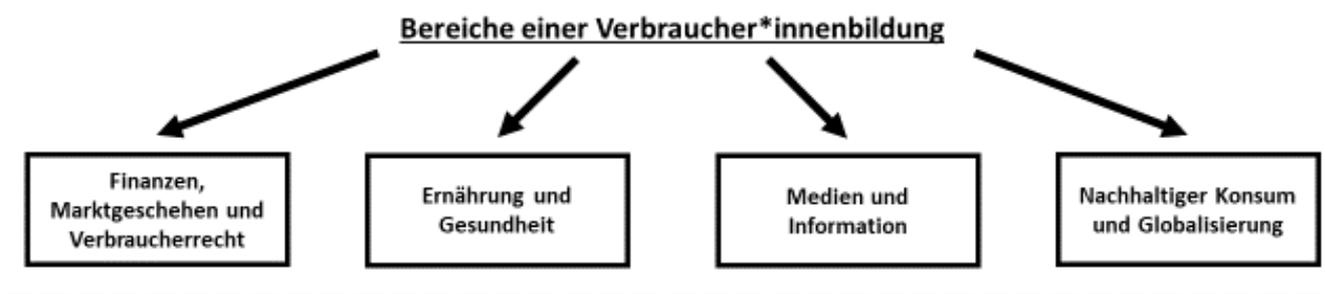
Die Beispiele sind zwar sehr plakativ, veranschaulichen aber sehr gut die Vielfalt einer Verbraucher*innenbildung. Doch wie wird Verbraucher*innenbildung in Deutschland und insbesondere in Nordrhein-Westfalen umgesetzt? Die Anfänge der Verbraucher*innenbildung gehen in das Ende des 19. Jahrhunderts zurück. Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts verlor die Verbraucher*innenbildung die öffentliche Aufmerksamkeit und geriet in den Hintergrund. Dies lässt sich an einem starken Rückgang fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Veröffentlichungen in dieser Zeit erkennen. Das Problem der Verbraucher*innenbildung liegt darin begründet, dass keine eindeutig abgegrenzte Fachwissenschaft zur Verbraucher*innenbildung existiert. Eine „Verbraucher*innenwissenschaft“ existiert auch deshalb nicht, weil Verbraucher*innenbildung inter- bzw. multidisziplinär ist und dadurch komplexe Strukturen aufweist. So kam nicht erst in den letzten Jahren immer mehr der Wunsch nach einem Schulfach Wirtschaft auf, in dem die Themen der Verbraucher*innenbildung Platz finden (Schlegel-Matthies 2004, S. 6). Bereits 2003 machte sich

der Verbraucherzentrale Bundesverband für ein Schulfach Wirtschaft stark, um vorsorgenden Verbraucher*innenschutz zu verwirklichen. Ausgangs- und Mittelpunkt eines Curriculums und Bildungskanons sollten der private Haushalt und das Individuum im Sinne von Verbraucher*innenbildung sein (Müller und Mackert 2003, S. 15).

Zwischen 2003 und 2005 versuchte das Forschungsprojekt REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen), das vom Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft gefördert wurde, ein Gesamtmodell der Verbraucher*innenbildung zu entwickeln, in dem wichtige Erkenntnisse und Forschungsfragen aus unterschiedlichen mit der Verbraucher*innenbildung befassten Disziplinen gebündelt und in ein entsprechendes mehrperspektivisches Modell integriert wurden (Schlegel-Matthies 2004, S. 6). Als Bildungsziele für Schüler*innen im Bereich der Verbraucher*innenbildung wurden folgende Aspekte aufgegriffen: Die Schüler*innen treffen Konsumententscheidungen reflektiert und selbstbestimmt, gestalten die eigene Konsument*innenrolle reflektiert in rechtlichen Zusammenhängen, treffen Konsumententscheidungen qualitätsorientiert, entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil und entwickeln allgemein ein persönliches Ressourcenmanagement und sind in der Lage, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen (Heseker 2005, S. 340). Aufgrund der Ergebnisse des Forschungsprojektes REVIS wurde über eine Neuausrichtung der Verbraucher*innenbildung in Schulen in den einzelnen Bundesländern nachgedacht. Im Jahr 2013 kam es schließlich zum Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zu „Verbraucherbildung an Schulen“. In diesem Beschluss wurden die Ziele, Grundsätze, die Maßnahmen in der Bildungsverwaltung und -politik, die Umsetzung in der Schule, Unterstützungs- und Beratungssysteme sowie Hinweise für eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner*innen festgehalten. Damit schaffte die KMK die Grundlage sowohl für die strukturelle Verankerung als auch für die inhaltliche Gestaltung von Verbraucher*innenbildung in den einzelnen Bundesländern (KMK 2013). In dem sechsseitigen Dokument macht die KMK deutlich, dass die Verbraucher*innenbildung durchgängig vor allem der Bildung für nachhaltige Entwicklung folgt. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass die Kaufkraft von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren zunehmend gestiegen ist und diese heute eine bevorzugte Zielgruppe für Unternehmen und ihre Produktvermarktung darstellen. Die Anforderungen an die jungen Menschen hinsichtlich der erforderlichen Kenntnisse des wirtschaftlichen Handelns und der privaten Vorsorge sind zudem gestiegen

(KMK 2013, S. 2). Als grundlegendes Ziel der Verbraucher*innenbildung sieht die KMK die Entwicklung eines verantwortungsbewussten Verhaltens als Verbraucher*innen, „indem über konsumbezogene Inhalte informiert wird und Kompetenzen im Sinne eines reflektierten und selbstbestimmten Konsumverhaltens erworben werden“ (KMK 2013, S. 2). Abbildung 4.2 zeigt sowohl die Bereiche als auch die Aufgaben der Verbraucher*innenbildung an Schulen. Eine der vier inhaltlichen Säulen beschäftigt sich mit nachhaltigem Konsum und Globalisierung. Wichtig ist eine Stärkung der Gestaltungskompetenz, damit Kinder und Jugendliche eine bewusste und differenzierte Urteilsbildung bei Konsumententscheidungen entwickeln können. Dabei soll die Verbraucher*innenbildung als Fragestellung für alle Jahrgangsstufen und Ausbildungsrichtungen im Sinne eines kontinuierlichen Kompetenzerwerbs in altersangemessenem Abstraktionsgrad verstanden werden.

Abbildung 4.2: Bereiche einer Verbraucher*innenbildung nach dem Beschluss der KMK 2013



Verbraucher*innenbildung an Schulen...

- stärkt die Gestaltungskompetenz der Kinder und Jugendlichen und eröffnet ihnen die Möglichkeit, Kompetenzen für eine bewusste und differenzierte Urteilsbildung bei Konsumententscheidungen zu entwickeln.
- stärkt die Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Alltagskompetenzen – auch in Bezug auf die Haushaltsführung.
- bezieht die lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Familien mit ein.
- greift aktuelle gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Entwicklungen sowie Themen auf.
- wird als Fragestellung für alle Jahrgangsstufen und Ausbildungsrichtungen im Sinne eines kontinuierlichen Kompetenzerwerbs in altersangemessenem Abstraktionsgrad verstanden.
- eröffnet konkrete Handlungsoptionen im Rahmen der in und im Umfeld der Schule gegebenen Möglichkeiten.

(Quelle: Eigene Darstellung nach KMK 2013, S. 3)

Die KMK führt zudem auf, dass die Verbraucher*innenbildung zahlreiche Anknüpfungspunkte zu bereits etablierten Schulfächern und Lerninhalten aufweist und in besonderer Weise ein handlungsorientiertes, interdisziplinäres und vernetztes Lernen ermöglicht (KMK 2013, S. 3). Daher ist die Verbraucher*innenbildung in den Unterricht eines oder mehrerer Unterrichtsfächer während der gesamten Schulzeit der Kinder und Jugendlichen zu integrieren. Diese Interdisziplinarität, die sich auch durch die verschiedenen Bereiche und Aufgaben der Verbraucher*innenbildung zeigt, ermöglicht eine individuelle Umsetzung von Verbraucher*innenbildung. Interdisziplinäres Wissen scheint für die Verbraucher*innenbildung elementar wichtig zu sein, um ein reflektiertes und selbstbestimmtes Konsumverhalten zu entwickeln. Als mögliche Themen und Handlungsfelder speziell im Bereich des nachhaltigen Konsums werden ein fairer Handel und Produktkennzeichnungen, Klima, Energie und Ressourcen, Mobilität und Wohnen, Lebensstile und die Globalisierung genannt. Im Beschluss der KMK werden zudem mögliche Unterstützungs- und Beratungssysteme aufgeführt. Zu diesen zählen u.a. die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung, Hochschulen und auch die Verbraucherzentralen, die im Bereich der Verbraucher*innenbildung tätig sind (KMK 2013, S. 4–5).

2015 veröffentlichte die Kultusministerkonferenz einen Bericht zur Verbraucher*innenkompetenz von Schüler*innen, da bei der PISA-Studie¹⁸ 2012 ergänzend der neue Bereich „Kreatives Problemlösen“ getestet wurde. In diesem Bereich sind auch Aspekte der Verbraucher*innenbildung wichtig. Im Bericht der KMK werden weitere Studien zum Verbraucher*innenwissen der Kinder und Jugendlichen betrachtet und man kommt zu dem Ergebnis, dass weder die PISA-Sonderstudie zum „Kreativen Problemlösen“ noch die weiteren Studien ausreichend geeignete Ansatzpunkte zur systematischen Evaluierung der Verbraucher*innenkompetenz von Schüler*innen bieten (KMK 2015, S. 9). In einer Länderabfrage sollte schließlich der Sachstand zur Verbraucher*innenbildung in den einzelnen Bundesländern erhoben werden. Diese 2015 aktualisierte Umfrage zeigt, in welchen Unterrichtsfächern Verbraucher*innenbildung relevant ist, in welchen Jahrgangsstufen welche Aspekte

¹⁸ PISA steht für „Programme for International Student Assessment“ und wurde von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) initiiert. Generelle Zielsetzung des PISA-Projektes ist es, den teilnehmenden Staaten Indikatoren für Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten von 15-jährigen Schüler*innen in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften in Zeitreihe zur Verfügung zu stellen. Die Untersuchungen erfolgen in einem 3-jährigen Rhythmus und in einem Gesamterhebungszyklus von drei Erhebungswellen, in denen jeweils ein Hauptbereich gründlich getestet wird.

der Verbraucher*innenbildung thematisiert werden, welche Projekte zur Verbraucher*innenbildung durchgeführt werden, welche Materialpools bzw. Links oder Internetseiten als positive Beispiele angeführt werden können und welche Kooperationen mit externen Partner*innen zur Verbraucher*innenbildung bestehen. Die Ergebnisse der Länderabfrage werden für das Bundesland NRW im Kapitel 4.3.2 näher dargestellt. Zusammenfassend kann aber festgestellt werden, dass 2015 in fast allen Ländern ein Leitfach zur Verbraucher*innenbildung existiert und in allen Ländern Themen der Verbraucher*innenbildung Gegenstand der Lehrpläne verschiedener Fächer sind. In allen Bundesländern bestehen zudem Kooperationen mit externen Partner*innen wie den Verbraucherzentralen (KMK 2015, S. 10).

Die Ausführungen in diesem Kapitel zeigen, dass bereits seit ca. 15 Jahren bildungspolitische Maßnahmen zur Verbraucher*innenbildung auf Bundesebene erfolgen. Insbesondere die Kultusministerkonferenz hat mit ihrem Beschluss 2013 und dem Bericht von 2015 Grundlagen geliefert, um die Umsetzung von Verbraucher*innenbildung in den einzelnen Bundesländern zu unterstützen. In den weiteren Ausführungen dieses Kapitels folgen detaillierte Informationen zur Umsetzung von Verbraucher*innenbildung im Bundesland Nordrhein-Westfalen, das für die Untersuchungen der Forschungsarbeit in den Blick genommen wird.

4.3.2 Verbraucher*innenbildung in Nordrhein-Westfalen

Das Land Nordrhein-Westfalen beschäftigt sich seit einigen Jahren mit dem Thema Verbraucher*innenbildung. Auch hier werden die Ergebnisse des Forschungsprojektes REVIS als Grundlage genutzt, um die Konsum-, Ernährungs- und Gesundheitsbildung als Teil der Bildung für nachhaltige Entwicklung weiterzuentwickeln (Heseker 2005). Die Fraktionen aus SPD und Bündnis 90/Die Grünen haben 2013 im Landtag NRW einen Antrag zum Thema „Verbraucher*innenbildung in der Schule nachhaltig und vielfältig gestalten“ gestellt. In diesem Antrag bekräftigte der Landtag die Bedeutung der Bildung für nachhaltige Entwicklung gerade in Bezug auf die Konsum-, Ernährungs- und Gesundheitsbildung für alle Schü-

ler*innen. Er forderte die Landesregierung auf, die Lehrpläne und Unterrichtsinhalte weiterzuentwickeln, die Schulen zu stärken, bereits bestehende Programme in der Konsum-, Ernährungs- und Gesundheitsbildung zu vernetzen, Aus- und Fortbildungen für Lehrer*innen und sozialpädagogische Fachkräfte zu implementieren und die Wirksamkeit der getroffenen Maßnahmen evaluieren zu lassen (Landtag Nordrhein-Westfalen - 16. Wahlperiode 2013, S. 2–3). Der Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2013 zur Verbraucher*innenbildung an Schulen bestärkte die Fraktionen in ihrer Absicht, Verbraucher*innenbildung in NRW zu fördern. Im Bericht der KMK von 2015 wurde eine Länderabfrage zur Verbraucher*innenbildung vorgenommen. In dieser Länderabfrage gab das Land NRW an, dass Verbraucher*innenbildung verpflichtend als eine fachliche und überfachliche Aufgabe aller Schulen der Primar- und Sekundarstufe I integriert werde. In den Jahren 2015 bis 2017 sollte dafür eine curriculare Grundlage entwickelt werden (Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule). Als Leitfächer fungieren in NRW Arbeitslehre/Hauswirtschaft und Wirtschaft bzw. Politik/Wirtschaft, als Ankerfächer die Lernbereiche Gesellschafts- und Arbeitslehre sowie die Naturwissenschaften. Im Primarbereich ist der Sachunterricht als Leitfach der Verbraucher*innenbildung anzusehen. Der Lehrplannavigator¹⁹ des Landes NRW soll den Schulen helfen, Verbraucher*innenbildung in die Curricula der einzelnen Schulen und Fächer zu integrieren. Im Zusammenhang mit der Landeskampagne „Schule der Zukunft-Bildung für Nachhaltigkeit“ wird der Schwerpunkt Verbraucher*innenbildung im Rahmen einer verstärkten Kooperation der Schulen mit außerschulischen Partner*innen, wie u.a. dem Eine Welt Netz NRW, der BUNDjugend oder der Verbraucherzentrale NRW, unterstützt (KMK 2015, S. 76–77).

Zur strukturellen Verankerung von Verbraucher*innenbildung in Schulen in NRW wurde 2017 schließlich die Rahmenvorgabe „Verbraucherbildung in Schule in der Primarstufe und Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen“ veröffentlicht. Es wird verdeutlicht, dass Konsum

¹⁹ Der Lehrplannavigator unterstützt Schulen bei der Umsetzung der neuen Kernlehrpläne, indem er Beispiele für schulinterne Lehrpläne gibt und Vorgaben aus den Lehrplänen mit konkreten Unterrichtsmaterialien u.a. im Bereich der Verbraucher- und Konsumbildung, insbesondere auf der Grundlage des REVIS-Konzeptes verknüpft (<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>, 01.04.2020).

eine Zukunftsfrage ist und vom Konsum in unserer Gesellschaft auch der Erfolg oder Misserfolg einer nachhaltigen Entwicklung abhängt. In der Rahmenvorgabe wird Verbraucher*innenbildung folgendermaßen definiert:

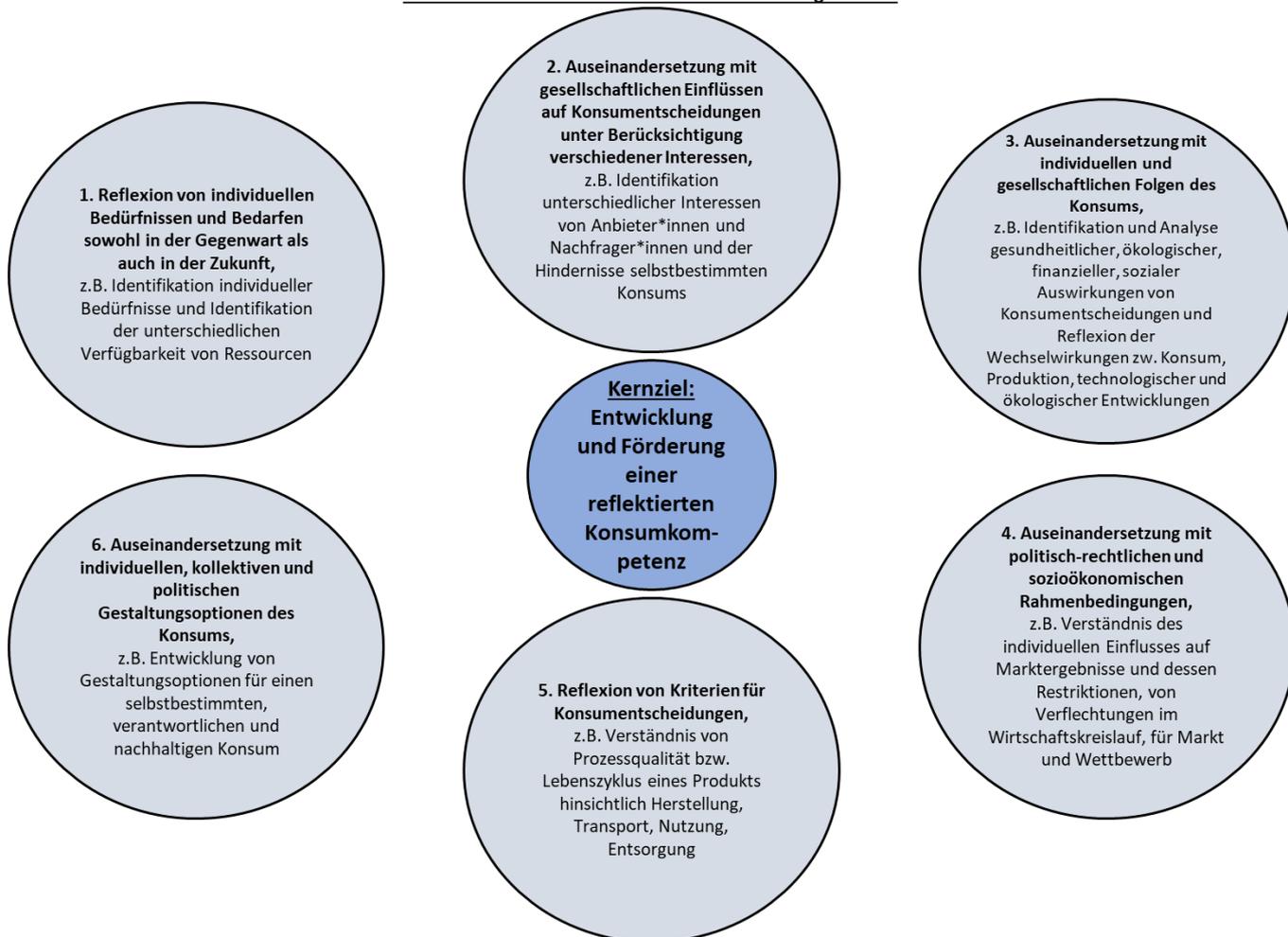
„Verbraucherbildung vermittelt Schülerinnen und Schülern das Wissen und die Kompetenzen, die reflektierte Entscheidungen ermöglichen – für ihren Alltag, in ihren Rollen als Wirtschaftsbürgerin und Wirtschaftsbürger und als Staatsbürgerin und Staatsbürger“
(Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 3).

Im Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung werden der Beschluss der KMK 2013 und ein Landtagsbeschluss vom 18.03.2014 als Anlass zur Erarbeitung der Rahmenvorgabe angegeben. Zusätzlich wird darauf hingewiesen, dass die Erarbeitung und Umsetzung der Rahmenvorgabe grundlegender Bestandteil für die Umsetzung der Landesstrategie „Bildung für nachhaltige Entwicklung-Zukunft lernen“ (2016-2020) ist (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 4). Abbildung 4.3 zeigt die Ziele und Teilziele einer Verbraucher*innenbildung in Nordrhein-Westfalen. Das Kernziel, die Entwicklung und Förderung einer reflektierten Konsumkompetenz von Schüler*innen, wird von sechs Zielen mit zahlreichen Teilzielen unterstützt²⁰.

²⁰ In der Abbildung 4.3 konnten nicht alle Teilziele dargestellt werden. Daher wurden beispielhaft nur einzelne Teilziele aufgeführt. Für alle Teilziele siehe Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 10–11.

Abbildung 4.3: Ziele und Teilziele von Verbraucher*innenbildung in NRW

Ziele und Teilziele von Verbraucher*innenbildung in NRW

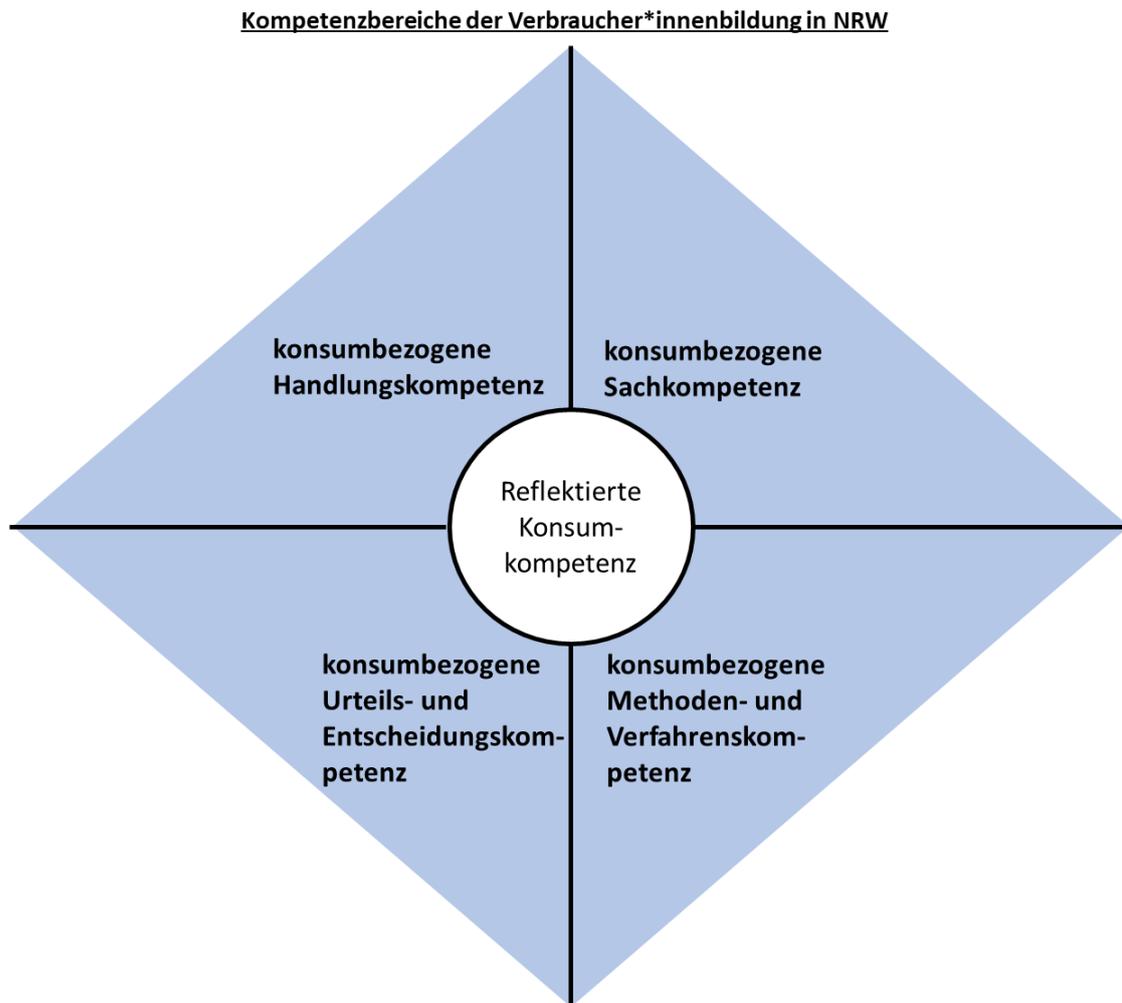


(Quelle: Eigene Darstellung nach Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 10–11)

Die sechs Ziele verdeutlichen wiederum die Komplexität und die damit einhergehende Herausforderung für Lehrer*innen, die Verbraucher*innenbildung in der Schule umzusetzen sollen.

Außer auf die Ziele wird in der Rahmenvorgabe des Landes NRW auch auf die zu erwerbenden Kompetenzen eingegangen. Abbildung 4.4 veranschaulicht vereinfacht, welche vier konsumbezogenen Kompetenzen die Schüler*innen erwerben müssen, um reflektierte Konsumentscheidungen treffen zu können.

Abbildung 4.4: Kompetenzbereiche der Verbraucher*innenbildung in NRW



(Quelle: Eigene Darstellung nach Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 11–12)

Die konsumbezogene Sachkompetenz „bezieht sich auf die Fähigkeit von Schüler*innen, zur Lösung von Aufgaben und Problemen konsumbezogene Erkenntnisse beschreiben und in konsumrelevanten variablen Situationen berücksichtigen bzw. sich orientieren zu können“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 11). Unter der konsumbezogenen Methoden- und Verfahrenskompetenz werden die „Wege der Erkenntnisgewinnung“ und die „Sicherheit in deren Darstellung, Analyse und Präsentation sowie die selbstreflektierte Bewertung ihres Einsatzes“ verstanden. Argumentative Verfahren unter Nutzung von Medien helfen bei der Umsetzung. Bei der konsumbezogenen Urteils- und Entscheidungskompetenz sollen die Schüler*innen in die Lage versetzt werden, Entscheidungen zu treffen, die ein reflektiertes Konsumverhalten aufweisen. Dazu

ist ein „selbständiges, begründetes und an Kriterien orientiertes Beurteilen und Bewerten aus unterschiedlichen Perspektiven“ notwendig. Die konsumbezogene Handlungskompetenz beschreibt die Fähigkeit, „individuelle sowie kollektive Lebenssituationen selbstbestimmt zu bewältigen und zu kommunizieren“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 12). Die aufgeführten Kompetenzen können auch als Teile der Gestaltungskompetenz im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. Bildung für nachhaltigen Konsum gesehen werden (siehe Kapitel 4.2).

Die Inhalte bzw. Bereiche der Verbraucher*innenbildung in NRW unterscheiden sich nur minimal von denen, die die KMK in ihrem Beschluss von 2013 (siehe Abbildung 4.2) genannt hat. In NRW soll es demnach einen übergreifenden Bereich zum allgemeinen Konsum geben, der querliegend über vier weiteren Bereichen liegt:

Bereich A: Finanzen, Marktgeschehen und Verbraucherrecht

Bereich B: Ernährung und Gesundheit

Bereich C: Medien und Information in der digitalen Welt

Bereich D: Leben, Wohnen und Mobilität

Der übergreifende Bereich „Allgemeiner Konsum“ umfasst Inhaltsfelder wie die Konsumverantwortung, die Qualität und Nachhaltigkeit von Gütern und Dienstleistungen sowie globale, nationale und regionale Zusammenhänge und Auswirkungen von Konsumententscheidungen. Das Thema Onlinehandel, das im Mittelpunkt dieser Forschungsarbeit steht, findet sich im Bereich C, Medien und Information in der digitalen Welt, wieder (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 13–14).

Darüber hinaus wird in der Rahmenvorgabe des Landes NRW deutlich gemacht, dass Verbraucher*innenbildung als Querschnittsaufgabe zu verstehen ist und somit eine übergreifende schulische Bildungsaufgabe darstellt. Sie wird zur Aufgabe mehrerer Lernbereiche und Unterrichtsfächer. Die Rahmenvorgabe gibt zudem Hinweise zu einem schulischen Konzept zur Verbraucher*innenbildung und Anhaltspunkte zu didaktischen Prinzipien, Methoden und zur außerunterrichtlichen und außerschulischen Verbraucher*innenbildung. Dabei wird klargestellt, dass eine multiperspektivische Verbraucher*innenbildung notwen-

dig ist, die sich an den Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses²¹ orientiert. Das Überwältigungsverbot erlaubt es nicht, Schüler*innen im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und sie damit an der Bildung eines selbständigen Urteils zu hindern. Das Kontroversitätsgebot bedeutet, dass alles, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers erscheinen muss. Es dürfen keine Standpunkte, Optionen oder Alternativen unterschlagen werden. Zudem sind die Analysefähigkeit und Interessenlage der Schüler*innen entscheidend. Schüler*innen müssen in die Lage versetzt werden, politische Situationen und eigene Interessen zu analysieren und nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen (Kalb 2018, S. 3).

Alles in allem bietet die Rahmenvorgabe Verbraucher*innenbildung in Nordrhein-Westfalen eine wichtige Grundlage zur strukturellen Verankerung und Umsetzung in Primarstufe und Sekundarstufe I. Eine Ausarbeitung zur Verbraucher*innenbildung in der Sekundarstufe II und in der Berufsbildung liegt aktuell nicht vor. Es wird in der Rahmenvorgabe aber darauf hingewiesen, dass Verbraucher*innenbildung in der Sekundarstufe II fortgeführt wird. Auch in der Phase ist es sehr wichtig, Verbraucher*innen auf ihrem Weg ins eigenständige Leben zu unterstützen.

4.3.3 Konsum und Onlinehandel als Themen im Schulunterricht in NRW

Im Rahmen dieses Teilkapitels wurden die Kernlehrpläne aus NRW hinsichtlich der Begriffe „Konsum“ und „Online(handel)“ näher untersucht. Im Folgenden werden die Durchführung und die Ergebnisse beschrieben.

4.3.3.1 Analyse der Kernlehrpläne in NRW

Die Rahmenvorgabe „Verbraucher*innenbildung in Schule des Landes NRW“ verpflichtet die Schulen der Primar- und Sekundarstufe I, Verbraucher*innenbildung in ihre Curricula

²¹ Der Beutelsbacher Konsens ist Ergebnis einer 1976 in Beutelsbach abgehaltenen bildungspolitischen Tagung, bei der die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und weitere bildungspolitische Akteure über Grundsätze der politischen Bildung diskutierten.

aufzunehmen und umzusetzen. Auch die Kernlehrpläne der einzelnen Fächer und Schulformen wurden in den letzten Jahren nach und nach angepasst und Verbraucher*innenbildung findet nun in mehreren Fächern in den verschiedenen Schulformen Platz. Da sich diese Forschungsarbeit auf den Konsum und Onlinehandel von Jugendlichen und jungen Erwachsenen fokussiert, werden die inhaltlichen Schwerpunkte in den einzelnen Fächern an verschiedenen Schulformen näher betrachtet. In einer Analyse der Kernlehrpläne wurde erarbeitet, in welchen Fächern die Begriffe „Konsum“ und „Online(handel)“ relevant sind. Dafür wurden die entsprechenden Kernlehrpläne sowohl hinsichtlich konsumrelevanter Inhalte als auch spezifisch im Hinblick auf das Thema Onlinehandel untersucht, indem mithilfe des Textsuchfeldes die entsprechenden Begriffe herausgefiltert wurden. Es wurden sowohl Inhalte als auch Kompetenzen, die die Schüler*innen erwerben sollen, herausgestellt. Die Ergebnisse wurden in Tabellen strukturiert dargestellt. Die Tabelle zum Thema „Konsum“ befindet sich im Anhang (Anhang 14.1), die Tabelle zum Thema „Online(handel)“ ist auf den folgenden Seiten (Tabelle 4.2, S.108-109) dargestellt. Für die Analyse wurden die aktuellsten Kernlehrpläne von Haupt-, Real-, Gesamt-/Sekundarschule und Gymnasium in NRW zugrunde gelegt. Teilweise sind veröffentlichte, aber noch nicht in Kraft getretene Kernlehrpläne (Entwurf) in die Analyse einbezogen worden, um die aktuellsten Entwicklungen abbilden zu können. Tabelle 4.1 zeigt eine Übersicht der Kernlehrpläne, die für die Analyse genutzt wurden. Dabei werden die Kernlehrpläne für eine bessere Übersicht abgekürzt mit Jahreszahlen dargestellt. Alle Kernlehrpläne in NRW werden von der „Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)“ (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur-Landesinstitut für Schule 2020) online zur Verfügung gestellt und für diese Analyse verwendet. Mithilfe der Tabelle 4.1 lassen sich alle folgenden Aussagen auf die entsprechenden Kernlehrpläne zurückführen.

Tabelle 4.1: Auflistung der genutzten Kernlehrpläne für die Analyse

	Hauptschule	Realschule	Gesamt- schule/Sekun- darschule (Sekundar- stufe I)	Gymnasium (Sekundarstufe I) + Gymnasium/Ge- samtschule (Se- kundarstufe II)
Gesellschaftslehre	KLP SI 2011 ²²		KLP SI 2020 (Entwurf)	
Erdkunde/Geographie		KLP SI 2020 (Entwurf)		KLP SI 2019 + KLP SII 2014
Geschichte		KLP SI 2011		KLP SI 2019 + KLP SII 2014
Sozialwissenschaften und Sozi- alwissenschaften/Wirtschaft				KLP SII 2014
Arbeitslehre (Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft)	KLP SI 2013		KLP SI 2015	
Wirtschaft/(Politik)		KLP SI 2020 (Entwurf)		KLP SI 2019
Wirtschaft/Arbeitswelt	KLP SI 2020 (Entwurf) ²³			
Hauswirtschaftslehre			KLP SI 2020 (Entwurf)	
Technik		KLP SI 2015	KLP SI 2020 (Entwurf)	KLP SI 2019 + KLP SII 2014
Lernbereich Naturwissenschaf- ten	KLP SI 2011		KLP SI 2015	
Ernährungslehre				KLP SII 2014
Biologie		KLP SI 2011		KLP SI 2019 + KLP SII 2014
Chemie		KLP SI 2011		KLP SI 2019 + KLP SII 2014
Physik		KLP SI 2011		KLP SI 2019 + KLP SII 2014

(Quelle: Eigene Darstellung nach Qualitäts- und UnterstützungsAgentur-Landesinstitut für Schule 2020)

Zudem ist wichtig zu erwähnen, dass auch eine Betrachtung älterer Kernlehrpläne, die vor der Rahmenvorgabe für „Verbraucherbildung in Schule“ genutzt wurden, stattgefunden hat, um aufzeigen zu können, wie Verbraucher*innenbildung in den aktuellsten Lehrplänen umgesetzt wurde. Darüber hinaus ist besonders der Unterricht in der Sekundarstufe II für

²² KLP=Kernlehrplan; SI=Sekundarstufe I; SII=Sekundarstufe II; 2011: Jahr, in dem der Kernlehrplan veröffentlicht wurde.

²³ (Entwurf): Dieser Kernlehrplan wurde als Entwurf veröffentlicht, war zum Zeitpunkt der Analyse aber noch nicht in Kraft getreten.

die Forschungsarbeit relevant. Daher wurde auch eine Analyse der Kernlehrpläne in der Sekundarstufe II vorgenommen, obwohl die Rahmenvorgabe für die Sekundarstufe II nicht relevant ist. Auch die Berufskollegs in NRW sollen genauer betrachtet werden, da die Schüler*innen dieser Schulform für die Forschungsarbeit ebenfalls eine Rolle spielen. Aufgrund der Komplexität und der Vielzahl an Bildungsplänen wird hier aber nur ein Überblick gegeben. Einzelne Beispiele werden exemplarisch näher untersucht. Die Suche nach konkreten Begriffen in den Kernlehrplänen kann keine vollständige Darstellung der Inhalte und Kompetenzen ermöglichen, da die Themen Konsum und Onlinehandel auch in Inhaltsfeldern relevant sein können, in denen die Begriffe gar nicht explizit genannt werden. Daher zeigt die Analyse lediglich das Vorkommen der Begriffe „Konsum“ und „Online(handel)“ in den Kernlehrplänen in NRW.

4.3.3.2 Die Themen Konsum und Onlinehandel in den Kernlehrplänen in NRW

In der Hauptschule kommen Schüler*innen mit dem Thema Konsum in mehreren Fächern in Kontakt. Im Fach Gesellschaftslehre sollen die Schüler*innen z.B. ihr eigenes Konsumverhalten im Kontext mit Nachhaltigkeit und Ökologie reflektieren. Auch im Unterrichtsfach Arbeitslehre beschäftigen sich die Schüler*innen mit zahlreichen konsumrelevanten Inhalten wie dem eigenen Konsumverhalten im Kontext mit Nachhaltigkeit, Ökologie, Gesundheit und Finanzierbarkeit. In diesem Fach geht es aber neben dem eigenen Konsumverhalten auch um zur Verfügung stehende Mittel, die Produktion unter Wirtschaftlichkeits- und Nachhaltigkeitsaspekten, um Verkaufsstrategien, finanzielle Umsetzbarkeit anhand eines Haushaltsplans und um ökonomische, soziale und ökologische Auswirkungen des Kaufs und der Entsorgung ausgewählter Konsumgüter (siehe Anhang 14.1). Ähnliche Inhalte werden auch im Fach Wirtschaft/Arbeitswelt behandelt. Hinzu kommen hier Aspekte wie individuelle, kollektive und politische Gestaltungsoptionen des Konsums sowie rechtliche Aspekte des Konsument*innenhandelns. Im Fach Naturwissenschaften sollen die Hauptschüler*innen die Bedeutung des Metallrecyclings im Zusammenhang mit Ressourcenschonung und Energieeinsparung darstellen können und auf dieser Basis das eigene Konsum- und Entsorgungsverhalten beurteilen. Insgesamt kommen Hauptschüler*innen in allen Unterrichtsfächern, die für konsumrelevante Themen prädestiniert sind, mit dem Thema „Konsum“ in Kontakt, sodass hier von einer flächendeckenden Verbraucher*innenbildung im Bereich

des Konsums ausgegangen werden kann. Das Thema Onlinehandel hingegen taucht in den Kernlehrplänen der Hauptschule nur im Fach Wirtschaft/Arbeitswelt auf (siehe Tabelle 4.2). Neben dem Onlineeinkauf sollen die Schüler*innen auch die Chancen und Risiken im Onlinehandel für Verbraucher*innen sowie die Online-Einkaufsmöglichkeiten bewerten.

In der Realschule existiert eine andere Fächerlandschaft als in der Hauptschule. Zu konsumrelevanten Inhalten wird in den Fächern Erdkunde, Wirtschaft/Politik und Chemie unterrichtet. In Erdkunde erörtern Schüler*innen die Möglichkeiten eines nachhaltigen Konsums und Gestaltungsoptionen für ein nachhaltigeres Konsumverhalten. Im Fach Wirtschaft/Politik geht es um verschiedene Optionen ökonomischen und konsumrelevanten Handelns und Verkaufsstrategien in der Konsumgesellschaft. Aber auch rechtliche Aspekte des eigenen Konsumhandelns, das Spannungsfeld zwischen Konsumwünschen und verfügbaren Mitteln sowie die Grenzen und Folgen des Konsument*innenhandelns werden näher betrachtet. Im Fach Chemie lernen die Realschüler*innen ebenso wie Hauptschüler*innen die Bedeutung des Metallrecyclings im Zusammenhang mit Ressourcenschonung und Energieeinsparung darzustellen und auf dieser Basis das eigene Konsum- und Entsorgungsverhalten zu beurteilen (siehe Anhang 14.1) (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur-Landesinstitut für Schule 2020). Das Thema Onlinehandel begegnet Realschüler*innen in den Fächern Erdkunde und Wirtschaft/Politik. In Erdkunde geht es um die Raumwirksamkeit von Digitalisierung (Onlinehandel), in Wirtschaft/Politik behandeln die Schüler*innen die Möglichkeiten des Einsatzes von Algorithmen in Onlineangeboten von Unternehmen. Zudem beurteilen sie Chancen und Risiken im Onlinehandel für Verbraucher*innen. Somit findet eine Verbraucher*innenbildung zu den Themen Konsum und Onlinehandel in der Realschule nur in den Fächern Erdkunde und Wirtschaft/Politik statt. Aufgrund der geringen Stundenanzahl kommen die Schüler*innen allerdings eher weniger mit den Themen in Berührung.

Tabelle 4.2: Das Thema Onlinehandel in Kernlehrplänen der Sek I in Schulen in NRW

	Hauptschule	Realschule	Gesamt-/Sekundarschule	Gymnasium
Gesellschaftslehre			<ul style="list-style-type: none"> •Die Schüler*innen beschreiben Möglichkeiten des Einsatzes von Algorithmen in Onlineangeboten von Unternehmen. •Die Schüler*innen beurteilen Chancen und Risiken im Onlinehandel für Verbraucher*innen. •Raumwirksamkeit von Digitalisierung: Standortfaktor digitale Infrastruktur, Onlinehandel, digitale vernetzte Güter- und Personenverkehre, Outsourcing 	
Erdkunde		<ul style="list-style-type: none"> •Raumwirksamkeit von Digitalisierung: Standortfaktor digitale Infrastruktur, Onlinehandel, digital vernetzte Güter- und Personenverkehre, Outsourcing 		<ul style="list-style-type: none"> •Raumwirksamkeit von Digitalisierung: Standortfaktor digitale Infrastruktur, Onlinehandel, Verlagerung von Arbeitsplätzen, digital vernetzte Güter- und Personenverkehre, Veränderung von Pendlerströmen
Wirtschaft(/Politik)		<ul style="list-style-type: none"> •Die Schüler*innen beschreiben Möglichkeiten des Einsatzes von Algorithmen in Onlineangeboten von Unternehmen. •Die Schüler*innen beurteilen Chancen und Risiken im Onlinehandel für Verbraucher*innen. 		<ul style="list-style-type: none"> •Die Schüler*innen beschreiben Möglichkeiten des Einsatzes von Algorithmen in Onlineangeboten von Unternehmen. •Die Schüler*innen beurteilen Chancen und Risiken im Onlinehandel für Verbraucher*innen.
Arbeitslehre (Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft)			<ul style="list-style-type: none"> •Die Schüler*innen erläutern Auswirkungen des Onlinehandels auf die Textil- und Lebensmittelindustrie. •Online-Ökonomie •Online-Banking und Online-Zahlverfahren •Die Schüler*innen stellen die Funktionsweise von Online-Banking und -zahlverfahren dar. 	

Wirtschaft/Arbeitswelt	<ul style="list-style-type: none"> •Die Schüler*innen beschreiben Möglichkeiten des Einsatzes von Algorithmen in Onlineangeboten von Unternehmen. •Die Schüler*innen beurteilen Chancen und Risiken im Onlinehandel für Verbraucher*innen. •Onlineeinkauf •Die Schüler*innen benennen Chancen und Risiken des Onlineeinkaufs. •Die Schüler*innen bewerten (Online)Einkaufsmöglichkeiten. 			
Hauswirtschaftslehre			<ul style="list-style-type: none"> •(Online)Einkauf •Die Schüler*innen beschreiben Chancen und Risiken des Onlineeinkaufs. •Die Schüler*innen bewerten (Online)Einkaufsmöglichkeiten hinsichtlich rechtlicher Grundlagen, gesellschaftlicher Werte und Normen und individuellem Konsumhandeln. 	
Technik			<ul style="list-style-type: none"> •Die Schüler*innen beurteilen Konsumentscheidungen aus verschiedenen Perspektiven hinsichtlich zugrunde liegender Motive, Bedürfnisse und Interessen. 	

Wahlpflichtbereich

Unterrichtsfächer in dieser Schulform nicht vorgesehen

(Quelle: Eigene Darstellung nach den Kernlehrplänen aus Tabelle 4.1; Qualitäts- und UnterstützungsAgentur-Landesinstitut für Schule 2020)

Auch in der Gesamt- bzw. Sekundarschule existiert eine andere Fächerlandschaft als an Haupt- und Realschule. Das Thema Konsum spielt in mehreren Unterrichtsfächern (Gesellschaftslehre, Arbeitslehre, Hauswirtschaftslehre, Technik, Naturwissenschaften) eine Rolle. Im Fach Gesellschaftslehre beschäftigen sich die Schüler*innen mit Verkaufsstrategien, Konsumwünschen und -entscheidungen im Hinblick auf Nutzen und zur Verfügung stehenden Mitteln, mit dem Einfluss von Werbung und sozialen Medien auf das eigene Konsumverhalten und mit Konsum im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung. Darüber hinaus behandeln Gesamt- und Sekundarschüler*innen rechtliche Aspekte und Gestaltungsoptionen für ein nachhaltigeres Konsumverhalten. Im Fach Arbeitslehre finden sich teilweise ähnliche inhaltliche Schwerpunkte zum Thema Konsum. Die Schüler*innen sollen aber auch lernen, zwischen Bedürfnis, Bedarf und Konsum zu unterscheiden und anhand eines Haushaltsplans die finanzielle Umsetzbarkeit eigener Konsumwünsche zu beurteilen. Außerdem untersuchen die Schüler*innen die Zusammensetzung eines Konsumartikels bzw. Industrieproduktes und beurteilen den Produktlebenszyklus von Konsumartikeln unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit. Viele weitere konsumrelevante Inhalte werden hier vertieft (siehe Anhang 14.1). Im Unterrichtsfach Hauswirtschaftslehre analysieren Schüler*innen überschaubare Konsumententscheidungen aus verschiedenen Perspektiven hinsichtlich zugrunde liegender Motive, Bedürfnisse und Interessen. Zudem beschreiben sie Zielkonflikte bei Konsumententscheidungen, entwerfen Lösungsansätze und erörtern Einflussmöglichkeiten und Folgen individueller Lebensführung und alternativer Konsumententscheidungen. Auch an der Gesamt- bzw. Sekundarschule lernen die Schüler*innen im Fach Naturwissenschaften, die Bedeutung des Metallrecyclings im Zusammenhang mit Ressourcenschonung und Energieeinsparung darzustellen und auf dieser Basis das eigene Konsum- und Entsorgungsverhalten zu beurteilen. Zudem wird über den Konsum landwirtschaftlicher Produkte gesprochen. Auch das Thema Onlinehandel wird an der Gesamt- bzw. Sekundarschule in mehreren Fächern aufgegriffen. Im Fach Gesellschaftslehre werden die gleichen Inhalte vermittelt, die auch an der Realschule in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern von Bedeutung sind (Raumwirksamkeit von Digitalisierung (Onlinehandel), Chancen und Risiken im Onlinehandel für Verbraucher*innen, Einsatz von Algorithmen in Onlineangeboten von Unternehmen). Im Wahlpflichtfach Arbeitslehre erläutern die Schüler*innen die Auswirkungen des Onlinehandels auf die Textil- und Lebensmittelindustrie. Darüber

hinaus beschäftigen sich die Schüler*innen mit Online-Banking und -Zahlverfahren. In der Hauswirtschaftslehre bewerten die Schüler*innen (Online)Einkaufsmöglichkeiten hinsichtlich rechtlicher Grundlagen, gesellschaftlicher Werte und Normen und individuellen Konsumhandelns. Im Unterrichtsfach Technik beurteilen Schüler*innen Konsumententscheidungen aus verschiedenen Perspektiven hinsichtlich zugrunde liegender Motive, Bedürfnisse und Interessen. Obwohl die Fächer Arbeitslehre und Naturwissenschaften als Wahlpflichtfächer nicht von allen Schüler*innen besucht werden müssen, beschäftigen sich Gesamtschüler*innen in der Sekundarstufe I nach den Kernlehrplänen relativ häufig mit konsumrelevanten Themen sowie dem Thema Onlinehandel. Besonders die Fächer Gesellschaftslehre, Arbeitslehre und Hauswirtschaftslehre bieten ein breites Angebot im Rahmen einer Verbraucher*innenbildung im Themenfeld Konsum.

An Gymnasien spielen konsumrelevante Inhalte in den Fächern Erdkunde, Geschichte, Wirtschaft/Politik, Technik, Physik und Chemie eine Rolle. Im Fach Erdkunde erörtern die Schüler*innen in Ansätzen ihr eigenes, auch durch Digitalisierung geprägtes Konsumverhalten hinsichtlich ökologischer, ökonomischer und sozialer Folgen. Auch Gestaltungsoptionen für ein nachhaltigeres Konsumverhalten werden diskutiert. Im Fach Geschichte werden die Auswirkungen und gesellschaftlichen Folgen der neuen Massenmedien und der Konsumgesellschaft in der Weimarer Republik dargestellt. Die Inhalte im Fach Wirtschaft/Politik an Gymnasien sind nahezu deckungsgleich mit denen in der Realschule. Im Fach Technik bewerten die Schüler*innen Lösungsansätze hinsichtlich der Wechselwirkungen zwischen Konsum, Produktion, technologischer und ökologischer Entwicklungen. Das Fach Chemie beschäftigt sich auch an Gymnasien mit der Bedeutung des Metallrecyclings im Zusammenhang mit Ressourcenschonung und Energieeinsparung. Zudem sollen die Schüler*innen vor dem Hintergrund der begrenzten Verfügbarkeit eines chemischen Elements bzw. seiner Verbindungen Handlungsoptionen für ein ressourcenschonendes Konsumverhalten entwickeln können. Im Unterrichtsfach Physik geht es um die Gefahren und Auswirkungen von Drogen- und Tabakkonsum sowie allgemein um Folgen des Konsums von Suchtmitteln. Das Thema Onlinehandel wird an Gymnasien lediglich in den Kernlehrplänen der Fächer Erdkunde und Wirtschaft/Politik aufgegriffen. Auch hier geht es in Erdkunde um die Raumwirksamkeit von Digitalisierung (Onlinehandel) und in Wirtschaft/Politik um Möglichkeiten des Einsatzes von Algorithmen in Onlineangeboten von Unternehmen

sowie um Chancen und Risiken im Onlinehandel für Verbraucher*innen. Zwar spielen konsumrelevante Themen an Gymnasien in der Sekundarstufe I flächendeckend in den genannten Fächern eine Rolle, jedoch kommt dem Thema Onlinehandel eine geringe Bedeutung zu.

Obwohl die Rahmenvorgabe „Verbraucher*innenbildung in Schule“ explizit für die Primarstufe und Sekundarstufe I entwickelt wurde, soll Verbraucher*innenbildung auch in der Sekundarstufe II weiterhin relevant sein (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 22). Daher wurden auch die Kernlehrpläne der Sekundarstufe II (Gymnasium/Gesamtschule) auf konsumrelevante Themen und Kompetenzen bzw. das Thema Onlinehandel hin untersucht. Konsumrelevante Aspekte finden sich in den Kernlehrplänen der Unterrichtsfächer Geographie, Sozialwissenschaften bzw. Sozialwissenschaften/Wirtschaft, Ernährungslehre und Biologie (siehe Anhang 14.2). In Geographie behandeln die Schüler*innen Kennzeichen des landwirtschaftlichen Strukturwandels sowie Konsumgewohnheiten. Darüber hinaus bewerten die Schüler*innen selbstkritisch ihre Rolle als Verbraucher*innen hinsichtlich der ökologischen, ökonomischen und sozialen Folgen des eigenen Konsumverhaltens. Im Fach Sozialwissenschaften bzw. Sozialwissenschaften/Wirtschaft werden neben wirtschaftlichen Konsumthemen wie der Konsumenten- und Produzentensouveränität auch die ethische Verantwortung von Konsument*innen sowie Produzent*innen in der Marktwirtschaft thematisiert. Zudem erörtern die Schüler*innen die eigenen Möglichkeiten zu verantwortlichem, nachhaltigem Handeln als Konsument*innen. Das Unterrichtsfach Ernährungslehre behandelt in erster Linie Themen aus dem Bereich Nahrungs- und Lebensmittel. Dabei geht es um Nahrungsergänzungsmittel, unseren Fleischkonsum und um die Folgen der Intensivtierhaltung für die Welternährungssituation. Im Fach Biologie entwickeln die Schüler*innen Handlungsoptionen für das eigene Konsumverhalten und schätzen diese unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit ein. Im Vergleich zur Sekundarstufe I werden demnach konsumrelevante Inhalte und Kompetenzen eher wenig vermittelt. Das Thema Onlinehandel findet in keinem der Lehrpläne der Sekundarstufe II Platz.

Die Bildungslandschaft im Bereich der Berufskollegs ist extrem vielfältig und komplex. Die Bildungsgänge unterteilen sich hier in berufsspezifische Fachbereiche, Berufsfelder, Fach-

richtungen und fachliche Schwerpunkte. Aufgrund der Vielzahl an Bildungsgängen und Abschlüssen am Berufskolleg (siehe Tabelle 4.3) ist eine Analyse der Bildungspläne in diesem Bereich sehr aufwändig. Daher werden exemplarisch einzelne Bildungsgänge, die für diese Forschungsarbeit besonders interessant sind, näher betrachtet.

Tabelle 4.3: Bildungsgänge und Abschlüsse am Berufskolleg in NRW

Anlage A	Anlage B	Anlage C	Anlage D	Anlage E
Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung	Berufsfachschule jeweils einjährig	Berufsfachschule	Berufliches Gymnasium	Fachschule zwei- und dreijährig
vermittelt Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten nach BBiG/HWO und den Berufsschulabschluss	a) vermittelt berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	a) vermittelt berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	vermittelt berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder einen Berufsabschluss nach Landesrecht	ermöglicht berufliche Weiterbildung und einen staatlichen Abschluss
	HS10	FHRs		
	b) vermittelt berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	b) vermittelt einen Berufsabschluss nach Landesrecht		
HS FOR FHR	FOR	FHR	AHR	FHR
Ausbildungsvorbereitung	Zweijährige Berufsfachschule	Fachoberschule	Fachoberschule	Einjährige Fachschule
vermittelt berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und berufliche Orientierung	vermittelt einen Berufsabschluss nach Landesrecht	vermittelt bzw. vertieft berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	vertieft berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	ermöglicht berufliche Weiterbildung und einen staatlichen Abschluss
HS9	FOR	FHR	AHR oder fgHR	

HS9= ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss

HS10= ein dem Hauptschulabschluss nach Klasse 10 gleichwertiger Abschluss

FOR= Fachoberschulreife (mittlerer Schulabschluss) mit oder ohne Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe

FHR= Fachhochschulreife

FHRs= Fachhochschulreife, schulischer Teil

AHR= Allgemeine Hochschulreife

fgHR= bei fehlender zweiter Fremdsprache „fachgebundene Hochschulreife“

(Quelle: Eigene Darstellung nach Qualitäts- und UnterstützungsAgentur-Landesinstitut für Schule 2020)

Es kann festgehalten werden, dass die Thematisierung konsumrelevanter Inhalte und Kompetenzen bzw. die Thematisierung des Onlinehandels am Berufskolleg sehr stark vom gewählten Bildungsgang abhängt. In manchen Bildungsgängen spielen die Themen eine größere Rolle als in anderen.

In der Anlage A (Tabelle 4.3) werden die Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung aufgeführt. Hier hängt es extrem vom angestrebten Ausbildungsabschluss ab, inwiefern konsumrelevante Inhalte bzw. Kompetenzen und das Thema Onlinehandel für die Schüler*innen relevant sind. So spielt der Onlinehandel in der Ausbildung zur*zum Kauf-frau*Kaufmann im Einzelhandel sowie zur*zum Verkäufer*in eine größere Rolle als in anderen Berufsausbildungen. Die Schüler*innen sollen sich mit den Wechselwirkungen von Onlinehandel und stationärem Handel befassen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2018, S. 22). Auch im „Lernfeld 12: Mit Marketingkonzepten Kunden gewinnen und binden“ spielt der Onlinehandel eine zentrale Rolle. So sollen die Schüler*innen dieser Ausbildungsgänge anhand ausgewählter Beispiele Onlineshops und Online-Handelsplattformen bewerten und Instrumente des Online-Marketings einsetzen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2018, S. 35). In der Ausbildung zur*zum Kauffrau*Kaufmann im E-Commerce beschäftigen sich die Schüler*innen mit sämtlichen Themen rund um den Onlinehandel. Hier stehen Themen wie Online-Marketing, Online-Vertrieb, Online-Sortiment, Online-Angebote und allgemein der Online-Auftritt von Unternehmen im Vordergrund (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019a).

Außerhalb des dualen Systems der Berufsausbildung bieten die Berufskollegs in NRW weitere Bildungsgänge an, die sich mit konsumrelevanten Themen und dem Onlinehandel beschäftigen. Im Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Berufsfachschule, die zu beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Abschlüssen der Sekundarstufe I führen (Anlage B), spielen im Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung u.a. die Fächer „Geschäftsprozesse im Unternehmen, personalbezogene Prozesse und gesamtwirtschaftliche Prozesse“ eine wichtige Rolle. In diesem Bereich sollen die Schüler*innen z.B. die gewonnenen Erkenntnisse der Absatzmarktforschung auf ihre eigene Rolle als Konsument*in übertragen und Konsequenzen für sich selbst und die Gesellschaft hinterfragen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015a, S. 32). Auch im Fach

Politik/Gesellschaftslehre (Anlage B) werden konsumrelevante Inhalte und Kompetenzen thematisiert. Hier sollen die Schüler*innen Wechselbeziehungen zwischen Wirtschaftlichkeit und Nachhaltigkeit vor dem Hintergrund des Konsumverhaltens erklären und Möglichkeiten für ein eigenes und unternehmerisches Engagement für soziale und ökologische Ziele ableiten (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015b, S. 28). Auch in weiteren Bildungsgängen und Fächern (Anlagen C, D und E) am Berufskolleg lassen sich konsumrelevante Inhalte und das Thema Onlinehandel finden. Im Lehrplan für staatlich geprüfte kaufmännische Assistent*innen (Anlage C) mit dem Schwerpunkt Betriebswirtschaftslehre lernen die Schüler*innen den E-Commerce und Online-Marketing kennen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014b, S. 16). Ebenso wird im Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge, die zu einem Berufsabschluss nach Landesrecht und zur allgemeinen Hochschulreife oder zu beruflichen Kenntnissen und zur allgemeinen Hochschulreife (Anlage D) führen, im Fachlehrplan Betriebswirtschaftslehre festgehalten, dass die Schüler*innen ihre ökonomischen Aktivitäten als Konsument*innen bewerten sollen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014a, S. 13). Im Bereich Fachschule für Wirtschaft (Anlage E), Fachrichtung Betriebswirtschaft mit den Schwerpunkten Absatzwirtschaft, Finanzwirtschaft, Logistik, Medizinische Verwaltung, Produktionswirtschaft, Personalwirtschaft, Rechnungswesen, Recht, Steuern, Wirtschaftsinformatik und Finanzdienstleistungen, werden die Themen Konsumgütermarketing und Online-Marketing mit den Schüler*innen thematisiert.

Ob Schüler*innen an Berufskollegs in NRW mit konsumrelevanten Inhalten bzw. dem Thema Onlinehandel in Berührung kommen, hängt stark von den gewählten Bildungsgängen ab. Die Themen spielen nur in inhaltsnahen Bildungsgängen und Unterrichtsfächern eine Rolle. Ausbildungsberufe wie Kauffrau*Kaufmann im E-Commerce beschäftigen sich demnach zentral mit dem Onlinehandel. Eine gezielte, strukturell verankerte Verbraucher*innenbildung findet aber an Berufskollegs in NRW nicht statt.

4.4 Weitere relevante bildungspolitische Vorgaben in NRW

Neben der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in der Primarstufe und Sekundarstufe I in NRW“ aus dem Jahr 2017 existieren weitere für diese Forschungsarbeit relevante Vorgaben des Schulministeriums NRW. So kann die „Rahmenvorgabe für die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I“ aus dem Jahr 2004 als weiteres wichtiges Dokument auf dem Weg zu einer wirtschaftlichen Grundbildung von Schüler*innen gesehen werden. Die Rahmenvorgabe von 2004 sieht die ökonomische Bildung aufgrund „der fundamentalen Bedeutung ökonomischer Sachverhalte für alle Lebensbereiche und der zunehmenden Komplexität wirtschaftlicher Zusammenhänge“ als unverzichtbaren Bestandteil der Allgemeinbildung (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 3). Die Vermittlung ökonomischer Kompetenzen wird zu den wesentlichen Aufgaben von Schule gezählt. Auch bei der „Rahmenvorgabe für die ökonomische Bildung“ ist vorgesehen, dass eine Vernetzung der ökonomischen Anteile fächerübergreifend ein ökonomisches Grundwissen vermittelt. Es wird explizit darauf hingewiesen, dass die Umsetzung der Vorgaben in den Fächern Gesellschafts- und Arbeitslehre an den jeweiligen Schulformen durchgeführt werden soll. An den Haupt- und Gesamtschulen werden die Themen integriert in Gesellschafts- und Arbeitslehre unterrichtet. An Realschulen und Gymnasien sind die Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik relevant (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 5). Als Ziel der ökonomischen Bildung wird übergeordnet die Mündigkeit junger Menschen aufgeführt. Darüber hinaus wird unter anderem dargestellt, „dass es um die Vermittlung von Kompetenzen zur Bewältigung bedeutsamer ökonomischer Problemstellungen geht, die den Einzelnen im privaten Haushalt in den Rollen als Käufer*in von Waren und Dienstleistungen [...]“ betreffen (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 11). Als zu vermittelnde Kompetenzen werden die ökonomische Sachkompetenz, die ökonomische Urteilskompetenz und die ökonomische Entscheidungs- und Handlungskompetenz aufgeführt. Bei der ökonomischen Sachkompetenz geht es um „die Verfügung über grundlegende wirtschaftliche Kenntnisse und Methoden, die zum Verständnis ökonomischer Strukturen und Prozesse notwendig sind“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 15). Ökonomische Urteilskompetenz „meint die Fähigkeiten, die für eine selbstständige und begründete Beurteilung ökonomisch bestimmter Entscheidungssituationen, Ereignisse, Problemstellungen und deren Lösungsansätze notwendig

sind“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 16). Bei der ökonomischen Entscheidungs- und Handlungskompetenz geht es um „die Fähigkeiten, die für die aktive Bewältigung ökonomischer Situationen in den unterschiedlichen wirtschaftlichen Problemstellungen notwendig sind“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 16). Zu den in der „Rahmenvorgabe für ökonomische Bildung“ genannten Inhaltsfeldern zählen unter anderem Konsument*innersouveränität, Markt und Marktprozesse, Geldgeschäfte, Produktion, Arbeit und Beruf, Einkommen und soziale Sicherung, ökologische Herausforderungen und das Verhältnis von Ökonomie und Ökologie sowie die soziale Marktwirtschaft. Anhand der schon 2004 aufgeführten Problem- bzw. Inhaltsfelder wird deutlich, wo ökonomische Bildung ansetzen soll. Auch für den Themenbereich Onlinehandel spielen verschiedene Inhaltsfelder aus heutiger Sicht eine wichtige Rolle.

Darüber hinaus hat die Kultusministerkonferenz 2016 die Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ beschlossen. In diesem Zusammenhang wurde der Medienkompetenzrahmen NRW weiterentwickelt, der an die KMK-Strategie anschließt und das Ziel hat, allen Schüler*innen die Vermittlung einer Medienkompetenz zu ermöglichen. In einer digitalen Gesellschaft ist es das Ziel, einen sicheren und verantwortungsvollen Umgang mit Medien zu fördern und neben einer Medienkompetenz auch eine informatische Grundbildung zu vermitteln (Medienberatung NRW 2020, S. 4). Der Medienkompetenzrahmen beinhaltet sechs Kompetenzbereiche mit insgesamt 24 Teilkompetenzen, die zu einer Medienkompetenz bei Schüler*innen führen sollen. Die sechs Kompetenzbereiche sind:

1. Bedienen und Anwenden
2. Informieren und Recherchieren
3. Kommunizieren und Kooperieren
4. Produzieren und Präsentieren
5. Analysieren und Reflektieren
6. Problemlösen und Modellieren

Der Kompetenzbereich „Bedienen und Anwenden“ beschreibt die technische Fähigkeit, Medien sinnvoll einzusetzen“ und anwenden zu können. Es „ist die Voraussetzung jeder aktiven und passiven Mediennutzung“ (Medienberatung NRW 2020, S. 7). Voraussetzung hier-

für ist die Medienausstattung, die Anwendung verschiedener digitaler Werkzeuge, die Datenorganisation und der Umgang mit Datenschutz und Informationssicherheit. Der Kompetenzbereich „Informieren und Recherchieren“ umfasst die „sinnvolle und zielgerichtete Auswahl von Quellen sowie die kritische Bewertung und Nutzung von Informationen“ (Medienberatung NRW 2020, S. 7). Hierzu zählen die Informationsrecherche, die Informationsauswertung, die Informationsbewertung sowie die Informationskritik. Der Kompetenzbereich „Kommunizieren und Kooperieren“ umfasst die Beherrschung der „Regeln für eine sichere und zielgerichtete Kommunikation“ und „Medien verantwortlich zur Zusammenarbeit zu nutzen“ (Medienberatung NRW 2020, S. 7). Dieser dritte Kompetenzbereich beinhaltet die Teilkompetenzen Kommunikations- und Kooperationsprozesse, Kommunikations- und Kooperationsregeln, Kommunikation und Kooperation in der Gesellschaft und Cybergewalt und -kriminalität. Der vierte Kompetenzbereich „Produzieren und Präsentieren“ bedeutet, „mediale Gestaltungsmöglichkeiten zu kennen und diese kreativ bei der Planung und Realisierung eines Medienproduktes einzusetzen“ (Medienberatung NRW 2020, S. 7). Medienproduktion und Präsentation, Gestaltungsmittel, Quellendokumentation und rechtliche Grundlagen spielen hier eine wichtige Rolle. Der fünfte Kompetenzbereich „Analysieren und Reflektieren“ beinhaltet einerseits „das Wissen um die Vielfalt der Medien“ und andererseits „die kritische Auseinandersetzung mit Medienangeboten und dem eigenen Medienverhalten. Ziel der Reflexion ist es, zu einer selbstbestimmten und selbstregulierten Mediennutzung zu gelangen“ (Medienberatung NRW 2020, S. 7). Als Teilkompetenzen werden hier die Medienanalyse, die Meinungsbildung, die Identitätsbildung und die selbstregulierte Mediennutzung angesprochen. Der sechste Kompetenzbereich „Problemlösen und Modellieren“ verankert eine „informatische Grundbildung als elementaren Bestandteil im Bildungssystem“ (Medienberatung NRW 2020, S. 7). Prinzipien der digitalen Welt, Algorithmen erkennen, modellieren und programmieren und die Bedeutung von Algorithmen spielen hier eine zentrale Rolle. Insgesamt betrachtet werden durch den Medienkompetenzrahmen NRW zahlreiche Kompetenzen abgedeckt, die auch im Umgang mit dem Onlinekonsum entscheidend sind.

4.5 Zusammenfassung

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein Bildungskonzept, das seit einigen Jahren verstärkt in den Bildungslandschaften umgesetzt wird. Mit dem 2020 begonnenen aktuellen Programm der UNESCO „ESD 2030“ soll die Integration von BNE in globale Bildungslandschaften noch einmal intensiviert werden, sodass eine strukturelle Verankerung vorgenommen wird. Neben dem „Nationalen Aktionsplan“ (NAP) spielt für das Bundesland NRW vor allem die „Leitlinie BNE“ eine zentrale Rolle bei der Umsetzung von BNE in den Schulen. Sie kann als weiteres Referenzdokument angesehen werden, um Themen einer BNE in der Schule systematisch zu verankern (Kapitel 4.1). Als wichtiger Teilbereich einer BNE kann die Verbraucher*innenbildung eine reflektierte Konsumkompetenz bei Schüler*innen fördern. Im Bereich der Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK) spielen die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz eine wichtige Rolle, da durch sie die Fähigkeit der persönlichen Reflexion bei Kindern und Jugendlichen gestärkt wird (Kapitel 4.2).

Die „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung“, die 2017 vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW herausgegeben wurde, ist eines der relevanten Referenzdokumente für die Forschungsarbeit. Dieses Dokument schreibt Verbraucher*innenbildung als Aufgabe von Schule fest. Da Verbraucher*innenbildung als fachübergreifende Querschnittsaufgabe angesehen wird, sollte sie Teil eines Schulprofils und mehrerer Unterrichtsfächer sein (Kapitel 4.3). Da Verbraucher*innenbildung in Deutschland sehr unterschiedlich umgesetzt wird, ist es sinnvoll, eine genauere Betrachtung von NRW vorzunehmen. Dabei erfolgt ein kritischer Blick auf die Umsetzung und Akzeptanz der Verbraucher*innenbildung in NRW.

Eine Analyse der Kernlehrpläne in NRW (Kapitel 4.3.3) gibt Aufschluss über verschiedene Fächer an verschiedenen Schulformen, in denen Schüler*innen sich mit den Themenbereichen „Konsum“ und „Online(handel)“ beschäftigen. Da sich die Analyse der Kernlehrpläne auf die Themen Konsum und Onlinehandel fokussiert, wurden die anderen Bereiche der Verbraucher*innenbildung wie „Finanzen, Marktgeschehen, Verbraucherrecht“, „Ernährung und Gesundheit“ und „Medien und Information“ nicht detaillierter betrachtet. Die Thematisierung von Konsum und Onlinehandel im Rahmen der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung an Schulen in NRW hängt stark von der Schulform, dem gewählten Bil-

dungsgang und teilweise auch von der Fächerwahl der Schüler*innen ab. Die Rahmenvorgabe „Verbraucherbildung in Schule in der Primarstufe und Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen“ bildet eine Grundlage zur strukturellen Verankerung und Umsetzung von Verbraucher*innenbildung. Die Umsetzung von Verbraucher*innenbildung zeigt sich insbesondere in der Entwicklung der neuen Kernlehrpläne in der Sekundarstufe I. Im Vergleich zu den älteren Kernlehrplänen wurden die Themen der Verbraucher*innenbildung verstärkt in die neuen Kernlehrpläne eingearbeitet.

Obwohl in der Rahmenvorgabe eine Weiterführung der Verbraucher*innenbildung in der Sekundarstufe II genannt wird, lässt sich an den Kernlehrplänen der Sekundarstufe II erkennen, dass nur in wenigen Unterrichtsfächern konsumrelevante Themen bzw. Kompetenzen behandelt werden. Das Thema Onlinehandel taucht in den Kernlehrplänen der Sekundarstufe II gar nicht auf (siehe Anhang 14.2).

In den Berufskollegs in NRW hängt die Auseinandersetzung mit konsumrelevanten Themen und dem Thema Onlinehandel von den einzelnen Bildungsgängen ab. Im dualen System der Berufsausbildung kann die Ausbildung zur*zum Kauffrau*Kaufmann im E-Commerce als Beispiel genannt werden, bei dem das Thema Onlinehandel die zentrale Rolle spielt. In anderen Ausbildungen bzw. Bildungsgängen spielen konsumrelevante Themen und der Onlinehandel dagegen gar keine Rolle (Kapitel 4.3.3).

Neben der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung“ und der „Leitlinie BNE“ spielen in NRW auch die Dokumente des „Medienkompetenzrahmens“ und der „Rahmenvorgabe ökonomische Bildung“ eine wichtige Rolle für die Auseinandersetzung mit dem Onlinekonsum von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Kapitel 4.4).

In Kapitel 5 werden schließlich wichtige Erkenntnisse zum Konsum bzw. Onlinekonsum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen präsentiert.

5. (Online)Konsum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Da sich diese Forschungsarbeit mit dem Onlinekonsum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen beschäftigt, werden im Folgenden bekannte Konsummuster dieser Untersuchungsgruppe vorgestellt. Darüber hinaus werden die Ergebnisse verschiedener Studien zum Jugendkonsum präsentiert. Außerdem wird speziell der Onlinehandel und Onlinekonsum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Blick genommen. Es folgen ein Überblick über die rechtlichen Vorgaben des Onlinehandels bei Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und eine Einschätzung zu bisherigen Ergebnissen bzgl. des Onlinekonsums von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Die Kaufkraft Jugendlicher und junger Erwachsener hat in den letzten zwei Jahrzehnten stark zugenommen. So lag der private Konsum bei den unter 30-Jährigen im Jahr 2013 bei 276,6 Mrd.€, dies ist ein Anstieg von 15% im Vergleich zu 1993 (GDV-Die deutschen Versicherer 2017). Damit wird die Kund*innengruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen immer wichtiger für die Wirtschaft und für Unternehmen wie „Amazon“, sodass Werbe- und Marketingstrategien entsprechend ausgerichtet werden. Beim Konsum von Jugendlichen lassen sich verschiedene Konsummuster erkennen, die eine Typisierung ermöglichen.

Lange et al. (Lange et al. 2005) haben solche Konsummuster mithilfe einer größer angelegten Studie in Deutschland, Polen und Korea definiert. Sie unterscheiden zwischen einem rationalen, demonstrativen und kompensatorischen Konsum bei Jugendlichen und zeigen somit drei abstraktere Konsummuster auf. Ein Konsumverhalten ist rational, „wenn es diejenigen Güter und Dienstleistungen nach Quantität und Qualität auswählt, die ökonomische Bedürfnisse optimal zu befriedigen versprechen, wobei die Geldmittel so eingesetzt werden, dass die Kosten minimiert werden“ (Lange et al. 2005, S. 97). In Deutschland handelten zum Zeitpunkt der Erhebung 72% der Jugendlichen überwiegend rational in ihren Konsumententscheidungen. Dabei wird das rationale Verhalten durch elterliche Erziehungsstile beeinflusst. Ein demokratischer und überbehüteter Erziehungsstil fördert im Allgemeinen die Rationalität des Konsumverhaltens. Auch das Vorbildverhalten und eine sorgfältige Konsumerziehung tragen zur Rationalität des jugendlichen Konsumverhaltens bei (Lange et

al. 2005, S. 97–98). Rationales Konsumverhalten steigt deutlich mit dem Alter. In Deutschland weist das Konsumverhalten junger Männer einen leicht höheren Rationalitätsgrad auf als das junger Frauen. Unter dem demonstrativen Konsum versteht man ein Konsumverhalten, „das in erster Linie das Bedürfnis nach Liebe, Zuneigung und sozialer Anerkennung zu befriedigen sucht“ (Lange et al. 2005, S. 107). Der eigene Status im Kreis der Freunde und Bekannten soll aufgewertet werden, der unmittelbare ökonomische Nutzen tritt eher in den Hintergrund. In Deutschland zeigten zum Zeitpunkt der Erhebung ca. 21% der Jugendlichen ein demonstratives Konsumverhalten. Im Zusammenhang mit dem demonstrativen Konsum steht der Konsum von Gütern bestimmter Marken und Unternehmen. Demonstrativer Konsum tritt vor allem in der Gruppe der jüngeren Jugendlichen auf und bei denjenigen, die noch bei den Eltern wohnen. Es lassen sich keine Unterschiede beim Geschlecht feststellen. Eine autoritäre und überbehütete Erziehungsform führt tendenziell eher zu einem demonstrativen Konsum. Genauso fördern eine schlechte Konsumerziehung und ein schlechtes Vorbildverhalten der Eltern einen demonstrativen Konsum bei Jugendlichen. Die Studie zeigte zudem in Polen einen Zusammenhang zwischen dem Haushaltseinkommen und dem demonstrativen Konsum: Je höher das Einkommen der Eltern ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit für einen demonstrativen Konsum bei den Kindern (Lange et al. 2005, S. 107–108). Unter dem kompensatorischen Konsumverhalten versteht man ein Verhalten, „das nicht (vorrangig) den Zwecken dient, denen das gleiche Verhalten normalerweise gewidmet ist, sondern Defizite kompensieren soll, die aus dem Nicht-Lösen ganz anderer Probleme entstanden sind. Kompensatorisches Kaufen kann beispielsweise die Funktion haben, dem Käufer über beruflichen Stress oder private Enttäuschung hinwegzuhelfen. Das Gut wird dann nicht (oder nicht in erster Linie) um seines Gebrauchswertes willen gekauft, sondern um der Befriedigung willen, die der Kaufakt selbst dem Käufer verschafft, und zugleich in der Erwartung, dass diese Befriedigung einen Ausgleich für die Frustration bieten möge, die durch das unbewältigte Problem hervorgerufen wurde“ (Scherhorn et al. 1992, S. 4). Kompensatorisches Konsumverhalten kann zur Kaufsucht führen, die dann vorliegt, wenn das kompensatorische Konsumverhalten die für ein Suchtverhalten typischen Merkmale (Verengung auf bestimmte Objekte, Unwiderstehlichkeit, Dosissteigerung, Entzugserscheinungen) zeigt. In Deutschland kauften zum Erhebungszeitpunkt ca. 14% der Jugendlichen kompensatorisch ein, 6% von ihnen konnten bereits als kaufsüchtig eingestuft werden (Lange et al. 2005, S. 118). Es sind vor allem die weiblichen

Jugendlichen, die zum kompensatorischen Konsum tendieren. Außerdem sind es eher die jüngeren Jugendlichen, die verstärkt kompensatorische Konsummuster aufweisen. Wie auch beim demonstrativen Konsum führt ein autoritärer und überbehüteter Erziehungsstil zum kompensatorischen Konsum der Kinder. Eine völlig unzureichende Erziehung im Umgang mit Geld und Gütern sowie Eltern, die selbst eher kompensatorisch konsumieren, verstärken das kompensatorische Konsumverhalten von Jugendlichen (Lange et al. 2005, S. 120–121).

In einer Studie der K&A Brand Research AG (K&A Brand Research 2020) wurde die Generation Z (geboren 1995-2009) näher untersucht. Die Befragten sind demnach in einem Alter zwischen 10 und 25 Jahren und repräsentieren damit auch einen Teil der Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Neben der Generation Z existieren auch die Generation Alpha (geboren 2010-heute), Generation Y (geboren 1980-1994), Generation X (geboren 1965-1979), Generation Babyboomer (geboren 1950-1964) und die Generation Traditionalisten (geboren 1949 und früher). Die Generation Z ist geprägt von der Globalisierung, der Erderwärmung und Wikileaks. In Bezug auf das Konsumverhalten stellt die Studie heraus, dass die Generation Z mittelständige Unternehmen unterstützen und die Anzahl individueller Logistikwege nicht in die Höhe treiben möchte. Dennoch kann das Unternehmen „Amazon“ als „Love Brand“²⁴ bei dieser Generation angesehen werden, da die Vorteile des Online-Shopping überwiegen. Zu den von den Befragten genannten Vorteilen des Online-handels zählen: mehr Auswahl, Bequemlichkeit/Einfachheit, keine sofortige Entscheidung notwendig, Anprobe im gewohnten Setting und Selbstwertschutz, vielfältiger Preisvergleich möglich, Flexibilität/nicht auf Uhrzeiten festgelegt und schnelle Lieferung. Die Studie hat außerdem herausgefunden, dass die Generation Z kleine Umweltverbesserungen für die Zukunft der Erde bevorzugt, wenn sie persönlich nicht zu sehr wehtun (z.B. keine Plastiktüten, kleine Strecken mit dem Fahrrad fahren statt mit dem Auto, regional statt global) (K&A Brand Research 2020).

Auch das Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit hat in einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage den Stellenwert des Umwelt- und Klimaschutzes bei

²⁴„Love Brands“ sind Marken, die eine derart starke Anziehungskraft auf Konsument*innen ausüben, dass sie nicht nur gegenüber anderen Marken bevorzugt, sondern sogar „geliebt“ werden.

14-22-Jährigen erfragt. Mit 81% ist der Stellenwert des Umwelt- und Klimaschutzes deutlich höher als bspw. der Stellenwert der Bildung (63%) oder des Zustands des Gesundheitssystems (55%). Bei den Befragten, die über 23 Jahre alt sind, beläuft sich der Stellenwert des Umwelt- und Klimaschutzes auf lediglich 67%. Damit ist dies zwar auch in dieser Gruppe der Aspekt, der am häufigsten genannt wurde, aber er wird deutlich weniger genannt als bei den jüngeren Befragten (Umweltbundesamt 2019).

In einer Studie zum Konsum- und Umweltverhalten von Kindern und Jugendlichen im 15-Länder-Vergleich konnte 1999 zudem herausgefunden werden, dass Mädchen durchweg umweltbewusster und auch eher zu entsprechendem Handeln bereit sind als Jungen. Mädchen sind auch diejenigen, die größere Angst vor zunehmender Umweltzerstörung empfinden. Hinsichtlich des Konsumverhaltens allgemein sind es eher die Mädchen, die bei Kaufentscheidungen kommunikative Aspekte wie Gespräche mit Eltern und Gleichaltrigen einbeziehen (Fauth 1999, S. 190–191).

5.1 Weitere Studien zum Konsum von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Bundesrepublik Deutschland

Im Folgenden werden weitere Ergebnisse aus Studien zum Konsum von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen vorgestellt. Dabei liegen die Schwerpunkte nicht immer nur beim Konsum, sondern betreffen allgemein die Lebenswelt der Zielgruppe. So zeigt die im Durchschnitt alle vier Jahre durchgeführte empirische Untersuchung „Shell Jugendstudie“ die Einstellungen, Werte, Gewohnheiten und das Sozialverhalten von Jugendlichen in Deutschland. Für die durchgeführte Studie 2019 wurden 2572 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 12 und 25 Jahren in Deutschland befragt (Albert et al. 2019, S. 33). Der Titel dieser Studie „Eine Generation meldet sich zu Wort“ zeigt schon einen gewissen Trend. Die Jugendlichen in Deutschland formulieren eigene Ansprüche hinsichtlich der Gestaltung der Zukunft unserer Gesellschaft. Als wichtige Themen haben der Umweltschutz und der Klimawandel bei den Jugendlichen an Bedeutung gewonnen. Die Studie macht zudem deutlich, dass mehr Jugendliche als zuvor Wert auf eine deutlich bewusster Lebensführung legen, und ihre Ansprüche an eine nachhaltige Gestaltung von Umwelt und

Gesellschaft werden offen kommuniziert (Albert et al. 2019, S. 13). Fast drei von vier Jugendlichen sehen die Umweltverschmutzung als Hauptproblem, das ihnen Angst macht (Albert et al. 2019, S. 15). Darüber hinaus werden vor allem die Familie und soziale Beziehungen als die wichtigsten Wertorientierungen angesehen. Damit bleiben für die Jugendlichen Familie und Beziehungen die zentralen Orientierungspunkte für die eigene Lebensführung (Albert et al. 2019, S. 20). Das Internet wird von den Jugendlichen nicht nur zur Unterhaltung (76%), sondern auch zur Kommunikation (96%) und Informationsbeschaffung (71%) genutzt. Nach eigenen Aussagen verbringen Jugendliche im Durchschnitt 3,7 Stunden täglich im Internet, in erster Linie (70%) mithilfe ihres Smartphones. Die Shell-Studie unterteilt die Jugendlichen in die Nutzungstypen Unterhaltungskonsument*innen (33%), Funktionsnutzer*innen (24%), Intensiv-Allrounder (19%), die Zurückhaltenden (12%) und die Uploader (12%) (Albert et al. 2019, S. 30–31). Im Hinblick auf den Onlinehandel gaben die Jugendlichen an, dass die ortsunabhängige Verfügbarkeit und die Möglichkeit, in Ruhe Preise vergleichen zu können, die wichtigsten Gründe für den Online-Einkauf seien. Obwohl der Online-Einkauf für alle Heranwachsenden eine naheliegende Option darstellt, bevorzugen einige das Einkaufserlebnis im stationären Einzelhandel. Wenn es um das Thema Datenschutz geht, siegt meistens die Bequemlichkeit der Jugendlichen. Obwohl ihnen durchaus bewusst ist, welche Spuren sie digital hinterlassen, wird das Verhalten selten geändert (Albert et al. 2019, S. 33).

In einer Onlinebefragung der forsa-Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen aus dem Jahr 2017 wurde der nachhaltige Konsum von Jugendlichen genauer untersucht. Dafür wurden 502 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 16 und 25 Jahren befragt. Zunächst ging es um ihr Interesse an den Themen Umwelt- und Klimaschutz. 54% gaben an, dass sie starkes Interesse an den Themen Umwelt- und Klimaschutz hätten, 8% sprachen sogar von sehr starkem Interesse. Auffällig ist das überdurchschnittliche Interesse der Gruppe der Studierenden (11% sehr starkes und 57% starkes Interesse) (Leicht 2017, S. 4). 65% der Befragten hatten den Eindruck, dass das Bewusstsein für umweltverträgliche Produkte und Herstellungsverfahren in ihrem Freundes- und Bekanntenkreis zunehme (Leicht 2017, S. 5). 33% gaben an, dass sie schon einmal für Organisationen oder Projekte, die sich für Umweltschutz und faire Arbeitsbedingungen einsetzen, Geld gespendet oder sich dafür ehrenamtlich engagiert hätten (Leicht 2017, S. 6). Es stimmten 90%

(47% voll und ganz, 43% eher) der Aussage zu, dass alle stärker auf Umweltfreundlichkeit und faire Arbeitsbedingungen achten müssten, um Probleme wie Klimawandel oder Armut in der Welt zu lösen. Darüber hinaus stimmten zwei Drittel der Befragten der Aussage zu, auf Dinge zu verzichten, wenn diese nicht umweltfreundlich oder unter fairen Arbeitsbedingungen produziert worden seien (Leicht 2017, S. 7). Betrachtet man aber die Ergebnisse zum konkreten Einkaufsverhalten der Befragten, stellt sich die Situation anders dar. Nur 2% der Befragten gaben an, beim Kauf von Kleidung auf Umweltverträglichkeit und die Produktion unter fairen Arbeitsbedingungen zu achten. Das Aussehen (55%), die Qualität (24%) sowie der Preis (12%) spielten hier eine weitaus größere Rolle (Leicht 2017, S. 9). Beim Kauf von Kosmetik- bzw. Beauty-Artikeln war für 8% wichtig, dass der Artikel umweltverträglich und fair produziert worden war (Leicht 2017, S. 10). Beim Kauf von Lebensmitteln war es 17% der Befragten wichtig, dass die Lebensmittel von Öko-Bauern aus der Region oder aus einer artgerechten Tierhaltung kamen (Leicht 2017, S. 11). Ein möglichst sparsamer Energieverbrauch bei technischen Geräten war dagegen nur für 5% der Befragten von Bedeutung (Leicht 2017, S. 12). Ähnlich sieht es beim Thema Urlaubsreisen aus. Für nur 5% war ein umwelt- und klimafreundliches Verkehrsmittel entscheidend. Wichtiger waren dagegen der Gesamtpreis (59%) und die bequeme und einfache Anreise (31%) (Leicht 2017, S. 13). 66% der Befragten fühlten sich nicht ausreichend darüber informiert, welche Produkte umweltverträglich und unter fairen Arbeitsbedingungen produziert worden waren (Leicht 2017, S. 17). Ebenso hielten es 66% der Befragten für wenig glaubwürdig, wenn Anbieter von Produkten damit werben, dass ihre Produkte umweltverträglich und unter fairen Arbeitsbedingungen hergestellt worden seien (Leicht 2017, S. 18). Die forsa-Umfrage zeigt zwar, dass die Themen Umwelt- und Klimaschutz mehr in den Mittelpunkt Jugendlicher und junger Erwachsener rücken und dass sie über das Wissen verfügen, um nachhaltig zu konsumieren. Jedoch achtet der Großteil der Zielgruppe beim Einkauf eher selten auf umweltfreundliche und faire Arbeitsbedingungen bei der Produktion oder auf eine energiesparende Nutzung (z.B. bei technischen Geräten).

In der Umfrage „Einfach machen!“, die vom Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft Baden-Württemberg in Auftrag gegeben wurde, wurden 2131 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 14 und 25 Jahren zu Engagement, nachhaltiger Entwicklung und Aktionsformaten befragt. 700 Jugendliche gaben an, sich eher viel oder sehr

viel damit zu beschäftigen, ihren Alltag nachhaltig zu gestalten. Dabei seien vor allem die Familie, das soziale Umfeld, Erfahrungen während der Ausbildung, in Freiwilligendiensten und Ehrenämtern ausschlaggebend. Auch die mediale Präsenz von Themen wie Klimawandel, Plastikverschmutzung oder globaler Ungerechtigkeit wirkt sich auf das Alltagshandeln aus. Es werden 7 Schlüsselmomente genannt, die einen nachhaltigeren Lebensstil fördern können. Dazu zählen Filme, Bücher etc., persönliche Erlebnisse, Schule/Unterricht/Studium, Auslandserfahrungen, Freiwilligendienste und Ehrenamt, Familie/Erziehung und das soziale Umfeld mit Freunden und Vorbildern (Deckert und Ulmer 2019, S. 15–16). In der Befragung gaben die Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst an, dass sie vor allem die Bildung im Sinne von Aufklärung über die Folgen nicht-nachhaltigen Handelns sowie über Handlungsalternativen als wichtiges Tool für den Wandel sehen würden (Deckert und Ulmer 2019, S. 17).

In der repräsentativen Jugendstudie „Zukunft? Jugend fragen!“ vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) wurden 1034 Personen im Alter zwischen 14 und 22 Jahren zu Zukunftsfragen im Bereich Nachhaltigkeit, Politik und Engagement befragt. Dabei wurden auch der Alltag und der Konsum der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Blick genommen. Insgesamt sahen die Befragten eher geringe Chancen für nachhaltigen Konsum. Viele wollten nicht auf Flugreisen oder ihren Fleischkonsum verzichten. Dennoch zeigten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen umweltfreundliche Verhaltensweisen: Verzicht auf Plastiktüten (45%), Dinge gebraucht kaufen (41%), Nutzung von Recycling-Papier (33%), Kauf von Bio-Lebensmitteln (29%) (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und nukleare Sicherheit (BMU) 2018, S. 42–43). Die Jugendlichen und jungen Menschen wurden zudem gefragt, was wichtige Anreize für nachhaltiges Verhalten seien. Als sehr wichtige Anreize wurden günstigere Preise für umweltfreundliche Produkte (58%), kein schnelles Veralten von technischen Geräten (52%), klare Auszeichnungen von umweltfreundlichen Produkten durch Plaketten, Siegel und Labels (44%) und mehr Bildung und Aufklärung über die Folgen umweltschädlichen Konsums (44%) genannt. Weitere sehr wichtige Anreize wären gegeben, wenn sich die anderen auch umweltbewusst verhalten (39%), wenn kein Verlust an Komfort und Bequemlichkeit vorliegen (38%) oder wenn es zu einer abnehmenden Bedeutung von Besitz und Status in der Gesellschaft (33%) kommen würde. Auch höhere Steuern auf umweltschädliche Produkte

und Dienstleistungen vom Staat (31%) sowie mehr Zeit, um sich ausführlicher über die Folgen des eigenen Konsums für die Umwelt und das Klima informieren zu können (24%), wurden als sehr wichtige Anreize für nachhaltiges Verhalten genannt (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und nukleare Sicherheit (BMU) 2018, S. 45).

Das Projekt „Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“ (kurz: BINK), welches von Juni 2008 bis April 2012 in einem Forschungsverbund durchgeführt wurde, beschäftigte sich mit dem Problem, dass es trotz umfangreichen Wissens über die Notwendigkeit nachhaltiger Konsummuster nicht gelungen ist, das Konsumverhalten der Menschen in der gewünschten Breite in Richtung Nachhaltigkeit zu verändern. Ziel des Projektes war es, „in ausgewählten Bildungseinrichtungen das Lernen im Unterricht und darüber hinaus [...] in den Blick zu nehmen, um deren Bedeutung für den notwendigen Transfer ‚vom Wissen zum Handeln‘ zu verstehen, ohne dabei zu vernachlässigen, dass man auch durch aktives Handeln und Verändern zum Wissen kommen und Prozesse des Nachdenkens wie auch des Hinterfragens anstoßen kann“ (Michelsen 2013, S. 11). Im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde als Bildungsziel der Erwerb von Konsumbewusstsein und Gestaltungskompetenz im Handlungsfeld Konsum angestrebt. Es wurden auch empirische Befunde zum Konsumhandeln Jugendlicher und junger Menschen erhoben. Die Ergebnisse weisen darauf hin, „dass es nicht ausreicht, Inhalte nachhaltigen Konsums als Gegenstand schulischer Bildungsangebote aufzubereiten, um Jugendliche und junge Menschen zu erreichen“ (Tully und Krug 2013, S. 97). Vielmehr müssten zum Bildungsgang passende Konzepte entwickelt werden, die den Lebensrealitäten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen entsprechen. Es soll bezüglich konkreter Handlungsmöglichkeiten zur Reflexion angeregt werden, außerdem sollen Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und Verhaltensänderungen praktiziert werden. Die empirischen Ergebnisse haben gezeigt, dass Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe in den Gruppendiskussionen eine hohe Reflexivität zeigten. Die Schüler*innen der Berufsfachklassen bezogen sich bei der Beschreibung ihres Konsums eher auf die Eckpunkte Mode, Geschlecht und Trends. Eine Bereitschaft, diese Orientierung zu hinterfragen, war eher gering (Tully und Krug 2013, S. 98–99). In dem Ergebnisband zum BINK-Projekt werden zehn Thesen zur Förderung nachhaltigen Konsums in Bildungseinrich-

tungen aufgestellt. Die Thesen sollen zum Mitdenken und zur Diskussion anregen und richten sich an Akteur*innen in der Bildungspraxis, in der Wissenschaft und in der Bildungspolitik (Michelsen et al. 2013, S. 267–272).

Folgende vier Thesen richten sich an Akteur*innen in der Bildungspraxis:

1. Bildungseinrichtungen müssen nachhaltigen Konsum als Bildungsauftrag verstehen.
2. Bildungseinrichtungen sollen junge Menschen durch Bildungsangebote dabei unterstützen, ihrer Verbraucherrolle zu entwachsen.
3. Bildungseinrichtungen müssen junge Menschen einbeziehen, statt sie zu belehren.
4. Bildungseinrichtungen müssen mit gutem Beispiel vorangehen.

Folgende drei Thesen richten sich an Akteur*innen in der Wissenschaft:

1. Die Konsumkultur von Bildungseinrichtungen als Schlüssel für das Konsumlernen junger Menschen braucht weitere Forschung.
2. Forschung zur Veränderung von Konsumkultur erfordert von Wissenschaftler*innen methodisch-methodologische Innovationskraft.
3. Forschung zu Jugend und nachhaltigem Konsum erfordert das Zusammenwirken unterschiedlicher Fachdisziplinen.

Folgende drei Thesen richten sich an Akteur*innen der Bildungspolitik:

1. Für Bildungspraktiker*innen sind Voraussetzungen zu schaffen, damit sie Change Agents für nachhaltigen Konsum sein können.
2. Es sind für die Bildungspraxis Rahmenbedingungen zu schaffen, die Lernen an einem Schlüsselthema unserer Zeit ermöglichen.
3. Es sind für Bildungseinrichtungen Frei- und Experimentierräume zu schaffen, die eine nachhaltige Konsumkultur möglich werden lassen.

Die Mitarbeiter*innen aus dem BINK-Projekt zeigen damit, dass alle Akteur*innen in Bildungsprozessen einen Beitrag zu nachhaltigem Konsum bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen leisten müssen.

5.2 Onlinehandel bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Aufgrund der steigenden Kaufkraft von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den letzten Jahren ist diese Gruppe auch für onlinevertreibende Unternehmen sehr interessant und wichtig geworden. Ein Großteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland hat bereits online eingekauft oder tut dies regelmäßig. Dabei müssen die rechtlichen Rahmenbedingungen (Kapitel 5.2.1) berücksichtigt werden, damit der Kauf durch eine minderjährige Person überhaupt wirksam ist. Einige Befragungen und Studien zeigen Ergebnisse rund um die Themen Onlinehandel und Jugend (Kapitel 5.2.2).

5.2.1 Rechtliche Vorgaben in der BRD

Da sich diese Arbeit mit dem Konsum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen beschäftigt, wird diese Personengruppe hier in den Vordergrund gerückt und die betreffende Rechtslage in der Bundesrepublik Deutschland erläutert²⁵. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene beziehen über verschiedene Quellen Einkommen, sodass sie durchaus in der Lage sind, eigene Kaufentscheidungen zu treffen. Das Bürgerliche Gesetzbuch unterscheidet bei jungen Menschen im Grunde nur zwischen der Minder- und der Volljährigkeit. Mit dem vollendeten 18. Lebensjahr ist man volljährig (Bundesrepublik Deutschland 2018) und damit auch unbeschränkt geschäftsfähig, d.h. man kann ohne die Zustimmung eines* einer gesetzlichen Vertreters*Vertreterin online oder im stationären Geschäft einkaufen. Der sogenannte „Taschengeldparagraph“ besagt, dass auch ein von einem* einer Minderjährigen ohne Zustimmung des*der gesetzlichen Vertreters*Vertreterin geschlossener Vertrag wirksam ist, „wenn der*die Minderjährige die vertragsmäßige Leistung mit Mitteln bewirkt, die ihm*ihr zu diesem Zweck oder zu freier Verfügung von dem*der Vertreter*Vertreterin oder mit dessen*deren Zustimmung von einem* einer Dritten überlassen worden sind“ (Bundesrepublik Deutschland 2018).

Allerdings legt das Bürgerliche Gesetzbuch auch fest, dass bis zur Vollendung des siebten Lebensjahres ein Minderjähriger geschäftsunfähig ist, d.h. eine von ihm abgegebene Willenserklärung zum Kauf eines Produktes ist nichtig (Bundesrepublik Deutschland 2018). Mit

²⁵ Für tiefere Informationen zum Recht im E-Commerce siehe Hoeren 2001, Bräutigam et al. 2017 und Taeger und Kremer 2017.

Vollendung des siebten Lebensjahres erlangt ein*e Minderjährige*r eine beschränkte Geschäftsfähigkeit und kann mit Einwilligung (vorheriger Zustimmung) des*der gesetzlichen Vertreters*Vertreterin auch Geschäfte abschließen, durch die er nicht lediglich einen rechtlichen Vorteil erlangt (Bundesrepublik Deutschland 2018). Genauso können die gesetzlichen Vertreter solche Geschäfte nachträglich genehmigen (Bräutigam et al. 2017, S. 118). Dies bedeutet, dass Eltern entweder zuvor in ein Geschäft einwilligen oder es nachträglich genehmigen müssen. Da bei Einkäufen im Internet die Ware häufig im Nachhinein bezahlt wird und sie somit nicht direkt vom Taschengeld bezahlt werden kann, gilt hier der „Taschengeldparagraph“ nicht. Aus den zuvor genannten Aspekten kann also festgehalten werden, dass bei Bestellungen im Internet die Eltern entweder zuvor einwilligen oder das Geschäft nachträglich genehmigen müssen. Ohne eine solche Genehmigung ist der Kaufvertrag unwirksam (Verbraucherzentrale Bundesverband 2019a).

Das Handeln Minderjähriger im E-Commerce stellt sich demnach etwas problematisch dar, vor allem weil der*die Händler*in sein*ihr gegenüber nicht sehen und sich somit kein eigenes Bild von der Geschäftsfähigkeit des*der Käufers*Käuferin machen kann (Bräutigam et al. 2017, S. 118). Dennoch ist es grundsätzlich möglich, dass Kinder und Jugendliche ab sieben Jahren online einkaufen.

Wenn ein*e Minderjährige*r ein Produkt über den Computer der Eltern bzw. über einen Account der Eltern bestellt, können Händler*innen nicht nachvollziehen, dass das Geschäft von einem*einer Minderjährigen getätigt worden ist. Es handelt sich somit um den Fall des Handelns unter fremdem Namen. Hier gelten die gleichen Regeln. Da ein*e Minderjährige*r beschränkt geschäftsfähig ist, kann der*die gesetzliche Vertreter*in den Kauf nachträglich genehmigen, wenn er*sie nicht schon zuvor eingewilligt hat. Ansonsten ist der Kaufvertrag unwirksam (Bräutigam et al. 2017, S. 119, 2017).

Sehr viele Jugendliche haben eigene Kund*innenkonten bei Onlinehändler*innen, die sie mit der Zustimmung der Eltern nutzen dürfen, sodass sie in der Lage sind, eigenständig im Internet einzukaufen.

5.2.2 Bisherige Forschungsergebnisse zum Onlinekonsum von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Es existieren kaum nennenswerte Studien zum Onlinekonsum von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In einigen Fällen wird aber nach dem Alter der Befragten differenziert, sodass insoweit Aussagen zu dieser Gruppe getätigt werden können.

So liefert der Handelsverband Deutschland Online-Monitor 2018 einige Zahlen zum Konsum von 14- bis 29-Jährigen in Deutschland. Danach gab es im Jahr 2018 11,8 Mio. Online-Shopper im Alter zwischen 14 und 29 Jahren. Dies war ein Zuwachs von 4% im Vergleich zum Vorjahr (Handelsverband Deutschland (HDE) 2018, S. 23). 20,3% dieser Altersgruppe nutzten zudem das Smartphone, um unterwegs einzukaufen. Solche Käufe über das Smartphone kommen vor allem in Wartesituationen (Arztbesuche, Flughäfen, Bahnhöfe) und in Geschäften, Cafés und Restaurants zustande (Handelsverband Deutschland (HDE) 2018, S. 31).

Die „Institut für Handelsforschung (IFH) Köln GmbH“ präsentiert in ihrer Studie mit dem Titel „Erfolgsfaktoren im E-Commerce - Deutschlands Top-Online-Shops VII.4“ wichtige Kriterien beim Online-Shopping, nach Altersgruppen differenziert. Dabei wird deutlich, dass es der Gruppe der 14- bis 29-Jährigen besonders wichtig ist, dass ein übersichtlicher Warenkorb existiert, ein schneller Registrierungs- und intuitiver und schneller Bestellprozess möglich ist, es Informationen zu den Bezahlungsmöglichkeiten gibt, ein sicherer Umgang mit den Daten gewährleistet ist und das Preis-Leistungsverhältnis stimmt. Eine transparente Offenlegung aller Kosten im Warenkorb ist ebenfalls ein wichtiges Kriterium bei Onlinekauf. Darüber hinaus ist es dieser Gruppe im Gegensatz zu älteren Online-Shoppern wichtig, dass eine optimierte Darstellung auf dem Smartphone oder Tablet vorhanden ist, es interaktive Services und alternative Lieferorte gibt (IFH Köln GmbH 2015).

In einer Befragung der „Arbeitsgemeinschaft Online Forschung (AGOF) e.V.“ zum Einkauf von Produkten im Internet gaben Jugendliche und junge Erwachsene 2015 folgende Produkte an, die sie in den letzten 12 Monaten über das Internet gekauft hatten:

Tabelle 5.1: Produkte, die online eingekauft werden

14-19 Jahre	
Apps	64,1%
Schuhe	41,7%
Eintrittskarten für Kino, Theater, etc.	41,1%
Bücher	37,3%
Damenbekleidung	31,4%
20-29 Jahre	
Apps	55,1%
Eintrittskarten für Kino, Theater, etc.	53%
Bücher	51,9%
Schuhe	45,1%
Herrenbekleidung	36,7%

(Quelle: Eigene Darstellung nach AGOF e.V. 2015)

Dabei wurden besonders kostenpflichtige Apps für das Smartphone erworben. In der Gruppe der 14-19-Jährigen wurden darüber hinaus vor allem Schuhe (41,7%), Eintrittskarten für Kino, Theater etc. (41,1%), Bücher (37,3%) und Damenbekleidung (31,4%) im Internet gekauft. In der Gruppe der 20-29-Jährigen sind nur geringe Unterschiede zu erkennen. Auffällig ist, dass Männer erst in dieser Altersgruppe häufiger im Internet Kleidung kaufen (36,7%).

In einer Umfrage des „Bundesverbands Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V.“ (bitkom e.V.) wurden 14- bis 29-Jährige gefragt, welche negativen Erfahrungen sie beim Online-Shopping gemacht hätten. 52% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen gaben an, dass die Ware verspätet geliefert worden war. Zudem wurden viele Befragte mit Werbung überhäuft (38%) oder die gelieferte Ware war fehlerhaft oder beschädigt (26%). Nur 18% gaben an, keine negativen Erfahrungen gemacht zu haben (bitkom e.V. 2013, S. 20). Die Studie zeigt auch, dass die jüngere Altersgruppe häufiger gekaufte Ware zurücksendet, weil sie nicht gepasst (54%), nicht gefallen (42%) oder aus anderen Gründen nicht den Vorstellungen entsprochen hat (34%) (bitkom e.V. 2013, S. 23). Jugendliche und junge Erwachsene zahlen überdurchschnittlich häufig im Lastschriftverfahren beim Onlineeinkauf (58%). Keine andere Altersgruppe nutzt diese Zahlungsmöglichkeit so

häufig (bitkom e.V. 2013, S. 25). Die Gruppe der 14- bis 29-Jährigen verwendet in erster Linie das Smartphone (62%) und das Tablet (83%) zum Einkaufen im Internet (bitkom e.V. 2013, S. 28). Im Rahmen der Studie sollten sich die Befragten zudem dazu äußern, welche Entscheidungshilfen im Vorfeld des Kaufs relevant seien. Neben persönlichen Gesprächen mit Freunden, Familie und Kolleg*innen (71%) sind danach für Jugendliche und junge Erwachsene auch Testberichte in TV-, Online- und Print-Medien (65%) sowie Preisvergleichsseiten (56%) für die Kaufentscheidung relevant (bitkom e.V. 2013, S. 34).

Die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen wurde bisher bei einer Befragung noch nicht explizit in den Fokus genommen. Die vorliegende Forschungsarbeit versucht hier Lücken zu schließen. Die Ergebnisse lassen einige Aussagen zum Einkauf im Internet und zum Wissen der Befragten bzgl. möglicher Auswirkungen des Onlinehandels zu.

5.3 Zusammenfassung

Das Kapitel zum (Online)Konsum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen führt zahlreiche Erkenntnisse und Ergebnisse sowohl aus der wissenschaftlichen Forschung als auch aus der Marktforschung zusammen. So können verschiedene Konsummuster bei Jugendlichen (rationaler, demonstrativer und kompensatorischer Konsum) oder allgemein die „Generation Z“ charakterisiert werden. Darüber hinaus existieren zahlreiche Studien zu verschiedenen Themen im Bereich der Jugendforschung, die auch immer wieder den Aspekt des Konsums aufgreifen. Besonders interessant ist das Forschungsprojekt BINK (Michelsen und Fischer 2013), welches Bildungseinrichtungen im Zusammenhang mit nachhaltigem Konsum näher in den Blick genommen hat. Hier wurde der Frage nachgegangen, wie Bildungseinrichtungen zu Orten werden, an denen nachhaltiger Konsum erlernt und aktiv gestaltet werden kann. Diese Frage wird für den weiteren Verlauf dieser Forschungsarbeit relevant bleiben. Die Thesen, die im Projekt BINK aufgestellt wurden, zeigen die Komplexität der Förderung eines nachhaltigen Konsums bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Kapitel 5.1). Zudem lassen einige Forschungsergebnisse erkennen, dass Jugendliche und junge Erwachsene die Umweltzerstörung als wichtiges Thema ansehen und eine größere Bereitschaft vorhanden ist, sich mit Ansätzen zur Verbesserung der Situation auseinanderzusetzen.

zen. Dies zeigt, dass das Interesse an den Themen Umweltzerstörung, Klimawandel, Umweltschutz und nachhaltiger Entwicklung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen groß ist. Obwohl dieses Interesse bei jungen Menschen überdurchschnittlich groß ist, gilt z.B. der Onlinehändler „Amazon“ als „Love Brand“, als beliebtester Einkaufsort im Internet. Da das Unternehmen „Amazon“ in verschiedener Hinsicht (z.B. Arbeitsbedingungen, Monopolstellung etc.) immer wieder in der Kritik steht, ist dieses Verhalten durchaus kritisch zu hinterfragen. Die Verbraucher*innenbildung soll hier zu einem Diskurs einladen und reflektierte Entscheidungen unter den Jugendlichen und jungen Erwachsenen fördern.

Darüber hinaus zeigen die einzelnen Ergebnisse zum Onlinekonsum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Kapitel 5.2), dass es durchaus wichtig ist, diese Gruppe beim Thema Onlinehandel zu berücksichtigen. Auch Minderjährige sind in der Lage, rechtskräftige Geschäfte im Internet abzuschließen, und immer mehr junge Menschen nutzen das Internet für ihre Einkäufe. Die Kaufkraft bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist bereits extrem groß. Umso wichtiger erscheinen die Betrachtung des Onlinekonsums Jugendlicher und junger Erwachsener und die Förderung eines bewussten Konsums im Internet. Die Aussagen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen machen deutlich, dass vor allem Bildung im Sinne von Aufklärung über Folgen nicht-nachhaltigen Handelns sowie über Handlungsalternativen als sehr wichtiges Instrument angesehen wird (Deckert und Ulmer 2019, S. 17).

Die im Rahmen dieser Arbeit erhobenen Daten können mit den vorliegenden Ergebnissen aus anderen Studien verglichen und als Ergänzung angesehen werden.

6. Theoretische Schlussfolgerungen und Ableitung der Fragestellungen

Im Folgenden werden Schlussfolgerungen aus den theoretischen Grundlagen präsentiert und die der Forschungsarbeit zugrunde liegenden Fragestellungen konkretisiert.

6.1 Schlussfolgerungen aus den theoretischen Hintergründen

Die ausführliche Darstellung der theoretischen Grundlagen lässt einige wichtige Schlussfolgerungen zu, die im Folgenden kurz dargelegt werden sollen. In Kapitel 2 der Arbeit werden wichtige Grundlagen zum Thema Onlinehandel bzw. E-Commerce dargestellt. Sowohl die Umsatzzahlen als auch die beschriebenen Auswirkungen des Onlinehandels machen deutlich, wie wichtig es ist, sich mit dem Thema Onlinehandel im Zusammenhang mit Umweltschutz auseinander zu setzen. Die Corona-Pandemie hat die Effekte im Onlinehandel noch einmal verstärkt. Die dargestellten Zahlen zeigen aber nicht nur den enormen Anstieg des Umsatzes im Onlinehandel, sondern auch den allgemein steigenden Konsum in unserer Gesellschaft. Diese Entwicklung ist kritisch zu hinterfragen, da viele Konsumhandlungen direkte Auswirkungen auf Ökonomie, Ökologie und den sozialen Bereich haben (siehe Kapitel 2.3). Vor diesem Hintergrund ist es umso wichtiger, über jede einzelne Konsumententscheidung nachzudenken.

Kapitel 3 befasst sich mit wichtigen Grundlagen zum Themenbereich nachhaltige Entwicklung und Konsum. Es wird deutlich, dass beide Themen in Verbindung gesehen werden müssen, da der Konsum in unserer Gesellschaft extreme Auswirkungen auf die Umwelt hat. Umweltbewusstes Handeln allgemein hängt aber von einer Vielzahl von Einflussfaktoren ab. So existieren verschiedene Hemmnisse und Handlungsbarrieren bei nachhaltigen Konsumententscheidungen. Diese sind zu berücksichtigen und es müssen Wege aufgezeigt werden, wie reflektierte Entscheidungen und die Überwindung der Barrieren gelingen können. In diesem Zusammenhang spielen Verbraucher*inneninformation und Bildung als wichtige Ansätze zur Förderung nachhaltiger Konsumstile eine zentrale Rolle. Hier soll die Verbraucher*innenbildung (siehe Kapitel 4.3), die eine reflektierte Konsumkompetenz fördern will, ansetzen.

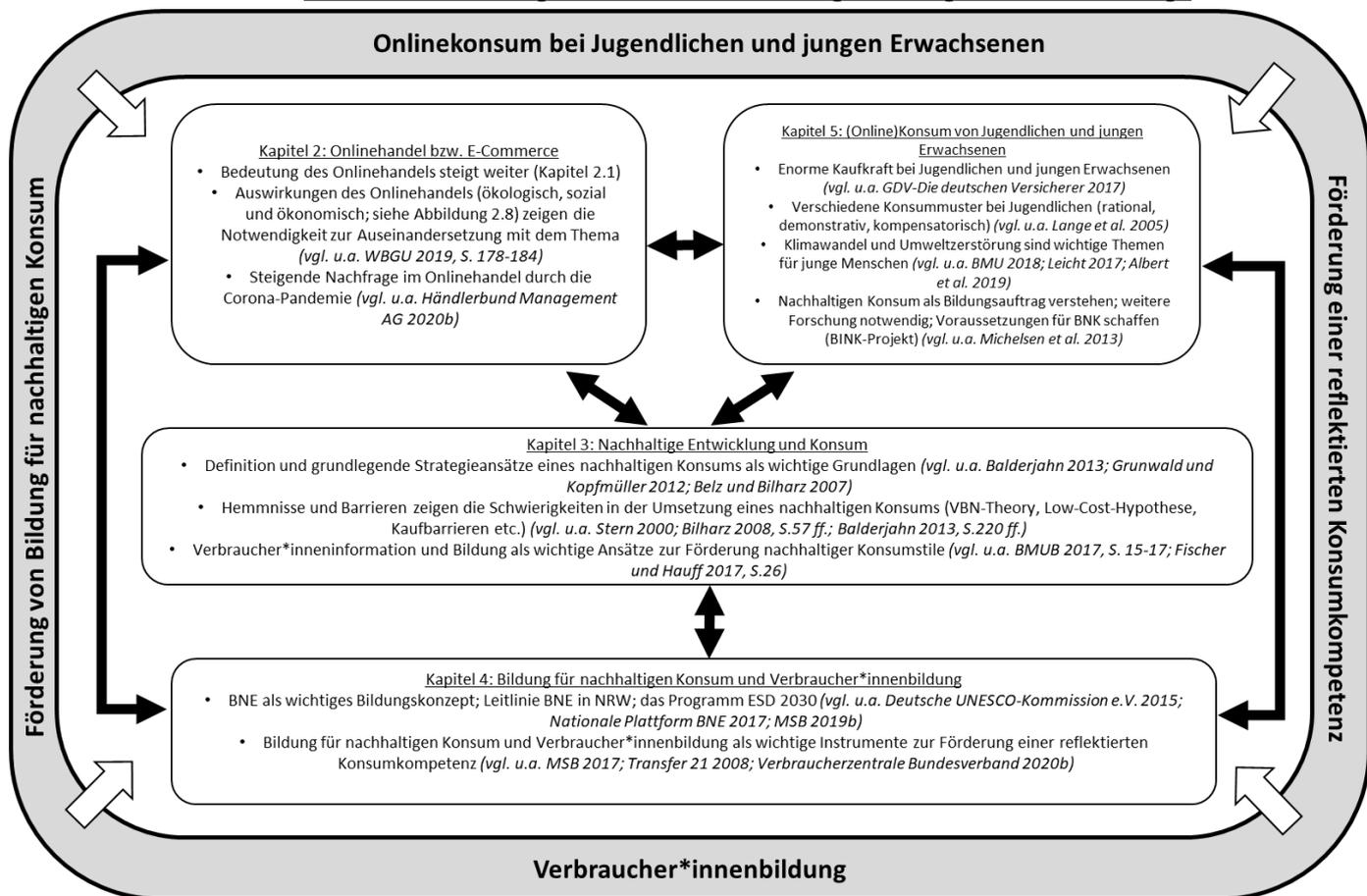
Kapitel 4 beschäftigt sich mit der Bildung für nachhaltigen Konsum bzw. der Verbraucher*innenbildung. Bildung für nachhaltigen Konsum und Verbraucher*innenbildung müssen als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gesehen werden. Die Bildung spielt eine zentrale Rolle in der Transformation hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft. Dies verdeutlicht auch das SDG 4 der Vereinten Nationen. Besonders die Verbraucher*innenbildung spielt hier eine zentrale Rolle bei der Förderung eines bewussten Konsums. Da die Verbraucher*innenbildung in Deutschland nicht einheitlich umgesetzt wird, ist es sinnvoll, die Verbraucher*innenbildung in NRW im Rahmen dieser Forschungsarbeit genauer zu betrachten. Der Stellenwert der Verbraucher*innenbildung soll dabei genauso wie die konkrete Umsetzung in den Blick genommen werden.

Kapitel 5 zeigt schließlich Ergebnisse aus Forschungsarbeiten zum (Online)Konsum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die dargestellten Ergebnisse machen deutlich, wie relevant Konsum, speziell der Onlinehandel, für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ist. Zudem wird deutlich, dass Jugendliche bereits eine enorme Kaufkraft und durchaus Möglichkeiten besitzen, eigene Konsumententscheidungen zu treffen. Einige Umfragen zeigen, dass Klimawandel und Umweltzerstörung wichtige Themen für junge Menschen sind. Auf der anderen Seite ist das immer wieder in der Kritik stehende Unternehmen „Amazon“ der beliebteste Onlinehändler unter den jungen Menschen. Oft handeln Jugendliche und junge Erwachsene nicht umweltfreundlich, obwohl sie die Auswirkungen ihrer Konsumententscheidungen kennen (siehe auch Kapitel 3.2.3). Dies zeigt, dass ein kritischer Blick auf die ökonomische/politische Bildung bzw. die Verbraucher*innenbildung nötig ist.

Abbildung 6.1 fasst die wesentlichen Eckpfeiler des theoretischen Begründungszusammenhangs noch einmal zusammen. Es ist zu erkennen, dass die einzelnen Kapitel der theoretischen Grundlagen (Kapitel 2-5) im Zusammenhang stehen und somit ein sinnvolles Konstrukt bilden. Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Themenbereichen sind die Grundlage, um den Onlinekonsum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die Förderung von Bildung für nachhaltigen Konsum und die Förderung einer reflektierten Konsumkompetenz im Rahmen der Verbraucher*innenbildung in NRW näher zu betrachten.

Abbildung 6.1: Zusammenfassung des theoretischen Begründungszusammenhangs

Zusammenfassung des theoretischen Begründungszusammenhangs



(Quelle: Eigene Darstellung)

Die vorliegende Forschungsarbeit kann mit ihren Untersuchungen einen weiteren Beitrag zur Analyse des Kaufverhaltens und insbesondere des Onlinekaufverhaltens von Jugendlichen und jungen Erwachsenen liefern. Die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird selten vorrangig in einer Arbeit zum Themenbereich des Konsums untersucht und insbesondere der Onlinekonsum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen wurde noch nicht explizit in den Fokus gerückt. Erstmals wurde das Wissen dieser Altersgruppe hinsichtlich der Auswirkungen des Onlinehandels in NRW untersucht. Auch die Ergebnisse zu den Lebensbereichen, in denen sich Jugendliche und junge Erwachsene mit dem Thema Onlinehandel beschäftigen, sind sehr interessant. Zudem liefert die Forschungsarbeit einen Beitrag zur Förderung einer Verbraucher*innenbildung in NRW. Die Verknüpfung der Themenbereiche des Onlinekonsums von Jugendlichen und jungen Erwachsenen und der Re-

levanz der Verbraucher*innenbildung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in NRW ist ein Alleinstellungsmerkmal dieser Arbeit. Die Verbraucher*innenbildung in NRW aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren und einzuordnen, ermöglicht es, einige Schlussfolgerungen zu treffen. Die theoretischen Grundlagen machen die Bedeutung dieser Verknüpfung deutlich und untermauern die Notwendigkeit einer Untersuchung zum Onlinekonsum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (siehe Abbildung 6.1).

6.2 Ableitung und Konkretisierung der Fragestellungen

Aus den theoretischen Schlussfolgerungen und der Zusammenhänge dieser Forschungsarbeit ergeben sich zahlreiche Fragestellungen, die im Rahmen der Untersuchung geklärt werden sollen. Da unsere Gesellschaft vor großen Herausforderungen hinsichtlich der Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft, auch im Hinblick auf Konsum und Konsumententscheidungen (vgl. u.a. Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019; Meinert und Weber 2018; BMUB 2017), steht, wird der Onlinekonsum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen näher betrachtet. Dabei spielt die Verantwortung der Konsument*innen eine zentrale Rolle (Heidbrink et al. 2011; Kühling et al. 2014; Belz und Bilharz 2007). So soll zunächst das Einkaufsverhalten im Internet und die Kompetenzen Jugendlicher und junger Erwachsener beim Onlinekonsum untersucht werden. Hierzu wird eine quantitative Erhebung aus Sicht von Jugendlichen und jungen Erwachsenen vorgenommen, da sie selbst am besten ihr Verhalten und ihre Kompetenzen im Onlinekonsum einschätzen können. Da eine solche Erhebung noch nicht explizit unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen stattgefunden hat, soll zunächst der Status quo im Onlinekonsumverhalten untersucht werden. In diesem Zusammenhang stellen sich für diese erste betrachtete Dimension die folgenden Fragen:

1. Wie und was konsumieren Jugendliche und junge Erwachsene im Internet?

- Welche Produkte werden von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Internet erworben?
- Wie häufig kaufen Jugendliche und junge Erwachsene durchschnittlich im Internet?

- Bei welchen Händler*innen kaufen Jugendliche und junge Erwachsene im Internet ein?
- Nutzen Jugendliche und junge Erwachsene den Second-Hand-Handel?
- Kaufen Jugendliche und junge Erwachsene umwelt- und sozialverträgliche Produkte?
- Wie viel Einkommen steht Jugendlichen und jungen Erwachsenen für den privaten Konsum zur Verfügung und wie setzt sich das Einkommen zusammen?

2. Denken Jugendliche und junge Erwachsene über die Auswirkungen des Onlinehandels nach und welches Wissen besitzen sie diesbezüglich?

- Sehen Jugendliche und junge Erwachsene negative und/oder positive Auswirkungen durch Online-Einkäufe?
- Welche konkreten positiven und negativen Auswirkungen kennen Jugendliche und junge Erwachsene?

3. Wie können die Kompetenzen in Bezug auf den Onlinehandel bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen gefördert werden?

- In welchen Lebensbereichen beschäftigen sich Jugendliche und junge Erwachsene mit dem Thema Onlineshopping bzw. Onlinehandel?
- Mit welchen Themen beschäftigen sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen genau im Zusammenhang mit dem Onlinehandel?
- In welchen Bereichen müssen Jugendliche und junge Erwachsene im Zusammenhang mit dem Onlinekonsum gefördert werden?

Hier stehen demnach die Fragen im Vordergrund, was Jugendliche und junge Erwachsene einkaufen, wie häufig sie das tun und welche Internetplattformen sie dafür nutzen. Zudem soll herausgefunden werden, wie häufig umwelt- und sozialverträgliche Produkte gekauft werden und ob Second-Hand-Handel betrieben wird, welche Gründe es dafür gibt und welches Wissen Jugendliche und junge Erwachsene hinsichtlich der Auswirkungen des Onlinehandels haben. Aber auch die Zusammensetzung der zur Verfügung stehenden Geldmittel ist wichtig um einzuschätzen, welche Kaufkraft Jugendliche und junge Erwachsene besitzen. In welchen Lebensbereichen sich diese Gruppe mit dem Thema Onlinehandel beschäf-

tigt, ist ebenso relevant. Schließlich können aus den Ergebnissen mögliche Zusammenhänge und weitere Fragen abgeleitet werden, die für die zweite betrachtete Dimension dieser Forschungsarbeit relevant sind.

Im Rahmen der zweiten betrachteten Dimension muss geklärt werden, wie die Kompetenzen in Bezug auf den Onlinehandel gefördert werden können. Dabei spielt insbesondere die Verbraucher*innenbildung in NRW eine zentrale Rolle (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017; Deutsche Stiftung Verbraucherschutz 2018). In dem Bericht zur Verbraucherkompetenz von Schülerinnen und Schülern, der 2015 von der Kultusministerkonferenz verabschiedet wurde, heißt es, dass

„die Verbraucherbildung [...] die Entwicklung eines verantwortungsbewussten Verhaltens als Verbraucherinnen und Verbraucher zum Ziel [hat], indem über konsumbezogene Inhalte informiert wird und Kompetenzen im Sinne eines reflektierten und selbstbestimmten Konsumverhaltens erworben werden. Dabei geht es vor allem um den Aufbau einer Haltung, die erworbenen Kompetenzen im Zusammenhang mit Konsumententscheidungen als mündige Verbraucherinnen und Verbraucher heranzuziehen und zu nutzen.“
(KMK 2015, S. 4)

Dies zeigt die Bedeutung der Verbraucher*innenbildung im Rahmen der Förderung von Kompetenzen im Onlinekonsum. Wie die Verbraucher*innenbildung aber letztendlich in NRW umgesetzt und gestaltet wird und welche Fördermöglichkeiten bestehen, soll im Rahmen der zweiten Dimension herausgestellt werden. Der Verbraucher*innenbildung wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit demnach eine zentrale Rolle bei der Förderung eines nachhaltigen Konsum sowie der Förderung einer reflektierten Konsumkompetenz zugeschrieben.

Aus diesem Grund ergeben sich für die zweite Dimension dieser Arbeit weitere wichtige Fragen:

1. Wie wird Verbraucher*innenbildung in Nordrhein-Westfalen umgesetzt?

- Wie integrieren Schulen in NRW die Verbraucher*innenbildung in den Alltag?
- Nutzen Schulen in NRW die „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung“ als Referenzdokument?

- Wodurch ist die individuelle konkrete Umsetzung an den Schulen in NRW charakterisiert?

2. Wie kann ein bewusster Onlinekonsum im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. Verbraucher*innenbildung gestärkt werden?

- Welche Maßnahmen können einen bewussten Onlinekonsum und eine reflektierte Konsumkompetenz bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen fördern?
- Welche Möglichkeiten der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung gibt es und wie fördern diese einen nachhaltigen Konsum?

3. Welche Maßnahmen können die strukturelle Verankerung von Verbraucher*innenbildung in Schulen in Nordrhein-Westfalen stärken?

- In welchen Bereichen sind Maßnahmen notwendig, um die Verbraucher*innenbildung zu stärken?
- Welche Maßnahmen sind dafür konkret nötig?
- Welche Wünsche haben Akteur*innen der Verbraucher*innenbildung für die Zukunft?

Zunächst soll die Umsetzung und Gestaltung von Verbraucher*innenbildung in NRW näher betrachtet werden. Anschließend soll der Frage nachgegangen werden, wie ein bewusster Onlinekonsum bzw. eine reflektierte Konsumkompetenz im Hinblick auf den Onlinekonsum bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen gestärkt werden kann. Zudem sollen Maßnahmen aufgezeigt werden, die die Verankerung von Verbraucher*innenbildung in Schulen stärken können. Es werden im Rahmen einer qualitativen Erhebung verschiedene Perspektiven (Lehrer*innen, Verbraucherzentralen, Schulministerium) berücksichtigt, um differenzierte Schlussfolgerungen treffen zu können.

7. Methodisches Vorgehen

Aufgrund der Komplexität des Themas dieser Forschungsarbeit und der verschiedenen Einflussfaktoren wird ein Mixed-Methods-Ansatz verfolgt, um die zugrunde liegenden Fragestellungen zu beantworten. Dabei werden verschiedene Blickwinkel genutzt, um die gewünschten Ergebnisse zu erzielen. Es werden quantitative (Kapitel 7.2) und qualitative Ansätze (Kapitel 7.3) verfolgt.

7.1 Mixed-Methods-Ansatz

Ein Mixed-Methods-Ansatz zielt auf die Kombination von qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden ab (Lüdemann 2019, S. 3). Der Fokus liegt demnach auf dem Forschungsprozess, der sich auf die Erhebung qualitativer und quantitativer Daten, deren Bewertung und Interpretation sowie das Verständnis von Forschungsproblemen konzentriert (Völcker 2019, S. 64). Das Ziel des Mixed-Methods-Ansatzes ist es, „den Forschungsgegenstand in möglichst komplexer Weise, eventuell aus unterschiedlichen Perspektiven heraus empirisch zu erfassen“ (Burzan 2016, S. 9). Eine umfassende Reflexion ist dabei wichtig, um die Grenzen im Vorgehen der Forschung in den Blick nehmen zu können (Burzan 2016, S. 20).

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde daher mit einer quantitativen Erhebung in Form eines Papierfragebogens begonnen (Kapitel 7.2), um eine breite Datenbasis zu erhalten. Dafür wurden Jugendliche und junge Erwachsene zu ihrem Onlineeinkaufsverhalten und ihrem Wissen über Auswirkungen des Onlinehandels befragt. Anhand der Ergebnisse dieser breiten Datenbasis können Kernaussagen getroffen werden, die in einem zweiten Schritt zu weiteren Fragestellungen führen und durch eine qualitative Erhebung eingehender untersucht werden. Die qualitative Erhebung (Kapitel 7.3) findet durch leitfadengestützte Interviews mit verschiedenen Personen statt.

Tabelle 7.1: Methodisches Vorgehen

		Erhebungsmethode	Fragestellungen
1.	Quantitative Erhebung unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Kapitel 7.2)	Standardisierte schriftliche Befragung (n=3014)	<ul style="list-style-type: none"> • Was und wie kaufen Jugendliche und junge Erwachsene im Internet ein? • Was wissen Jugendliche und junge Erwachsene über mögliche positive und negative Auswirkungen des Onlinehandels? • Wo und was diskutieren Jugendliche und junge Erwachsene im Themenfeld Onlinehandel? • Wie gestaltet sich die finanzielle Situation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen? • Lassen sich Zusammenhänge und Muster erkennen?
2.	Analyse von Dokumenten (Kapitel 4.3.3)	Analyse der Kernlehrpläne in Nordrhein-Westfalen	<ul style="list-style-type: none"> • Inwieweit spielen die Themen Konsum und Onlinehandel in den Kernlehrplänen in NRW eine Rolle?
3.	(a) Qualitative Erhebung (Kapitel 7.3)	Leitfaden- bzw. Expert*inneninterviews mit Lehrer*innen von ausgezeichneten Verbraucherschulen in NRW (n=7)	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis von Verbraucher*innenbildung • Wie wird die „Rahmenvorgabe für Verbraucherbildung“ in NRW umgesetzt? • Wie kann ein bewusster (Online)Konsum bei Schüler*innen gefördert werden? • Inwieweit spielt das Thema Onlinehandel in den Schulen in NRW eine Rolle?
	(b) Qualitative Erhebung (Kapitel 7.3)	Leitfaden- bzw. Expert*inneninterviews mit der Verbraucherzentrale NRW und dem Verbraucherzentrale Bundesverband (n=2)	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis von Verbraucher*innenbildung • Stärken und Schwächen von Verbraucher*innenbildung • Weiterentwicklung und Stärkung von Verbraucher*innenbildung • Umsetzung von Verbraucher*innenbildung an den Schulen • Einschätzung der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung“ in Schulen in NRW • Netzwerk und Zertifizierung von Verbraucherschulen • das Thema Onlinehandel aus Sicht der Verbraucherzentrale
	(c) Qualitative Erhebung (Kapitel 7.3)	Leitfaden- bzw. Expert*inneninterviews mit dem Schulministerium NRW (n=1)	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis von Verbraucher*innenbildung • Entstehung und Umsetzung „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung“ • Stärken und Schwächen der Verbraucher*innenbildung in NRW • Verbraucher*innenbildung als Thema in der ersten Phase der Lehramtsausbildung • das Thema Onlinehandel in Schulen in NRW

(Quelle: Eigene Darstellung)

7.2 Methodik Teil I – Onlineeinkaufsverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Die erste Erhebung dieser Forschungsarbeit zielte auf das Onlineeinkaufsverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ab. Es sollte eine breite Datenbasis geschaffen werden, mit deren Hilfe erste wichtige Erkenntnisse gewonnen und zudem Kernaussagen getroffen werden können. Daher brauchte es eine Erhebungsmethode, die eine hohe Stichprobengröße zulässt und zugleich nicht allzu hohe Kosten verursacht. Die standardisierte schriftliche Befragung bietet hier zahlreiche Vorteile.

7.2.1 Beschreibung und Begründung des Untersuchungsdesigns

Im Laufe der Entwicklung des Forschungsdesigns fiel die Entscheidung auf eine standardisierte schriftliche Befragung. Bei einer schriftlichen Befragung wird kein Interviewer eingesetzt und die Befragten füllen den verteilten Fragebogen selbst aus (Scholl 2018, S. 43). Der standardisierte Fragebogen bringt einige wichtige Vorteile mit sich. Aufgrund der Tatsache, dass kein persönlicher Kontakt zu den Befragten entsteht, kann die Möglichkeit der Antwortverzerrung vermieden werden. Es können keine unerwünschten Intervieweffekte auftreten, da kein Interviewer bei der Befragung anwesend ist (Meier Kruker und Rauh 2005, S. 100). Es sind daher tendenziell „ehrlichere“ Antworten zu erwarten. Ein weiterer großer Vorteil ist, dass die Antworten detaillierter und ausführlicher ausfallen können, da die Befragten mehr Zeit zum Ausfüllen des Fragebogens haben. Zudem sind bei großen Stichproben bzw. einer starken räumlichen Streuung der Probanden schriftliche Befragungen deutlich ökonomischer (Meier Kruker und Rauh 2005, S. 101) und somit kostensparender (Atteslander und Cromm 2008, S. 147).

Den vielen Vorteilen stehen aber auch einige Nachteile entgegen. So muss zunächst geklärt werden, wie der Fragebogen zum Befragten kommt, was auf unterschiedlichen Wegen passieren kann. Der Fragebogen muss aber auch den Weg zurück zum Forschenden finden, wo die meisten Probleme zu vermuten sind. Viele der verteilten, verschickten oder ausgelegten Fragebögen bleiben unbeantwortet und gelangen nicht zurück zum Forschenden. Hinzu kommt, dass die Personen, die den Fragebogen ausfüllen, oft nicht unbedingt repräsentativ sind, da sie sich für das Thema des Fragebogens interessieren (Meier Kruker und Rauh 2005, S. 101), das heißt, sie weisen eine bestimmte Affinität zum Thema auf. Somit wäre

eine heterogene Stichprobe schwierig. Aufgrund der Tatsache, dass der Interviewer bei der schriftlichen Befragung nicht anwesend ist, ist nicht nachvollziehbar, welche Faktoren Einfluss auf die Beantwortung der Fragen haben. So könnten z.B. andere den Fragebogen für jemanden ausfüllen, ohne dass es auffallen würde (Atteslander und Cromm 2008, S. 147). Des Weiteren müssen die Fragen zweifelsfrei verständlich sein, da kein Interviewer für Nachfragen zur Verfügung steht (Meier Kruker und Rauh 2005, S. 101).

Die genannten Vorteile waren schließlich ausschlaggebend für die Wahl eines standardisierten schriftlichen Fragebogens. Mithilfe des Untersuchungsdesigns konnte eine große Stichprobe ohne aufwändige Kosten erfolgen. Für die genannten Nachteile wurden Lösungen gesucht. So wurden die Fragebögen weder per Post verschickt noch ausgelegt. Da die Untersuchungsgruppe aus Jugendlichen und jungen Erwachsenen bestehen sollte, wurden Einrichtungen und Institutionen wie Schulen und Universitäten als Ansprechpartner*innen kontaktiert. Durch die Kontaktaufnahme mit Schulleiter*innen und Dozierenden an der Universität konnte nicht nur vermieden werden, dass Fragebögen nicht ankamen, da sie persönlich in die Institutionen gebracht wurden, sondern es war auch dafür gesorgt, dass eine nahezu 100-prozentige Rücklaufquote erzielt wurde. Die Lehrer*innen an den Schulen haben dann die Fragebögen im Auftrag des*der Schulleiters*in im Rahmen ihres Unterrichts von den Schüler*innen ausfüllen lassen. Auch die Dozierenden an der Universität waren bereit, im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen die Fragebögen an die Studierenden auszuteilen und ausfüllen zu lassen, um sie anschließend direkt einzusammeln und an den Forschenden zu übergeben. Eine Heterogenität der Stichprobe konnte so zwar nicht in Gänze, aber doch relativ gut gewährleistet werden, da die Befragungen an verschiedenen Schulformen (Gymnasien, Gesamt- und Berufsschulen) und bei Studierenden verschiedener Studiengänge durchgeführt wurden. Um auf das Problem der Nicht-Anwesenheit des Interviewers zu reagieren und mögliche Nachfragen beantworten zu können, wurde den Lehrer*innen und Dozierenden eine Anleitung zur Durchführung der Befragung an die Hand gegeben, sodass sie mithilfe der wichtigsten Informationen eventuell aufkommende Fragen beantworten konnten. Um sicherzustellen, dass die Fragen des Fragebogens zweifelsfrei verständlich sind, wurden neben einem umfangreichen Pretest auch informelle Gespräche mit jungen Erwachsenen zum Thema Onlinehandel geführt. Diese informellen Gespräche dienten dazu, ein allgemeines Meinungsbild zur Entwicklung des Fragebogens zu

erhalten. Sie sollten weitere Hinweise für zielführende Fragestellungen geben. Bei den informellen Gesprächen stand vor allem die Frage im Raum, was relevante und aktuelle Themen, mit denen sich Jugendliche und junge Erwachsene im Rahmen des Onlinehandels beschäftigen, sind.

Bei einer schriftlichen Befragung ist ein gründlicher Pretest unentbehrlich. Damit sollen die Verständlichkeit des Fragebogens und die Rücklaufquote geprüft werden. Dieser Vortest soll zuerst im persönlichen Interview und dann schriftlich stattfinden. Dabei ist eine kleine Stichprobe (ca. 1%) zu wählen (Meier Kruker und Rauh 2005, S. 102–103). Für den hier verwendeten Fragebogen wurden mehrere Interviews mit verschiedenen Personen geführt. In diesen Gesprächen ergaben sich zahlreiche Hinweise für eine Verbesserung und Weiterentwicklung des Fragebogens. In einem zweiten Schritt wurden Schüler*innen und Studierende gefragt, ob sie den Fragebogen ausfüllen könnten. Mithilfe des Pretests wurden schließlich Fragen noch einmal präzisiert und so formuliert, dass Missverständnisse ausgeschlossen werden konnten. Der Pretest hat somit zu einer Optimierung des Fragebogens geführt.

Darüber hinaus dient der Pretest auch der Überprüfung der Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität) (Atteslander und Cromm 2008, S. 278). Zusammen mit der Objektivität bilden die Reliabilität und Validität die drei wichtigsten Gütekriterien der wissenschaftlichen Befragung. Objektivität ist gegeben, wenn die Beantwortung der Fragen weitgehend unabhängig von der befragenden Person erfolgt und die Auswertung logisch konsistent und intersubjektiv nachvollziehbar ist (Hollenberg 2016, S. 6). Durch die anonyme und ohne intersubjektive Einflüsse stattfindende Befragung kann die Objektivität gewährleistet werden. Reliabilität ist gegeben, wenn die Messung mit hinreichender Genauigkeit erfolgt, sodass eine Wiederholung unter ansonsten gleichen Bedingungen zu nahezu denselben Ergebnissen kommt (Hollenberg 2016, S. 6). Der Pretest und die zuvor geführten Gespräche konnten die Reliabilität gewährleisten. Die Reliabilität eines Instrumentes ist immer die Voraussetzung dafür, dass dieses Instrument auch valide sein kann (Atteslander und Cromm 2008, S. 278). Validität beschreibt den Umstand, dass in einer Befragung genau die Konstrukte, für die der Fragebogen konstruiert wurde, erfasst werden (Hollenberg 2016, S. 6–7). Auch hier diente der Pretest der Überprüfung der Validität. Die mehrmalige

Überarbeitung der Fragen sorgte dafür, dass alle Fragen so konstruiert wurden, dass sie das erfassen, was sie erfassen sollten.

Die Durchführung der Befragung setzte eine sorgfältige Organisation voraus (Atteslander und Cromm 2008, S. 147). Die Fragebögen mussten nach dem Pretest vervielfacht und somit tausendfach gedruckt und getackert werden. Es wurde eine relativ aufwändige, aber sehr ansprechende DIN A5-Variante des Fragebogens gewählt. Bei der Erstellung eines Fragebogens müssen auch formale Vorgaben eingehalten werden. So muss den Befragten deutlich werden, „wer für die Befragung verantwortlich ist, warum die Untersuchung durchgeführt wird, welches Interesse der Befragte selbst an der Beantwortung des Fragebogens hat“ (Atteslander und Cromm 2008, S. 147). Es darf auch ein Hinweis auf die Anonymität bei der Verwertung der Antworten nicht fehlen.

7.2.2 Auswahl und Merkmale der Stichprobe

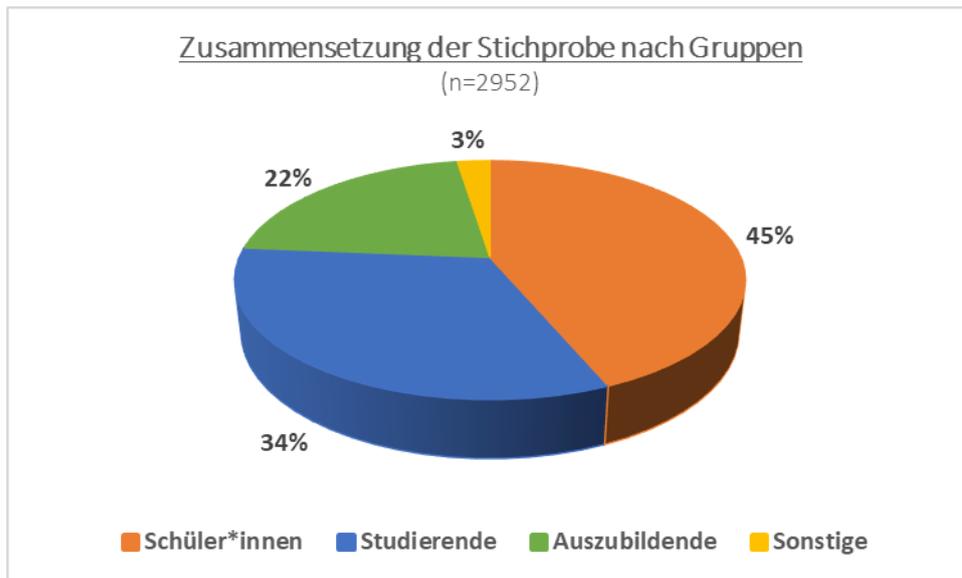
Mit der ersten Untersuchung dieser Forschungsarbeit sollte das Onlineeinkaufsverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen untersucht werden. Es wurden daher Schüler*innen der Sekundarstufe II, Berufsschüler*innen und Studierende verschiedener Studiengänge in Nordrhein-Westfalen befragt. Natürlich kann nicht die gesamte Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen repräsentiert werden, aber es kann ein Abbild des Denkens und Verhaltens von einem Teil dieser Gruppe dargestellt werden. Das ist auch das Ziel dieser ersten Untersuchung gewesen. Da Schüler*innen und Studierende einen großen Teil der Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausmachen, wurden sie für die Befragung ausgewählt. Durch ihre Konsummöglichkeiten sind sie zudem besonders interessant für diese Untersuchung. Sie sind in ihrem Alter in einer Phase ihres Lebens, in der die eigene Identität noch gesucht wird und eine Abnabelung vom Elternhaus stattfindet. In unserer Gesellschaft wird vieles über den privaten Konsum definiert, so spielt er in dieser Phase der Jugendlichen und jungen Erwachsenen bereits eine wichtige Rolle. Des Weiteren ist die Untersuchungsgruppe Teil unserer gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft, was dazu führt, dass nicht nur ein Status quo, sondern auch eine zukünftige Entwicklung anhand der Ergebnisse abgeleitet werden kann. Aus Kostengründen und wegen der Machbarkeit

der Umsetzung wurden nur Schüler*innen und Studierende aus Nordrhein-Westfalen befragt, und zwar Schüler*innen von Gymnasien, Gesamt- und Berufsschulen und Studierende verschiedener Studiengänge im Alter zwischen 14 und 30 Jahren. Das Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz definiert im achten Sozialgesetzbuch als Jugendlichen, wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist, und als jungen Volljährigen, wer 18, aber noch nicht 27 Jahre alt ist, bzw. als jungen Menschen, wer noch nicht 27 Jahre alt ist (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 1990). Die obere Altersgrenze wurde für diese Forschungsarbeit auf 30 Jahre hochgesetzt, da sich einige der Befragten noch im Studium befinden und der Abschluss der Berufsausbildung durchaus als wichtiger Lebensabschnitt gesehen werden kann. Somit war für die Untersuchung der Abschluss des Studiums in der Gruppe der Studierenden die entscheidende Grenze und nicht das nach dem SGB definierte Alter von 27 Jahren.

Der Fragebogen wurde von insgesamt 3014 Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausgefüllt. Aufgrund der Größe der Stichprobe würde sich eine weitere Erhöhung der Anzahl der Befragten nicht mehr nennenswert auswirken, die Genauigkeit des Meinungsbildes würde sich also nicht mehr großartig verändern (Mattissek et al. 2013, S. 61). Ob die Befragung für die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in NRW als repräsentativ bezeichnet werden kann, lässt sich nicht abschließend sagen. Da aber in NRW ca. 1,92 Mio. Schüler*innen zur Schule gehen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020, S. 7), 766.000 Studierende an den Hochschulen studieren (Information und Technik Nordrhein-Westfalen 2020, S. 5), sich ca. 306.000 junge Menschen in einer Berufsausbildung befinden (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020, S. 90) und dieses Zahlenverhältnis dem bei den Stichprobengrößen der Befragung in etwa entspricht, kann die Verteilung als sinnvoll angesehen werden.

Bzgl. der für diese Arbeit entscheidenden Eingruppierung haben 2952 Befragte (98%) eine Angabe gemacht. Ca. 45% (=1320) der Befragten sind Schüler*innen, ca. 34% (=990) sind Studierende und ca. 22% (=641) Auszubildende. Ca. 3% (=108) haben die Kategorie „Sons-tige“ (z.B. Berufstätige) angegeben. Es ist wichtig zu erwähnen, dass bei dieser Frage Mehr-fachnennungen möglich waren (z.B. konnten Personen in einer dualen Ausbildung „Auszu-bildender“ und „Studierender“ angeben). Aus diesem Grund ergibt die Summe nicht genau 100% (siehe Abbildung 7.1).

Abbildung 7.1: Zusammensetzung der Stichprobe



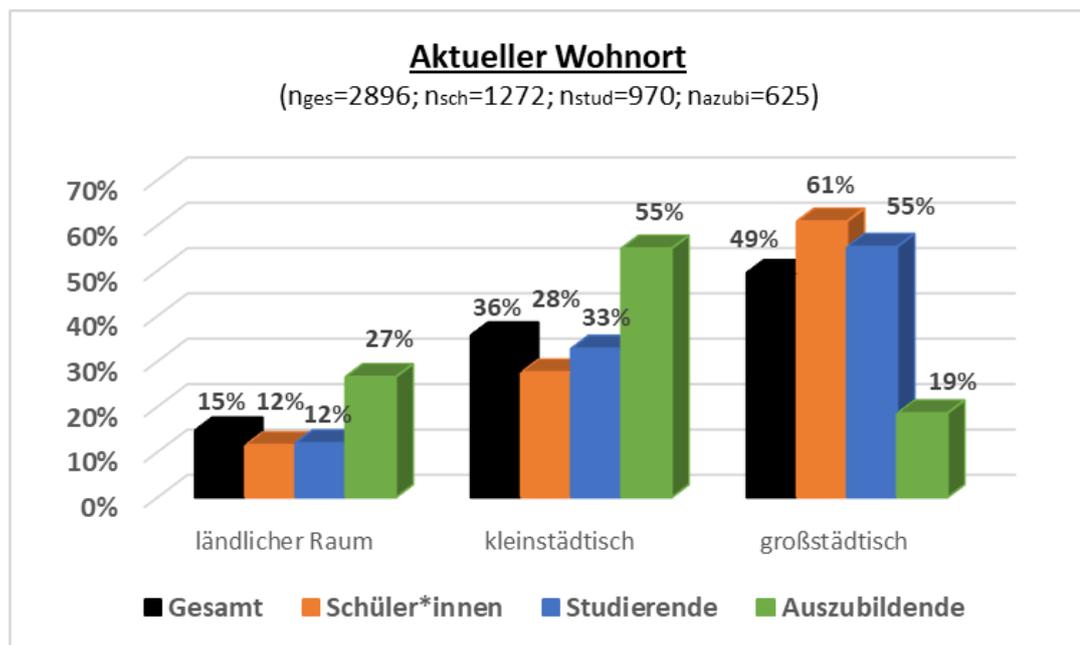
(Quelle: Eigene Darstellung)

52,5% der Befragten sind männlich, 45,5% sind weiblich und 2% gaben ihr Geschlecht nicht an. Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 19,6 Jahre.

Die Befragten konnten zudem Angaben zu ihrem aktuellen Wohnort machen (siehe Abbildung 7.2). Dabei konnte zwischen „ländlicher Raum“, „kleinstädtisch“ und „großstädtisch“ gewählt werden. 15% der Befragten wohnen demnach im ländlichen Raum, 36% kleinstädtisch und 49% großstädtisch. Die Zusammensetzung hängt dabei aber auch stark von den räumlichen Einzugsgebieten der Schulen und der Universität, an denen befragt wurde, ab. Es wurden Schüler*innen an Schulen in den Städten Wuppertal und Dortmund und im Kreis Unna sowie Studierende der Bergischen Universität Wuppertal befragt²⁶. Das führte zwangsläufig dazu, dass bei der Befragung der Anteil von befragten Personen mit einem städtischen Wohnort höher war. Jedoch werden die Schulen im Kreis Unna und die Universität in Wuppertal auch von Jugendlichen und jungen Erwachsenen besucht, die im ländlichen Raum wohnen.

²⁶ Wuppertal (ca. 350.000 Einwohner*innen) und Dortmund (ca. 585.000 Einwohner*innen) sind Großstädte in NRW. Der Kreis Unna (ca. 393.000 Einwohner*innen) besteht aus mehreren Gemeinden, die zum Teil städtisch und zum Teil ländlich geprägt sind.

Abbildung 7.2: Aktueller Wohnort der Befragten



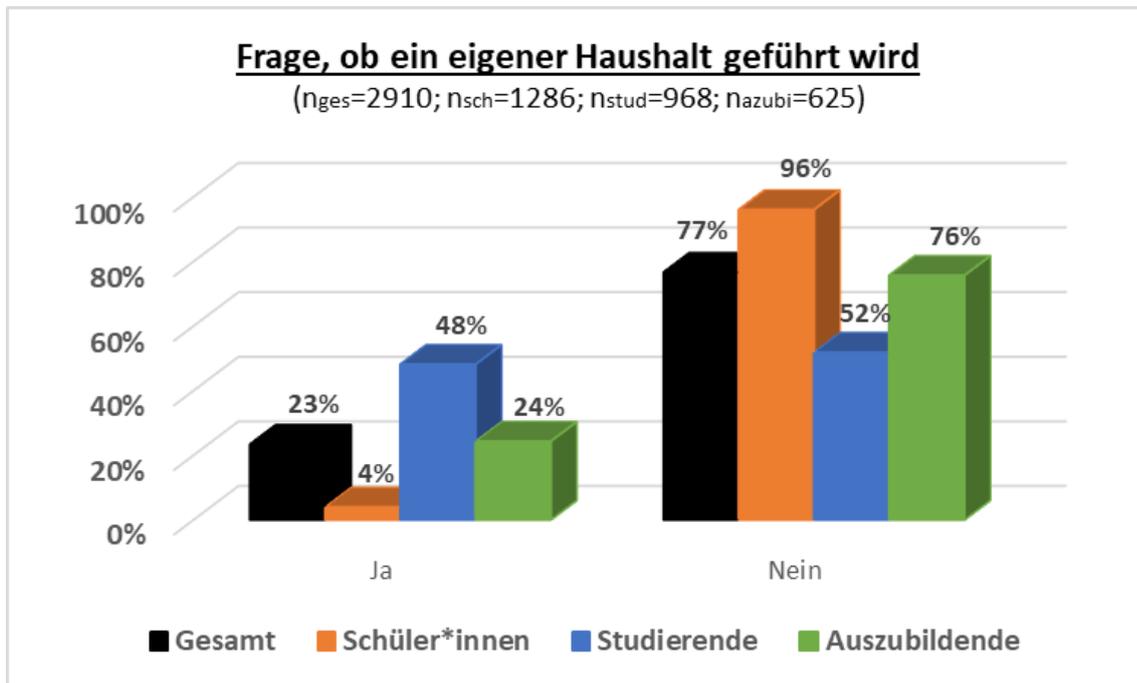
(Quelle: Eigene Darstellung)

Das Einzugsgebiet von allgemeinbildenden Schulen (Gymnasien und Gesamtschulen) ist dabei geringer als das von größeren Berufsschulen. Da die Bergische Universität Wuppertal als Pendleruniversität bekannt ist²⁷, ist hier ein größeres Einzugsgebiet vorhanden.

Für die Untersuchung zum Onlineeinkaufsverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen war zudem wichtig zu erfahren, ob die Befragten einen eigenen Haushalt führen oder bei ihren Eltern wohnen. Dies beeinflusst in vielerlei Hinsicht das persönliche Einkaufsverhalten, da es einen Unterschied macht, ob man Dinge für seine eigene Wohnung und sich selbst kauft oder aber viele Dinge der Eltern mitnutzen kann und diese dann nicht unbedingt selbst kaufen muss. Zudem sind diejenigen, die bei ihren Eltern wohnen, meist nicht für den Lebensmitteleinkauf und den Kauf anderer Gebrauchsgegenstände im Haushalt zuständig. Das beeinflusst in gewisser Weise die Ergebnisse dieser Untersuchung.

²⁷ Vgl. Daj 2017; Hier wird davon ausgegangen, dass drei Viertel der Studierenden und Mitarbeiter*innen der Bergischen Universität regelmäßig zwischen Wohn- und Lern- bzw. Arbeitsort pendeln.

Abbildung 7.3: Führen eines eigenen Haushaltes



(Quelle: Eigene Darstellung)

23% der Befragten führen einen eigenen Haushalt, 77% leben bei ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (siehe Abbildung 7.3). Wie zu erwarten gaben 96% der Schüler*innen an, bei ihren Eltern zu leben. Immerhin 52% der Studierenden leben ebenfalls bei ihren Eltern. Bei der Gruppe der Auszubildenden liegt der Wert mit 76% etwas höher. Diese Werte sind bei der Interpretation und Analyse der Ergebnisse immer zu berücksichtigen.

7.2.3 Aufbau des Fragebogens und Beschreibung der Durchführung

Für die standardisierte schriftliche Befragung wurde eine induktive Vorgehensweise bevorzugt. „Beim induktiven Arbeiten geht es darum, durch die Untersuchung neuer Aspekte [...] das bisherige theoretische Verständnis zu erweitern [...]“ (Mattisek et al. 2013, S. 45–46). Durch das Kombinieren von vorhandenen Beobachtungen und neuen Daten können neue Zusammenhänge und Hintergründe sichtbar werden. Dabei wird von besonderen Erfahrungen (im Rahmen der schriftlichen Befragung) auf allgemeine Wahrheiten geschlossen (Mattisek et al. 2013, S. 45–46). Für einen standardisierten schriftlichen Fragebogen gelten einige Kriterien, die zu berücksichtigen sind, um gute Ergebnisse zu erzielen. So sollte sich der Forscher bemühen, die Befragung so zu gestalten, dass eine Spannungskurve aufgebaut

wird (Meier Kruker und Rauh 2005, S. 95). Um diese Spannungskurve aufzubauen, wurde der für diese Forschungsarbeit entwickelte Fragebogen in fünf Blöcke eingeteilt, die aber nicht explizit so gekennzeichnet wurden (siehe Anhang 14.3).

Der erste Block im Fragebogen beinhaltet den Einleitungstext, in dem sich der Forschende und die Institution, für die die Erhebung durchgeführt wird, kurz vorstellen und in das Thema des Fragebogens eingeführt wird. Das Interesse an der Beantwortung des Fragebogens sollte geweckt werden. Den Befragten muss zudem erklärt werden, wie die gewonnenen Daten weiterverarbeitet werden. Eine Bitte um vollständiges Ausfüllen des Fragebogens und der Hinweis, dass jede einzelne Antwort wichtig ist, sollten nicht fehlen. Die Zusicherung der Anonymität und ein Dank für die Beantwortung der Fragen bilden den Abschluss des Einleitungstextes (Raab-Steiner und Benesch 2018, S. 54).

Der zweite Block umfasst die ersten drei Fragen des Bogens. Es handelt sich dabei um Mischformen, die vorgegebene Antwortkategorien haben, aber zusätzlich eine offene Kategorie enthalten. Da bei komplexen Themen eine vollkommene inhaltliche Abdeckung durch die Antwortkategorien nicht immer möglich ist, wurde diese Form gewählt (Raab-Steiner und Benesch 2018, S. 53–54). Bei diesem Block handelt es sich um Fragen zum persönlichen Einkaufsverhalten im Internet. Es geht um die Produktgruppen, in denen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen einkaufen, die Häufigkeit des Onlineeinkaufs und die Wahl der Unternehmen, bei denen eingekauft wird. Mit diesen ersten Fragen kann eine gute und leichte Einführung in den komplexer werdenden Fragebogen gewährleistet werden, da jede*r Befragte ein Experte bzw. eine Expertin des eigenen Kaufens im Internet ist. Die vorgegebenen Antwortkategorien in diesem Block sind aus den informellen Gesprächen, die zuvor geführt worden sind, sowie Informationen vom Handelsverband Deutschland oder dem EuroHandelsinstitut (EHI) Retail Institute entstanden²⁸.

Nach der leichten Einführung geht es im dritten Block des Fragebogens um das Wissen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu den Auswirkungen des Onlineeinkaufs. Zudem wird gefragt, wer schon einmal umwelt- und sozialverträgliche Produkte gekauft hat und wer Second-Hand-Produkte kauft bzw. verkauft. Die Fragen vier bis einschließlich sieben sind offene und geschlossene Fragen sowie Mischformen. Bei den offenen Fragen haben

²⁸ Es wurden unterschiedliche Informationen zur Erstellung der Antwortkategorien hinzugezogen, u.a. Handelsverband Deutschland (HDE) 2019b und EHI Retail Institute 2019.

die Befragten die Möglichkeit, selbst eine Antwort auf einem dafür vorgesehenen Platz niederzuschreiben. Dies bietet den Vorteil, dass die befragte Person nicht an vorgegebene Antwortkategorien gebunden ist und selbst verbalisieren kann. Das kann aber für diejenigen ein Nachteil sein, deren Verbalisierungsvermögen nicht so stark ausgeprägt ist. Ein weiteres Problem bei offenen Fragen ergibt sich bei der Auswertung der Antworten (Raab-Steiner und Benesch 2018, S. 52–53). Hierbei kommt es zu unterschiedlichen Problemen (siehe Kapitel 7.2.4). Geschlossene Fragen hingegen werden durch Ankreuzen vorgegebener Kategorien beantwortet. Mit Frage fünf, bei der die Jugendlichen und jungen Erwachsenen die aus ihrer Sicht möglichen positiven und negativen Auswirkungen durch den Einkauf im Internet aufschreiben sollten, wird der Fragebogen insgesamt etwas komplexer. Anschließend sollen die Befragten begründen, warum sie, wenn sie es überhaupt schon einmal gemacht haben, umwelt- und sozialverträgliche Produkte einkaufen. Nach dem gleichen Muster verläuft Frage sieben, in der es um den Ein- und Verkauf von Second-Hand-Produkten geht.

Der vierte Block des Fragebogens beschäftigt sich mit der Frage, in welchen Situationen sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit dem Thema Onlineshopping bzw. mit dem Einkauf im Internet beschäftigt haben. Auch hier gibt es eine offene Frage sowie eine Mischform. Der Hintergrund des vierten Blocks ist es, die Informationsquellen der Befragten zu klären.

Der fünfte und letzte Block beinhaltet schließlich persönliche und demographische Angaben. Aufgrund der teilweise sehr persönlichen Fragen (z.B. zum Einkommen) wird dieser Block an das Ende des Fragebogens gesetzt, damit die Befragten schon einmal die Inhalte der Umfrage kennen und ein gewisses Vertrauen aufgebaut haben. Stünden diese Fragen am Anfang des Bogens, könnten die Befragten abgeschreckt werden, insbesondere wenn sensible Daten abgefragt werden. Der Block enthält Fragen zur Zusammensetzung und Höhe des Einkommens, zur Eingruppierung (Schüler*in, Studierende*r, Auszubildende*r, Berufstätige*r, Sonstige), zum Geschlecht, zum Alter, zum Wohnort und zum Führen eines eigenen Haushalts. Zum Schluss konnten die Befragten freiwillig ihre E-Mail-Adresse angeben, wenn sie an den Ergebnissen der Umfrage interessiert waren. Dadurch würde die Anonymität allerdings aufgehoben.

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss immer auch die soziale Erwünschtheit berücksichtigt werden. Unter der sozialen Erwünschtheit wird die Tendenz der befragten Person verstanden, „die Items eines Fragebogens in jene Richtung zu beantworten, die ihrer Meinung nach den sozialen Normen entspricht“ (Raab-Steiner und Benesch 2018, S. 65). Bei der Formulierung der Fragen und Antwortkategorien wurde darauf geachtet, diesem Prozess möglichst entgegenzusteuern. Es lässt sich allerdings nicht vollständig feststellen, ob die Ergebnisse durch den Effekt beeinflusst worden sind.

Der Erhebungszeitraum der schriftlichen Befragung zum Onlineeinkaufsverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsene war von Oktober 2018 bis April 2019. Dabei konnten verschiedene Phasen des Jahres abgedeckt werden, was beim Einkaufsverhalten durchaus eine Rolle spielt. So wird zur Weihnachtszeit deutlich mehr online eingekauft. Das könnte auch die Antwort auf Fragen beeinflusst haben, etwa wie häufig online eingekauft wird.

Ziel der Untersuchung war es, eine große Stichprobe zu erhalten, um Kernaussagen treffen zu können. Wie schon in Kapitel 7.2.2 kurz angedeutet, wurden Schulleiter*innen verschiedener Schulen und Dozierende der Bergischen Universität Wuppertal aus verschiedenen Studiengängen kontaktiert, um Zugang zu der gewünschten Zielgruppe zu erhalten. Natürlich waren nicht alle damit einverstanden, dass eine Umfrage in ihrer Institution bzw. einem Universitätsseminar oder einer Vorlesung durchgeführt werden sollte. Dennoch konnten viele hilfsbereite Ansprechpartner*innen gefunden werden, sodass die Stichprobe schließlich 3014 Befragte umfasste. Die Fragebögen wurden direkt in die Schulen bzw. Universitätsveranstaltungen gebracht, wo die Durchführung der Befragung dann durch die Lehrer*innen und Dozierenden vorgenommen wurde. Anschließend wurden die Fragebögen wieder abgeholt. Auf diese Weise war es überhaupt möglich, so viele ausgefüllte Fragebögen zu erhalten.

7.2.4 Auswertung

Für die Auswertung wurden alle 3014 ausgefüllten schriftlichen Fragebögen manuell mit Hilfe der Programme „Microsoft Access“ und „Microsoft Excel“ digitalisiert. Aufgrund der vorhandenen Datengrundlage erfolgt eine deskriptive Auswertung. Die deskriptive Statistik dient der Darstellung und Bündelung der Untersuchungsergebnisse. Dabei geht es um die

Beschreibung der Daten, also der Merkmalsausprägungen und Häufigkeiten eines Merkmals (Mattissek et al. 2013, S. 98). Da die meisten Variablen nur zwei Merkmalsausprägungen besitzen, spricht man von dichotomen bzw. binären Variablen („Ja/Nein“ durch 1/0 kodierbar). Die Ziffern geben aber keinen Maßstab wieder und kennzeichnen keine Rangfolge, man spricht von einem nominalen Skalenniveau (Lange und Nipper 2018, S. 44–45). Daher lässt der Vergleich von zwei Einheiten hinsichtlich ihrer Merkmalsausprägungen nur die Aussage von Gleichheit oder Ungleichheit zu, weswegen viele statistische Verfahren nicht anzuwenden sind. Bei einigen Antwortmöglichkeiten liegt ein ordinales Skalenniveau vor, bei dem zwischen den Merkmalsausprägungen einer Variablen eine irgendwie gearordnete Rangfolge besteht, ohne dass die Abstände zwischen zwei Werten genau bestimmt werden können. Hierbei sind das gewichtete arithmetische Mittel und die Standardabweichung zu berechnen. Die Kodierung der Variablen von 1 bis n (für n Kategorien) muss bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden. Das gewichtete arithmetische Mittel gibt die Merkmalsausprägung im Mittel an (Durchschnitt). Die Standardabweichung ist ein Maß für die Streubreite der Werte eines Merkmals rund um das arithmetische Mittel. Die Berechnung der Standardabweichung erfolgt über die Quadratwurzel der Varianz (Lange und Nipper 2018, S. 85–86).

Allerdings lassen sich Verfahren wie Häufigkeitszählungen und Klassifizierungen sehr gut durchführen (Lange und Nipper 2018; Mattissek et al. 2013, S. 98). Häufigkeitsauszählungen geben an, wie oft in einer Datenerhebung bei einer Variablen die unterschiedlichen Antwortalternativen genannt worden sind. So lassen sich auch zwei Merkmale in einer Kreuztabelle miteinander vergleichen. Kreuztabellen werden auch Kontingenztabellen genannt. Mit ihnen werden die absoluten Häufigkeiten bestimmter Ausprägungen von Merkmalen dargestellt. Sie lassen zwar eine Aussage über mögliche Zusammenhänge zu, man kann aber keine Kausalität ableiten. Es ist eine Möglichkeit, um Beziehungen von zwei Variablen darzustellen (Mattissek et al. 2013; Lange und Nipper 2018; Raab-Steiner und Benesch 2018, S. 89).

Der C-Kontingenzkoeffizient ist ein Maß für den Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen beliebigen Skalenniveaus, wobei für die Art des Zusammenhangs keine Annahmen getroffen werden können. Der Wert erlaubt eine Aussage darüber, ob ein Zusammenhang zweier Variablen vorhanden ist und wie stark er ist. Die Idee dieses Zusammenhangsmaßes ist es,

zwei Häufigkeitsverteilungen zu vergleichen, indem die in der Untersuchung beobachteten Häufigkeiten mit erwarteten Häufigkeiten verglichen werden (Lange und Nipper 2018, S. 116–123; Bortz und Schuster 2010, S. 180). Der Vergleich erfolgt dabei durch den Koeffizienten X^2 , der sich aus der Teststatistik ableitet (Lange und Nipper 2018, S. 118). Der C-Kontingenzkoeffizient ist definiert als $C = \sqrt{\frac{X^2}{X^2+n}}$. Der Wertebereich von C ist das Intervall $[0,1)$. Da der Maximalwert von C ebenso wie der Maximalwert beim Phi-Koeffizienten von der Größe der Kontingenztabelle abhängig ist, berechnet man den sogenannten korrigierten C-Kontingenzkoeffizienten, mit dem Kontingenztabelle verschiedener Dimensionen bezüglich der Stärke ihres Zusammenhangs verglichen werden können. Der korrigierte C-Kontingenzkoeffizient C_{korr} ist definiert als $C_{korr} = \frac{C}{C_{max}} = \frac{C}{\sqrt{\frac{\min(k,l)}{\min(k,l)-1} \sqrt{\frac{X^2}{X^2+n}}}}$, k und l stehen für die Anzahl der Zeilen bzw. Spalten (Toutenburg und Heumann 2008, S. 115; Lange und Nipper 2018, S. 119). Für den korrigierten C-Kontingenzkoeffizienten C_{korr} gilt: $0 \leq C_{korr} \leq 1$. Damit nimmt der korrigierte C-Kontingenzkoeffizient nur positive Werte an. Dieser Wert „kennzeichnet durch seine Größe lediglich, ob der Zusammenhang größer oder kleiner ist. Eine Angabe der Richtung des Zusammenhangs wird nicht vorgenommen“ (Lange und Nipper 2018, S. 120). Ein Wert von $C_{korr}=0$ zeigt somit an, dass kein Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen existiert, ein Wert von $C_{korr}=1$ zeigt einen vollständigen Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen an²⁹.

Die dargestellten Balken- und Säulendiagramme (siehe Kapitel 8) mit der Angabe von Anteilen bieten eine differenzierte Darstellung der Ergebnisse: die schwarzen Balken/Säulen zeigen immer die Ergebnisse der Gesamtstichprobe, die orangefarbenen Balken/Säulen stehen für die Gruppe der Schüler*innen, die blauen Balken/Säulen für die Gruppe der Studierenden und die grünen Balken/Säulen für die Gruppe der Auszubildenden. Die Werte in den Abbildungen wurden gerundet, um eine übersichtlichere Darstellung zu ermöglichen. Daher kommt es zu kleineren Rundungsungenauigkeiten, die aber die Aussagekraft der Ergebnisse nicht beeinflussen und daher nicht weiter relevant sind.

²⁹ Für tiefere Erläuterungen des Kontingenzkoeffizienten siehe Lange und Nipper 2018, 116 ff.; Bortz und Schuster 2010, 180 ff.; Kronthaler 2021, 83 ff.; Toutenburg und Heumann 2008, S. 115–116 und Pawlik 1959.

Die gestapelten Säulendiagramme auf 100% können die Zusammenhänge zweier Variablen genauer darstellen und ermöglichen einen besseren Vergleich dieser Variablen. Ob ein Zusammenhang zwischen zwei Variablen besteht oder nicht, lässt sich auch anhand der Zahlen erkennen, die auf 100% normiert dargestellt werden. Um die Daten besser verstehen zu können, werden immer auch die entsprechenden Kontingenztabellen, auf deren Grundlage die gestapelten Säulendiagramme erstellt werden, abgebildet. Auch bei den Kontingenztabellen und den gestapelten Säulendiagrammen kann es zu kleineren Rundungsfehlern kommen, die aber keine weitere Relevanz haben.

Aufgrund der Tatsache, dass nicht jede*r Befragte jede Frage des Fragebogens beantwortet hat, ist die Stichprobengröße n bei jeder Frage unterschiedlich. Die relativen Häufigkeiten sind dabei immer auf die Stichprobengröße der jeweiligen Frage bezogen und nicht auf die Gesamtzahl der beantworteten Fragebögen ($n=3014$). Das ist entscheidend, da die Daten ansonsten grundlegend anders aussehen würden. Darüber hinaus ist wichtig zu erwähnen, dass für jede Gruppierung in der Umfrage die Stichprobengröße n in den Diagrammen separat angegeben wird (n_{ges} für die Gesamtstichprobe, n_{sch} für die Gruppe der Schüler*innen, n_{stud} für die Gruppe der Studierenden und n_{azubi} für die Gruppe der Auszubildenden). Die relativen Häufigkeiten der einzelnen Säulen bzw. Balken beziehen sich immer auf die Stichprobengröße der jeweiligen Gruppierung.

7.3 Methodik Teil II – Umsetzung von Verbraucher*innenbildung in NRW

Um die Verbraucher*innenbildung in Nordrhein-Westfalen genauer zu betrachten, wurden mehrere Interviews auf verschiedenen Ebenen geführt. Neben sieben Interviews mit Lehrer*innen von verschiedenen Schulformen wurden auch Expert*inneninterviews mit der Verbraucherzentrale NRW, dem Verbraucherzentrale Bundesverband und dem Schulministerium in NRW geführt. Ziel der verschiedenen Interviews ist ein Einblick in die Umsetzung von Verbraucher*innenbildung an Schulen im Bundesland NRW. Es soll aufgezeigt werden, inwieweit die Themen Onlinehandel und Onlinekonsum eine Rolle in den Schulen spielen.

7.3.1 Leitfaden- und Expert*inneninterviews

„Das Ziel des Experteninterviews besteht in der Generierung bereichsspezifischer und objektbezogener Aussagen, nicht dagegen in der Analyse von allgemeinen Regeln des sozialen Handelns wie beim narrativen Interview. Das Experteninterview weist allerdings auch einige Besonderheiten auf, die nicht generell für das Leitfadeninterview gelten. Dazu zählt die Definition und Auswahl von Experten“ (Scholl 2018, S. 68).

Wer allerdings als Expertin oder Experte zu bezeichnen ist, kann diskutiert werden (Mey und Mruck 2010, S. 427). Das aus dem Lateinischen stammende Wort „expertus“ bedeutet im Deutschen „erprobt, bewährt“. In zahlreichen Lexika werden Expert*innen als Sachverständige, Fachleute und Kenner charakterisiert, die sachkundig sind und über Spezialwissen verfügen (Bogner et al. 2014, S. 9). Aus diesem Grund kann nicht jeder als Experte oder Expertin bezeichnet werden. Bei der Expert*innenauswahl wird in der Regel auf Personen zurückgegriffen, die gemeinhin als Expert*innen gelten. Das sind vor allem Personen, die „in herausgehobenen sozialen Positionen und in solchen Kontexten handeln, die sie als Experten kenntlich machen (Bogner et al. 2014, S. 11). Bogner et al. definieren Expert*innen als Personen, „die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzten Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“ (Bogner et al. 2014, S. 13).

Expert*inneninterviews stellen eine „Sonderform des Leitfadeninterviews“ dar (Mattissek et al. 2013, S. 159) und bieten sich unter anderem in Kombination mit anderen Methoden

an. Nach Bogner et al. gibt es vier verschiedene Formen des Expert*inneninterviews: explorativ datensammelnde, systematisierende, explorativ deutende und theoriegenerierende (hierzu (Bogner et al. 2014, 22 ff.). Für diese Arbeit sind insbesondere die Informationen von Lehrkräften, Vertreter*innen der Verbraucherzentrale und des Schulministeriums als Expert*innen entscheidend. Dies entspricht den Kriterien eines „systematisierenden Experteninterviews“, das der „systematischen Informtaionsgewinnung“ dient und mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden kann (Bogner et al. 2014, 24 f.).

Der Interviewleitfaden dient der Vorbereitung und zugleich der Gedächtnisstütze des Interviewers. Er hat die Funktion der Gesprächsstrukturierung.

„Das Leitfadeninterview nimmt eine mittlere Position zwischen dem narrativen und dem standardisierten Interview ein. Der Interviewer strukturiert zum einen durch mehr und spezifische Fragen das Gespräch viel stärker als beim narrativen Interview. Zum anderen lässt er dem Befragten mehr Möglichkeiten zu antworten, weil er nur Fragen stellt, aber keine Antwortmöglichkeiten vorgibt. [...]“ (Scholl 2018, S. 68).

Das Leitfaden- bzw. Expert*inneninterview ist demnach teilstrukturiert und erlaubt die Aufnahme von sich aus dem Gespräch ergebenden Themen (Atteslander und Cromm 2008, S. 125).

Zunächst wurden persönliche „face-to-face“-Interviews mit Lehrkräften von verschiedenen Schulformen in Nordrhein-Westfalen geführt. Die Interviews beinhalteten zum einen Fragen rund um die Verbraucher*innenbildung in NRW und an der Schule der befragten Lehrkraft und zum anderen Fragen zum Thema Onlinehandel. Dabei wurden Lehrkräfte von Schulen ausgewählt, die vom Verbraucherzentrale Bundesverband geehrt worden sind und den Titel „Verbraucherschule in NRW“ tragen. Die Ehrungen erfolgen in drei Kategorien: in Bronze, Silber und Gold. Durch verschiedene Projekte im Bereich der Verbraucher*innenbildung erlangen die ausgezeichneten Verbraucherschulen ein Alleinstellungsmerkmal und können als Beispiele guten Gelingens angesehen werden. Es kann eine Einschätzung zur Umsetzung von Verbraucher*innenbildung geleistet werden und die befragten Lehrer*innen können aus diesem Grund durchaus als Expert*innen angesehen werden.

Des Weiteren wurde ein Expert*inneninterview mit einer Mitarbeiterin der Abteilung Verbraucherbildung der Verbraucherzentrale in Nordrhein-Westfalen geführt, um eine Einschätzung zur Umsetzung von Verbraucher*innenbildung zu erhalten. Die Verbraucherzentrale NRW engagiert sich im Bereich der Verbraucher*innenbildung durch Workshops, Fortbildungen und als Ansprechpartnerin für Schulen. Es gab zudem ein Expert*inneninterview mit einer Mitarbeiterin aus dem Projekt „Verbraucherschule“ des Verbraucherzentrale Bundesverbandes. Das Projekt „Verbraucherschule“ koordiniert das Netzwerk Verbraucherschule und zeichnet die Schulen bundesweit aus. Aufgrund der Covid-19-Pandemie wurde dieses Interview mithilfe der Software Zoom³⁰ digital durchgeführt.

Darüber hinaus erfolgte ein Expert*inneninterview mit einem Mitarbeiter des Schulministeriums Nordrhein-Westfalens, um eine Einschätzung zum Thema Verbraucher*innenbildung und Onlinehandel aus schulpolitischer Perspektive zu erhalten. Auch dieses Interview musste aufgrund der Covid-19-Pandemie digital durchgeführt werden.

7.3.2 Beschreibung und Begründung des Untersuchungsdesigns

Die Wahl von qualitativen persönlichen „face-to-face“-Interviews hatte mehrere Gründe. Ein persönlicher Kontakt zwischen Interviewer und Interviewtem kann in vielerlei Hinsicht die Qualität der Befragungsergebnisse erhöhen, da der Interviewer die Befragten motivieren und ein Vertrauensverhältnis aufbauen kann. Dadurch erhöht sich häufig die Akzeptanz der Befragung. Darüber hinaus lassen sich unverständliche Fragen direkt klären und das Interview lässt sich besser leiten. Trotz des höheren Aufwands und höherer Kosten überwiegen die Vorteile des „face-to-face“-Interviews (Scholl 2018, S. 37–38). Eine weitere Stärke von Interviews ist zudem, dass verschiedene Meinungen, Erlebnisse und Erfahrungen gesammelt werden können, die in diesem Maße nicht mit anderen Methodiken zu erheben sind (Dunn 2010, S. 102). Diese besonderen Erfahrungen und Meinungen von Lehrkräften und Expert*innen, die im Bereich der Verbraucher*innenbildung aktiv sind, konnten mit den Interviews sehr gut eingefangen werden. Trotz der Covid-19-Pandemie konn-

³⁰ Zoom ist eine Software für Videokonferenzen.

ten fast alle Interviews im persönlichen „face-to-face“-Format erfolgen. Lediglich die Interviews mit der Mitarbeiterin des Projektes „Verbraucherschule“ des Verbraucherzentrale Bundesverbandes und dem Mitarbeiter aus dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW mussten digital durchgeführt werden, da zu der Zeit, in der die Interviews stattfinden sollten, Reisen nach Berlin bzw. Düsseldorf nicht möglich waren.

7.3.3 Auswahl der Stichprobe

Für die Leitfadeninterviews mit Lehrer*innen an verschiedenen Schulformen wurden ausgezeichnete Verbraucherschulen in NRW ausgewählt³¹. Die vom Verbraucherzentrale Bundesverband im Jahr 2019 in Bronze, Silber und Gold ausgezeichneten Schulen führen Projekte aus dem Bereich der Verbraucher*innenbildung durch und können daher als Beispiele guten Gelingens herangezogen werden. Aus diesem Grund können auch die an den Projekten beteiligten Lehrkräfte als Expert*innen für Verbraucher*innenbildung angesehen werden. Folgende Schulen wurden für die Leitfaden- bzw. Expert*inneninterviews ausgewählt:

- Mathilde Anneke Gesamtschule Münster
- Marie-Curie-Gymnasium Düsseldorf
- Gymnasium Maria Königin in Lennestadt
- Berufskolleg für Technik und Gestaltung Gelsenkirchen
- Sekundarschule Jülich
- Birger-Forell-Sekundarschule Espelkamp
- Erich-Kästner-Gesamtschule Bünde
- Berufskolleg Senne

Es handelt sich um weiterführende Schulen der Sekundarstufe I und II sowie Berufskollegs, da sie für diese Forschungsarbeit relevant sind. Leider konnten nur Interviews mit Lehrer*innen von sieben der acht aufgeführten Schulen durchgeführt werden. An einer der ausgezeichneten Schulen konnte kein Interview stattfinden, da die entsprechende Lehr-

³¹ Mit dem Netzwerk und der Auszeichnung Verbraucherschule unterstützt und ehrt der Verbraucherzentrale Bundesverband (vzbv) bundesweit Schulen, die ihre Schülerinnen und Schüler fit für den Alltag machen, indem sie Verbraucher*innenbildung im Schulalltag umsetzen. Weitere Informationen unter <https://www.verbraucherbildung.de/verbraucherschule>.

kraft, die für Verbraucher*innenbildung an der Schule zuständig ist, laut Schulleitung langfristig erkrankt ist. An einigen Schulen haben sich zwei Lehrkräfte für ein gemeinsames Interview zur Verfügung gestellt, sodass an den sieben befragten Schulen insgesamt elf Lehrer*innen befragt werden konnten.

Die Expert*inneninterviews mit der Verbraucherzentrale NRW, dem Verbraucherzentrale Bundesverband und dem Schulministerium NRW wurden jeweils mit Personen geführt, die im Themenbereich der Verbraucher*innenbildung schon jahrelang auf politischer und institutioneller Ebene aktiv sind und somit entsprechende Erfahrungen gesammelt haben. Für die Verbraucherzentrale NRW stand eine Referentin für Verbraucher*innenbildung, die in diesem Themenfeld als kompetent angesehen wird, für die Beantwortung der Fragen zur Verfügung. Das Expert*inneninterview mit dem Verbraucherzentrale Bundesverband wurde mit einer Mitarbeiterin aus dem Projekt „Verbraucherschule“ geführt, die engen Kontakt zu den Schulen aus dem Netzwerk Verbraucherschule hält. Sie ist auch an der Auszeichnung der Schulen beteiligt und hat einen Überblick über die Umsetzung der Verbraucher*innenbildung an den Schulen in Deutschland.

Darüber hinaus wurde ein Interview mit einem langjährigen Mitarbeiter vom Schulministerium NRW durchgeführt, der Ansprechpartner für Verbraucher*innenbildung im Schulministerium ist. Zudem ist er der Ansprechpartner für die „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schulen in der Primarstufe und Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen“. Durch seine langjährige Tätigkeit und die Beteiligung an der Umsetzung der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung“ kann er als Experte auf schulpolitischer Ebene angesehen werden.

Alle Interviews wurden im Zeitraum zwischen September 2020 und Januar 2021 durchgeführt.

7.3.4 Aufbau des Leitfadens und Beschreibung der Durchführung

Im Folgenden werden der Aufbau des Leitfadens und die Durchführung der Interviews beschrieben. Da die Interviews in unterschiedlichen Settings und mit unterschiedlichen Leitfäden durchgeführt wurden, wird eine differenzierte Beschreibung vorgenommen. Alle Leitfäden finden sich zur Einsichtnahme im Anhang dieser Arbeit (siehe Anhang 14.4).

7.3.4.1 Interviews mit Lehrer*innen an ausgezeichneten Verbraucherschulen

Die Interviews mit den Lehrer*innen der durch den Verbraucherzentrale Bundesverband ausgezeichneten Schulen fanden in den jeweiligen Schulgebäuden statt. Die Interviewten wurden also durch den Interviewer aufgesucht und in ihrer gewohnten Umgebung befragt. Dieses sogenannte Hausinterview ist die häufigste Variante der mündlichen Befragung und bietet die größten Möglichkeiten (Scholl 2018, S. 29). Da die ausgewählten Lehrer*innen an ausgezeichneten Verbraucherschulen arbeiten und an den jeweiligen Projekten der Schulen beteiligt sind, können sie als Expert*innen für Verbraucher*innenbildung angesehen werden. Das grundsätzliche Ziel der Interviews war die Analyse der Implementierung von Verbraucher*innenbildung in den Schulalltag und des Umgangs mit der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schulen in Primarstufe und Sekundarstufe I in NRW“, die 2017 vom Schulministerium NRW herausgegeben wurde. Darüber hinaus sollte herausgefunden werden, inwieweit das Thema Onlinehandel an den Schulen in NRW eine Rolle spielt. Dementsprechend ist auch der Leitfaden für die Interviews aufgebaut (siehe Anhang 14.4).

Der Leitfaden gliedert sich in vier Blöcke. Der erste Block beschäftigt sich mit der „Rahmenvorgabe Verbraucher*innenbildung in Schulen in NRW“. Es sollte geklärt werden, was die Lehrer*innen unter Verbraucher*innenbildung verstehen, inwieweit sie mit der Rahmenvorgabe vertraut sind und welchen Beitrag sie zur Umsetzung der Rahmenvorgabe leisten können. Der zweite Block beschäftigt sich dann speziell mit der Verbraucher*innenbildung an der jeweiligen Schule der Lehrer*innen. Hier wurden Projekte, Unterrichtsvorhaben und außerschulische Aktivitäten angesprochen und herausgestellt, wie eine Verbraucher*innenbildung weiter gefördert werden kann. Der dritte Block beschäftigt sich mit dem Thema Onlinehandel. Die Interviewten wurden gefragt, was sie unter dem Thema Onlinehandel verstehen, inwieweit das Thema eine Rolle im Schulunterricht spielt und wie ein bewusster Onlinekonsum bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen gefördert werden kann. Der vierte Block beinhaltet schließlich persönliche Angaben zu den Studienfächern, den Unterrichtsfächern an der jeweiligen Schule, dem Alter und den Berufsjahren der befragten Lehrkraft. Zum Abschluss eines jeden Interviews wurde ein Dank ausgesprochen und nach Bogner et al. (Bogner et al. 2014, S. 61) die Frage gestellt, ob etwas Wichtiges nicht angesprochen worden war und noch Ergänzungen gewünscht wurden.

7.3.4.2 Interviews mit der Verbraucherzentrale NRW und dem Verbraucherzentrale Bundesverband

Das Interview mit einer Referentin für Verbraucher*innenbildung von der Verbraucherzentrale NRW wurde in der Verbraucherzentrale NRW in Düsseldorf im „face-to-face“-Format durchgeführt. Es kann von einem Hausinterview gesprochen werden, da die befragte Person in ihrer gewohnten Umgebung vom Interviewer aufgesucht wurde (Scholl 2018, S. 29). Als Referentin für Verbraucher*innenbildung kann sie als Expertin für die Verbraucher*innenbildung in NRW angesehen werden, da sie sowohl auf schulischer als auch auf politischer und institutioneller Ebene in diesem Themenfeld arbeitet.

Das Interview mit einer Mitarbeiterin aus dem „Projekt Verbraucherschule“ des Verbraucherzentrale Bundesverbands konnte aufgrund der Covid-19-Pandemie leider nicht als „face-to-face“-Interview durchgeführt werden. Aufgrund der geltenden Bestimmungen der Verordnung zum Schutz vor Neuinfizierungen mit dem Coronavirus SARS-CoV-2 (Corona-Schutzverordnung) war eine Reise nach Berlin nicht gestattet, sodass das Interview digital mithilfe eines Videotelefonats stattgefunden hat. Auch in diesem Fall wurde die zu interviewende Person in ihrer gewohnten Umgebung befragt.

Der Leitfaden für diese beiden Interviews gliedert sich ebenfalls in vier Blöcke (siehe Anhang 14.4). Zu Beginn der Interviews wurden die befragten Personen gebeten, über ihren beruflichen Werdegang und ihre Funktion bei der Verbraucherzentrale zu berichten. Der zweite Block beschäftigte sich mit den Aufgaben der Verbraucherzentrale und der Verbraucher*innenbildung. Es sollte geklärt werden, wie Verbraucher*innenbildung definiert wird, wo Stärken und Schwächen sind, wie eine Förderung von Verbraucher*innenbildung möglich ist und welche Wünsche für die Zukunft bestehen. Der dritte Block thematisierte schließlich die Verbraucher*innenbildung an den Schulen. Hier sollte es eine Einschätzung geben, wie Schulen Verbraucher*innenbildung wahrnehmen und bewerten, welche Rolle das Thema überhaupt an Schulen spielt, wie die „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schulen in NRW“ bewertet wird und welche Unterrichtsfächer besonders geeignet sind. In diesem Block wurden die Fragen in den beiden Interviews teilweise etwas unterschiedlich gestellt, da sich das Interview mit der Referentin der Verbraucherzentrale NRW schwerpunktmäßig auf das Bundesland NRW konzentrieren sollte, während es im Interview mit der Mitarbeiterin des Verbraucherzentrale Bundesverbands eher um eine übergeordnete

Sicht ging. Außerdem lag der Schwerpunkt des Interviews mit der Mitarbeiterin des Verbraucherzentrale Bundesverbands im dritten Block auf dem Projekt und dem Netzwerk sowie der Auszeichnung Verbraucherschule. Der vierte und letzte Block beschäftigte sich schließlich wieder mit dem Themenbereich Onlinehandel. Die Interviewten wurden gefragt, was sie unter dem Thema Onlinehandel verstehen, inwieweit das Thema eine Rolle im Schulunterricht spielt und wie ein bewusster Onlinekonsum bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen gefördert werden kann.

7.3.4.3 Interview mit dem Schulministerium NRW

Das Interview mit einem langjährigen Mitarbeiter des Schulministeriums NRW konnte aufgrund der Covid-19-Pandemie leider ebenfalls nicht als „face-to-face“-Interview durchgeführt werden. Aufgrund der geltenden Bestimmungen der Verordnung zum Schutz vor Neuinfektionen mit dem Coronavirus SARS-CoV-2 (Coronaschutzverordnung) war eine Reise nach Düsseldorf nicht gestattet, sodass das Interview digital mithilfe eines Videotelefonats stattgefunden hat. Auch in diesem Fall wurde die zu interviewende Person in ihrer gewohnten Umgebung befragt. Der Mitarbeiter des Schulministeriums kann als Experte bezeichnet werden, da er auf schulpolitischer Ebene aktiv an der Erstellung der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schulen in NRW“ beteiligt war und als Ansprechpartner für diese gilt. Zudem ist er an der Erstellung der Leitlinie BNE und weiteren schulrelevanten Dokumenten maßgeblich beteiligt gewesen.

Der Leitfaden für das Interview mit dem Mitarbeiter vom Schulministerium NRW gliedert sich in drei Blöcke (siehe Anhang 14.4). Zu Beginn des Interviews wurde die befragte Person gebeten, über ihren beruflichen Werdegang und ihre Funktion beim Schulministerium zu berichten. Im zweiten Block beschäftigte sich das Interview mit der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung“ und der Verbraucher*innenbildung allgemein in NRW. Dabei wurden die Fragen geklärt, was von Seiten des Ministeriums mit Verbraucher*innenbildung gemeint ist, wie die Rahmenvorgabe entstanden ist und umgesetzt wurde, wo Stärken und Schwächen zu erkennen sind, wie Verbraucher*innenbildung weiter gefördert werden kann, welche Unterrichtsfächer besonders relevant sind und was die Wünsche für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung sind. Der bei diesem Interview letzte dritte Block beschäftigte sich wieder mit dem Themenbereich Onlinehandel. Der Interviewte wurde gefragt, was er

unter dem Thema Onlinehandel versteht, inwieweit das Thema eine Rolle im Schulunterricht spielt und wie ein bewusster Onlinekonsum bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen gefördert werden kann.

7.3.5 Auswertung

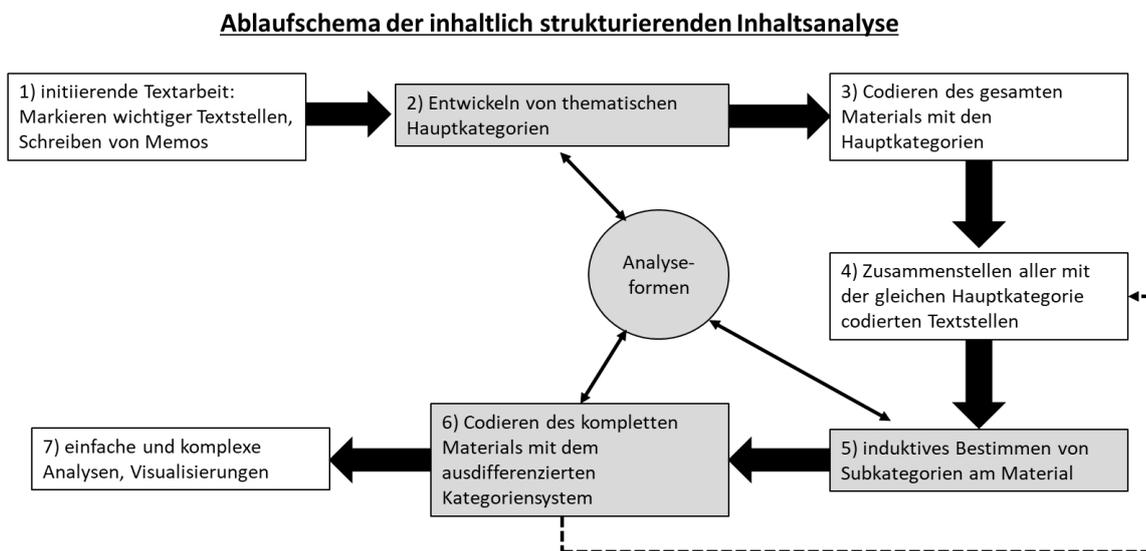
Alle Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet, nachdem die interviewte Person eine Datenschutzerklärung unterzeichnet und sich mit der Aufnahme einverstanden erklärt hatte. Die anschließende Transkription diente als Dokumentationsgrundlage der wissenschaftlichen Untersuchungen und zur weiteren Analyse des Materials. Die Transkription (lat. transcribere=überschreiben, umschreiben) „bezieht sich auf die Wiedergabe eines gesprochenen Diskurses in einem situativen Kontext mit Hilfe alphabetischer Schriftsätze und anderer, auf kommunikatives Verhalten verweisender Symbole“ (Dittmar 2004, S. 50). Sie soll der Verschriftlichung zu wissenschaftlichen Zwecken dienen. Expert*inneninterviews sollten nach Bogner et al. in der Regel in Form einer Tonaufnahme aufgezeichnet werden (Bogner et al. 2014, S. 40). Da es sich in dieser Forschungsarbeit um systematisierende Expert*inneninterviews handelt, reicht es aus, den Wortlaut der Interviews zu verschriftlichen, ohne jede Pause, Unterbrechung oder die lebhaftige Form der Sprache mit allen Nuancen, Betonungen und einem spezifischen Sprachduktus darzustellen. Bei diesen Interviews ist der „manifeste Informationsgehalt“ und damit der Inhalt der gesprochenen Worte entscheidend für die weitere Auswertung der Daten (Bogner et al. 2014, S. 41).

Ziel aller Interviews war die genaue Betrachtung der Verbraucher*innenbildung in NRW. Die Verbraucher*innenbildung konnte mithilfe der Interviews nicht nur aus Sicht der Schulen (Interviews mit Lehrer*innen), sondern auch aus politischer (Interview mit dem Schulministerium) und institutioneller (Interviews mit der Verbraucherzentrale NRW und dem Verbraucherzentrale Bundesverband) Perspektive betrachtet werden.

Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt, welche unter anderem von Mayring (Mayring 2010) und Kuckartz (Kuckartz 2016) beschrieben wird. Nach Bogner et al. (Bogner et al. 2014, S. 24–25) bietet sich die qualitative Inhaltsanalyse für den hier verfolgten Zweck an. Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden die „inhaltlich

strukturierende Inhaltsanalyse“ (Kuckartz 2016, 97 ff.) und die „fallbezogene thematische Zusammenfassung“ (Kuckartz 2016, 111 ff.) genutzt. So konnte ein Überblick über die jeweiligen Aussagen der interviewten Personen zu den verschiedenen Themen gegeben werden. Die inhaltsanalytische Auswertung wurde schließlich mit Hilfe der Software MAXQDA³² durchgeführt. Die Software ermöglicht nach der Auswertung eine Übersicht der jeweils kategorisierten Textstellen und erleichtert eine gezielte Zusammenfassung. Abbildung 7.4 zeigt das klassische Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz 2016).

Abbildung 7.4: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse



(Quelle: Eigene Darstellung nach Kuckartz 2016, S. 100)

Das Material, das zur Auswertung genutzt wurde, umfasst die sieben Interviews mit Lehrer*innen, die zwei Interviews mit der Verbraucherzentrale NRW und dem Verbraucherzentrale Bundesverband und das Interview mit dem Schulministerium. Die insgesamt zehn geführten Interviews hatten eine durchschnittliche Dauer von ca. 59,53 Minuten (Minimum: 23,18 Minuten, Maximum: 80,48 Minuten). Nachdem das Material zu Beginn grob gesichtet worden war, konnten mithilfe der Leitfäden Kategorien entwickelt werden, denen zum Teil wiederum Unterkategorien zugeordnet wurden, die während des Codierens

³² MAXQDA ist eine Software zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse.

ergänzt werden konnten. Daher handelt es sich um eine deduktiv-induktive Kategorienbildung (Kuckartz 2016, S. 95). Für die Auswertung wurden drei Dateien angelegt (Interviews mit Lehrer*innen, Interviews mit den Verbraucherzentralen, Interview mit dem Schulministerium NRW), da in einem Teil des Kategoriensystems minimale Unterschiede bestehen und so eine differenzierte Betrachtung als sinnvoll erachtet wurde. Weil in den Interviews teilweise unterschiedliche Fragen gestellt wurden, ist das jeweilige Kategoriensystem auch leicht verändert. Ausschnitte der Codesysteme sind in den Abbildungen 7.5, 7.6 und 7.7 abgebildet. Tabelle 7.2 zeigt in Anlehnung an Kuckartz (Kuckartz 2016, 39 ff.) einen Ausschnitt aus dem erstellten Kategorienhandbuch, welches als Grundlage für die Auswertung der Interviews dient.

Tabelle 7.2: Ausschnitt aus dem Kategorienhandbuch

Name der Kategorie:	Einschätzung/Stellenwert der Rahmenvorgabe
Inhaltliche Beschreibung:	Es wird beschrieben, welchen Stellenwert die Rahmenvorgabe für Schulen in NRW hat und wie sie von den interviewten Personen eingeschätzt wird.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Einschätzung/Stellenwert der Rahmenvorgabe“ wird codiert, wenn Aussagen zum Stellenwert der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in NRW“ an den Schulen gemacht werden und/oder eine Einschätzung zu dieser gegeben wird.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„Ich glaube einen sehr geringen. Ich glaube, dass sie an Schule generell noch nicht so verbindlich gesehen wird wie sie eigentlich sollte. Gerade auch durch die Corona-Pandemie ist die Digitalisierung sowieso sehr in den Fokus gerückt, war sie vorher auch, da war es aber eher was können wir alles nicht, und jetzt ist es so wir müssen alles schnell machen. Und ich glaube, dass gerade der Medienkompetenzrahmen und diese Vorgaben, zumindest empfinde ich persönlich das so, da kann ich nicht für die Schule sprechen, so dass dieser Rahmen im Bereich der Verbraucherbildung als nicht sehr bindend oder gewichtig liegt.“ (Ge-M-0710)</i>

(Quelle: Eigene Darstellung)

Das vollständige Kategorienhandbuch mit inhaltlichen Beschreibungen der Kategorien, der Anwendung der Kategorien und Beispielen für die Anwendung der Kategorien befindet sich im Anhang dieser Arbeit (siehe Anhang 14.5).

Abbildung 7.5: Codesystem zur Analyse der Gespräche mit Lehrer*innen

- ☐ Verständnis/Definition Verbraucher*innenbildung
- ▼ ● ☐ Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schulen in NRW
 - ☐ Umsetzung der Rahmenvorgabe in den Schulen
 - ☐ Einschätzung/Stellenwert der Rahmenvorgabe
- ▼ ● ☐ Verbraucher*innenbildung
 - ☐ Unterrichtsfächer für Verbraucher*innenbildung
 - ☐ Umsetzung Verbraucher*innenbildung an Schulen
 - ☐ Unterrichtsinhalte Verbraucher*innenbildung/außersch. Part
 - ☐ Fördermöglichkeiten von Verbraucher*innenbildung
- ▼ ● ☐ Thema Onlinehandel
 - ☐ Verständnis/Definition Onlinehandel
 - ☐ Stellenwert Onlinehandel im Schulunterricht
 - ☐ Stellenwert Onlinehandel bei Schüler*innen
 - ☐ Förderung eines bewussten Onlinekonsums
 - ☐ Persönliches/Berufliches Verhältnis zum Onlinehandel
- ☐ Wünsche für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung

(Quelle: Auszug aus MAXQDA)

Das Kategoriensystem zur Analyse der Gespräche mit den Lehrer*innen besteht aus fünf Oberkategorien mit einigen Unterkategorien, die sich auf das Verständnis von Verbraucher*innenbildung, die Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schulen in NRW, die Verbraucher*innenbildung aus Sicht der Lehrer*innen, das Thema Onlinehandel und Wünsche für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung beziehen. Nach der Codierung wurde das Material noch einmal durchgegangen, um mögliche Ungenauigkeiten zu beseitigen. Anschließend erfolgten die fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen, die als Vorbereitung für die schriftliche und ausformulierte Auswertung dienen.

Abbildung 7.6: Codesystem zur Analyse der Gespräche mit den Verbraucherzentralen

- ☐ Vorstellung der interviewten Person
- ☐ Aufgaben der Verbraucherzentrale
- ☐ Verständnis/Definition Verbraucher*innenbildung
- ▼ ● ☐ Verbraucher*innenbildung
 - ☐ Unterrichtsfächer für Verbraucher*innenbildung
 - ☐ Wahrnehmung von Verbraucher*innenbildung an den Schulen
 - ☐ Umsetzung Verbraucher*innenbildung an Schulen
 - ☐ Stärken der Verbraucher*innenbildung
 - ☐ Schwächen der Verbraucher*innenbildung
 - ☐ Fördermöglichkeiten von Verbraucher*innenbildung
- ▼ ● ☐ Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schulen in NRW
 - ☐ Einschätzung/Stellenwert der Rahmenvorgabe
- ☐ Auszeichnung und Netzwerk Verbraucherschule
- ▼ ● ☐ Thema Onlinehandel
 - ☐ Verständnis/Definition Onlinehandel
 - ☐ Stellenwert Onlinehandel im Schulunterricht und bei Schülern
 - ☐ Förderung eines bewussten Onlinekonsums
 - ☐ Akteure/Partner*innen
 - ☐ Persönliches/Berufliches Verhältnis zum Onlinehandel
- ☐ Wünsche für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung

(Quelle: Auszug aus MAXQDA)

Das Kategoriensystem zur Analyse der Gespräche mit der Verbraucherzentrale NRW und dem Verbraucherzentrale Bundesverband besteht aus acht Oberkategorien mit zahlreichen Unterkategorien, die sich auf die Vorstellung der interviewten Person, die Aufgaben der Verbraucherzentralen, das Verständnis von Verbraucher*innenbildung, die Verbraucher*innenbildung aus Sicht der Verbraucherzentralen, die Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schulen in NRW, die Auszeichnung und das Netzwerk Verbraucherschule, das Thema Onlinehandel und Wünsche für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung beziehen. Das Vorgehen der Auswertung ist identisch mit dem bei den Interviews mit den Lehrer*innen und dem Mitarbeiter aus dem Schulministerium.

Abbildung 7.7: Codesystem zur Analyse des Gesprächs mit dem Schulministerium NRW

- Vorstellung der interviewten Person
- Verständnis/Definition Verbraucher*innenbildung
- ▼ ● Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schulen in NRW
 - Entstehung der Rahmenvorgabe
 - Umsetzung der Rahmenvorgabe in den Schulen
- ▼ ● Verbraucher*innenbildung
 - Unterrichtsfächer für Verbraucher*innenbildung
 - Umsetzung Verbraucher*innenbildung an Schulen
 - Stärken der Verbraucher*innenbildung
 - Schwächen der Verbraucher*innenbildung
 - Fördermöglichkeiten von Verbraucher*innenbildung
 - Verbraucher*innenbildung im Lehramtsstudium
- ▼ ● Thema Onlinehandel
 - Verständnis/Definition Onlinehandel
 - Stellenwert Onlinehandel im Schulunterricht
 - Stellenwert Onlinehandel bei Schüler*innen
 - Förderung eines bewussten Onlinekonsums
 - Persönliches/Berufliches Verhältnis zum Onlinehandel
- Wünsche für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung

(Quelle: Auszug aus MAXQDA)

Das Kategoriensystem zur Analyse des Gesprächs mit dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW besteht aus sechs Oberkategorien mit zahlreichen Unterkategorien, die sich auf die Vorstellung der interviewten Person, das Verständnis von Verbraucher*innenbildung, die Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schulen in NRW, die Verbraucher*innenbildung aus Sicht des Schulministeriums, das Thema Onlinehandel und Wünsche für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung beziehen. Das Vorgehen bei der Auswertung ist identisch mit dem bei den Interviews mit den Lehrer*innen und den Mitarbeiter*innen der Verbraucherzentralen.

Auch bei der Erhebung von qualitativen Daten müssen Gütekriterien gewährleistet werden. So spielen Transparenz, Intersubjektivität und Reichweite eine wichtige Rolle. Eine gute und ausführliche Dokumentation der Vorgehensweise und Auswertung der Daten sorgt für Transparenz und macht die Erhebung für Außenstehende nachvollziehbar (Kuckartz 2016, S. 222; Mey und Ruppel 2018, S. 236). Eine intensive und umfangreiche Diskussion und Reflexion der subjektiv gewonnenen Daten sorgt für Intersubjektivität (Mey und Ruppel

2018, S. 236). Die Reichweite der erhobenen Daten sollte aufgrund der oft geringen Fallzahlen dargelegt werden, um zu zeigen, ob eine Verallgemeinerung intendiert und möglich ist. Anstatt der statistischen Repräsentativität sind theoretische Relevanz bzw. theoretische Repräsentanz abzuschätzen (Mey und Ruppel 2018, S. 236–237). Die Auswahl der Interviewpartner*innen zeigt den Geltungsbereich der erhobenen Daten.

Mit Hilfe einer Intercoder-Übereinstimmung soll Reliabilität bestimmt werden. Bei der Intercoder-Übereinstimmung codiert eine zweite Person das Textmaterial mit dem bestehenden Kategoriensystem. Dabei wird untersucht, wie groß die Übereinstimmung bei den Codierungen der beiden Personen ist (Kuckartz 2016, 206 ff.). An diesem Verfahren gibt es aber immer wieder Kritik, da eigentlich mehr die Objektivität als die Unabhängigkeit der Ergebnisse von der untersuchenden Person gemessen wird. Für die Gewährleistung der Reliabilität im engeren Sinne müsste der gleiche Inhaltsanalytiker am Ende der Analyse nochmals das Material kodieren, ohne seine ersten Kodierungen zu kennen (Mayring 2010, S. 117). Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, dass die beiden Personen, die die Codierung unabhängig voneinander durchführen, Teil des Forscher*innenteams sind und sich mit den Inhalten der Forschungsarbeit auskennen (Kuckartz 2016, S. 211). Dies kann im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht geleistet werden. Dennoch kann man allgemein sagen, dass es in den meisten Fällen erstrebenswert ist, wenn eine gewisse Übereinstimmung von zwei Codierenden bei der Anwendung eines Kategoriensystems gegeben ist. Daher wurde die Intercoder-Übereinstimmung für die in dieser Arbeit durchgeführten Interviews trotz der oben aufgeführten Kritik durchgeführt. Dabei hat eine Person, die dem Forschungsgebiet bzw. dem Forschungsgegenstand nicht nahesteht, die Codierung mit dem aufgestellten Codesystem ebenfalls durchgeführt. So konnte bei dem Vorhandensein des Codes im Dokument eine Übereinstimmung von ca. 92 % und der Häufigkeit des Codes im Dokument eine Übereinstimmung von ca. 75 % erreicht werden. Dies zeigt, dass die Bildung der Kategorien sinnvoll und objektiv erfolgt ist.

8. Ergebnisse Teil I – Das Onlineeinkaufsverhalten Jugendlicher und junger Erwachsener

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der Erhebung mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu ihrem Onlinekonsum präsentiert. Die unterschiedlichen Diagramme zeigen, was und wie Jugendliche und junge Erwachsene einkaufen, was sie über Auswirkungen des Onlinehandels wissen, welche finanziellen Mittel ihnen zur Verfügung stehen und über welche Kanäle sie ihre Informationen zu diesem Thema beziehen. Damit orientiert sich die Ergebnisdarstellung an der Struktur des Fragebogens. Es werden nicht nur Balken- und Säulendiagramme mit der Angabe von Anteilen bzw. Prozentsätzen dargestellt, sondern auch Kontingenztabelle und dazugehörige gestapelte Säulendiagramme, um mögliche Zusammenhänge besser veranschaulichen zu können. Im Rahmen der quantitativen Umfrage mit offenen und geschlossenen Fragen wurden 3014 Schüler*innen und Studierende befragt. Die folgenden Balken- und Säulendiagramme mit der Angabe von Anteilen bieten eine differenzierte Darstellung der Ergebnisse: die schwarzen Balken/Säulen zeigen immer die Ergebnisse der Gesamtstichprobe, die orangefarbenen Balken/Säulen stehen für die Gruppe der Schüler*innen, die blauen Balken/Säulen für die Gruppe der Studierenden und die grünen Balken/Säulen für die Gruppe der Auszubildenden. Die Werte in den Abbildungen wurden gerundet, um eine übersichtlichere Darstellung zu ermöglichen. Im Rahmen der Auswertung lassen sich, wie schon erwähnt, mithilfe von Kontingenztabelle weitere Zusammenhänge darstellen. Eine Interpretation dieser Zusammenhänge erfolgt mithilfe des korrigierten C-Kontingenzkoeffizienten. Die Ergebnisse zeigen das Einkaufsverhalten der Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Internet. Eine Analyse in dieser Altersgruppe liegt bis jetzt in dieser Form nicht vor.

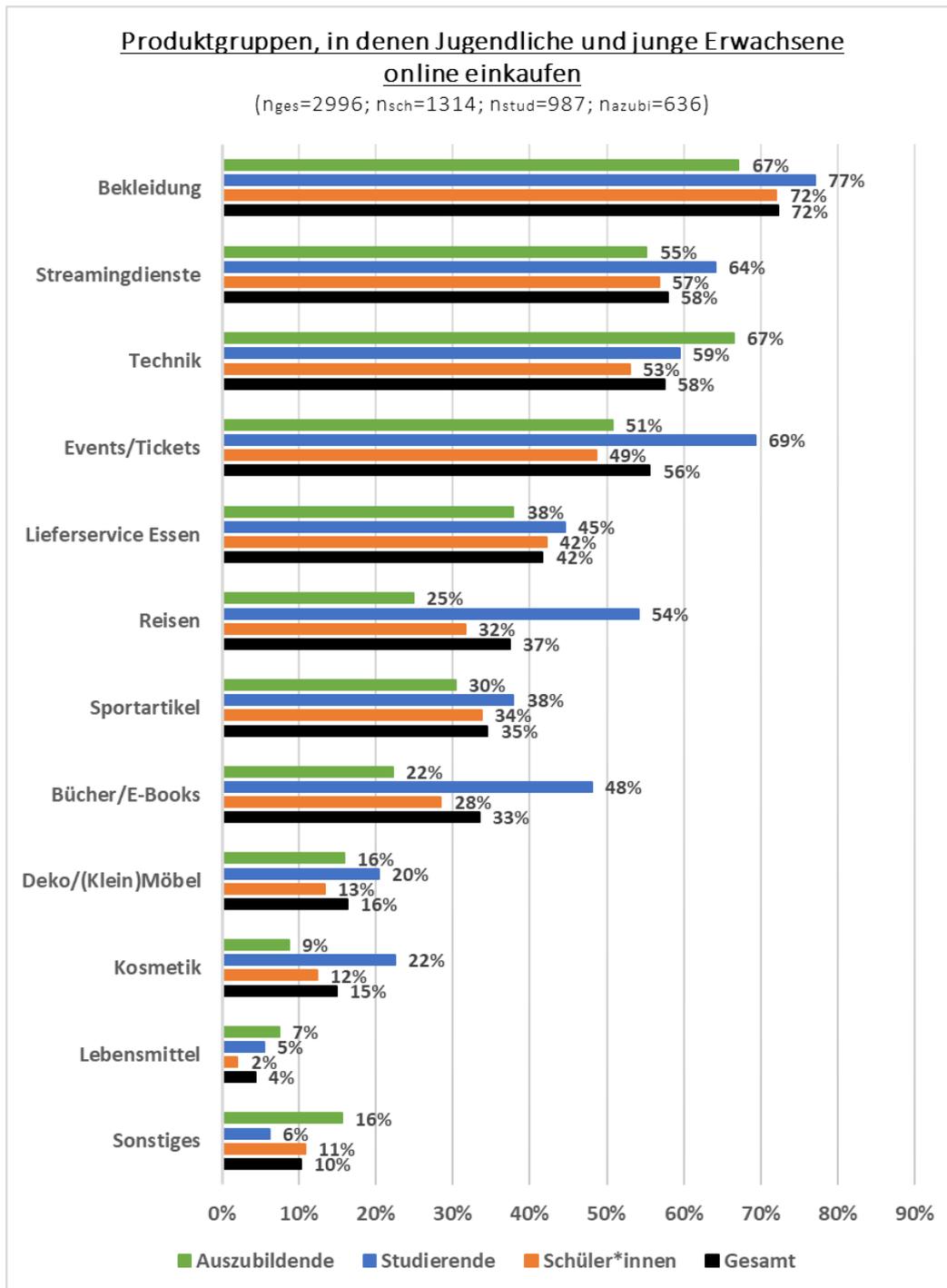
8.1 Was und wie kaufen Jugendliche und junge Erwachsene online ein?

Der erste große Fragenblock des Papierfragebogens dreht sich um die Fragen nach dem „Was“ und „Wie“. Die Schüler*innen und Studierenden wurden nach ihren persönlichen Käuferlebnissen und -entscheidungen gefragt. Da sie lediglich ihren persönlichen Erlebnissen entsprechend antworten mussten, konnten die Befragten leicht in die Beantwortung des Fragebogens starten.

Man kann erkennen, dass 72% der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen Bekleidung online einkaufen (siehe Abbildung 8.1). Damit ist die Produktgruppe „Bekleidung“ die mit Abstand häufigste Antwort bei dieser ersten Frage. Es folgen „Streamingdienste“, „Technik“ (beide 58%), „Events/Tickets“ (56%) und „Lieferservice Essen“ (42%). Hier ist anzumerken, dass bei der Antwortkategorie „Streamingdienste“ nicht eindeutig zu sagen ist, ob Streamingdienste wie Netflix und Spotify selbst finanziert oder über Eltern oder Freunde genutzt werden. Das gleiche gilt für die Kategorie „Lieferservice Essen“. Es kann nicht geklärt werden, ob diejenigen, die angegeben haben, dass sie sich über einen Lieferdienst Essen bestellen, dies für sich selbst machen und auch selbst finanzieren oder vielmehr die Eltern solche Angebote für die ganze Familie nutzen.

„Deko/(Klein)Möbel“ (16%), „Kosmetik“ (15%) und „Lebensmittel“ (4%) werden von den Befragten am wenigsten online eingekauft. Auch hier muss angemerkt werden, dass vor allem Schüler*innen oft nicht für den Lebensmitteleinkauf zuständig sind, da sie noch bei ihren Eltern leben und diese sich um die Lebensmittelversorgung der Familie kümmern. Dies gilt natürlich auch für Studierende und Auszubildende, die noch bei ihren Eltern leben. Dies könnte eine Erklärung für den geringen Wert bei der Kategorie „Lebensmittel“ sein. Unter der Kategorie „Sonstiges“ haben die Jugendlichen und jungen Erwachsenen verschiedene, teils sehr spezielle oder auch sehr unspezifische Produkte oder Onlineangebote angegeben (z.B. Produkt-Keys, Geschenke allgemein, Hundezubehör, Lego, Kfz-Teile, etc.). Die Frage nach den Produktgruppen wurde von einer großen Anzahl der Befragten beantwortet (n=2996).

Abbildung 8.1: Produktgruppen, in denen Jugendliche und junge Erwachsene online einkaufen



(Quelle: Eigene Darstellung)

Wenn man die Werte aus Abbildung 8.1 nach den einzelnen Gruppierungen differenziert betrachtet, lassen sich weitere interessante Erkenntnisse gewinnen. So ist sofort zu erkennen, dass die Gruppe der Studierenden fast in jeder Produktgruppe die höchsten Werte

aufweist. Dies spricht dafür, dass besonders Studierende viele verschiedene Produkte online einkaufen. Besonders auffällig ist der Unterschied in den Kategorien „Events/Tickets“, „Reisen“ und „Bücher/E-Books“. Dies könnte daran liegen, dass Studierende ihren Urlaub selbst planen, wohingegen Schüler*innen oft mit ihren Eltern in den Urlaub fahren. Zudem benötigen Studierende Bücher für ihr Studium, welche sie oft selbst kaufen. Schüler*innen besuchen vermutlich noch nicht so häufig Events wie Festivals, Konzerte oder andere Veranstaltungen oder kaufen die dafür nötigen Tickets nicht selbst im Internet ein. Die Auszubildenden weisen den höchsten Wert in der Kategorie „Technik“ auf, in den Kategorien „Bücher/E-Books“, „Reisen“ und „Kosmetik“ dagegen den niedrigsten Wert.

Betrachtet man die im Internet bestellten Produkte geschlechterdifferenziert, lässt sich erkennen, was männliche bzw. weibliche Jugendliche und junge Erwachsene am liebsten online einkaufen (siehe Tabelle 8.1).

Tabelle 8.1: Produktgruppen nach Geschlecht

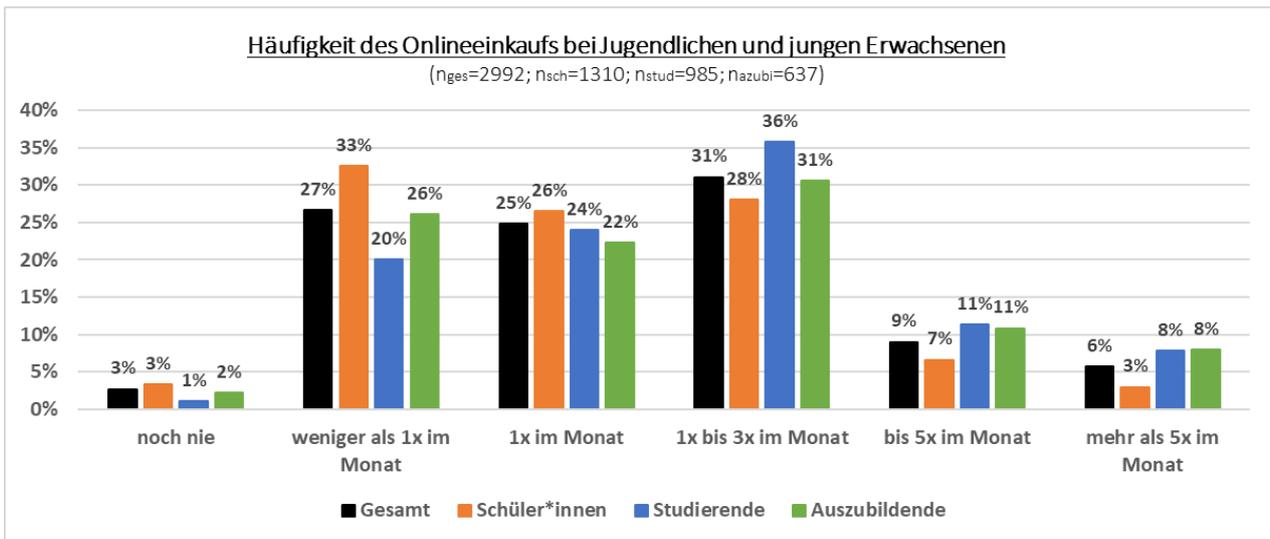
männlich (n=1558)		weiblich (n=1349)	
Produktgruppe		Produktgruppe	
Technik	70,15%	Bekleidung	81,02%
Bekleidung	65,14%	Events/Tickets	65,75%
Streamingdienste	60,08%	Streamingdienste	55,97%
Events/Tickets	47,18%	Reisen	48,41%
Lieferservice Essen	43,07%	Bücher	44,63%

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die männlichen Befragten kaufen am häufigsten Technik im Internet ein. Dahinter folgen Bekleidung, die Nutzung von Streamingdiensten, der Kauf von Tickets für Events und das Bestellen von Essen über Lieferdienste. Bei den weiblichen Befragten wird vor allem Bekleidung online eingekauft. Aber auch der Kauf von Tickets für Events, die Nutzung von Streamingdiensten, das Buchen von Reisen und der Kauf von Büchern werden online getätigt.

Im Rahmen des Fragebogens wurde zudem gefragt, wie häufig durchschnittlich im Monat online eingekauft wird. Es wurde bewusst die Frage nach dem Durchschnitt gestellt, da viele z.B. in der Vorweihnachtszeit mehr online bestellen als in anderen Monaten des Jahres. So sollte gewährleistet werden, dass ein Durchschnittswert für ein ganzes Jahr angegeben wird (siehe Abbildung 8.2).

Abbildung 8.2: Häufigkeit des Onlineeinkaufs



(Quelle: Eigene Darstellung)

3% der Befragten haben noch nie online eingekauft. Das sind 90 Personen aus der Gesamtstichprobe. Die Mehrheit der Befragten (83%) kauft zwischen „weniger als 1x im Monat“ und „1x bis 3x im Monat“ im Internet ein. 6% gaben an, „mehr als fünfmal“ im Monat online einzukaufen. Das gewichtete arithmetische Mittel der Gesamtstichprobe ($\bar{X}_{\text{gew}}=3,3$) zeigt, dass im Mittel zwischen „1x im Monat“ und „1x bis 3x im Monat“ online eingekauft wird. Die Standardabweichung von $s=1,2$ zeigt, dass eine Streuung der Ergebnisse zwischen „weniger als 1x im Monat“ und „bis zu 5x im Monat“ zu vermuten ist.

Bei der differenzierten Betrachtung der einzelnen Gruppen können weitere interessante Ergebnisse identifiziert werden. So ist zu erkennen, dass die Gruppe der Studierenden insgesamt durchschnittlich häufiger online einkauft als die anderen Gruppen. So hat nur 1% der Studierenden angegeben, noch nie online eingekauft zu haben. Die Schüler*innen hingegen kaufen im Vergleich zu den Studierenden weniger im Internet ein. Die Gruppe der Auszubildenden liegt im Mittelfeld.

Bei der geschlechterdifferenzierten Betrachtung der Ergebnisse zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den männlichen und weiblichen Befragten (siehe Tabelle 8.2). Es ist lediglich eine leichte Tendenz zu erkennen, dass die männlichen Befragten etwas häufiger online einkaufen als die weiblichen Befragten.

Tabelle 8.2: Häufigkeit des Onlineeinkaufs nach Geschlecht

Häufigkeit	männlich (n=1558)	weiblich (n=1349)
noch nie	3,27%	1,70%
weniger als 1x im Monat	24,78%	28,47%
1x im Monat	24,78%	24,76%
1x bis 3x im Monat	30,36%	32,47%
bis 5x im Monat	10,33%	8,08%
mehr als 5x im Monat	6,23%	4,60%

(Quelle: Eigene Darstellung)

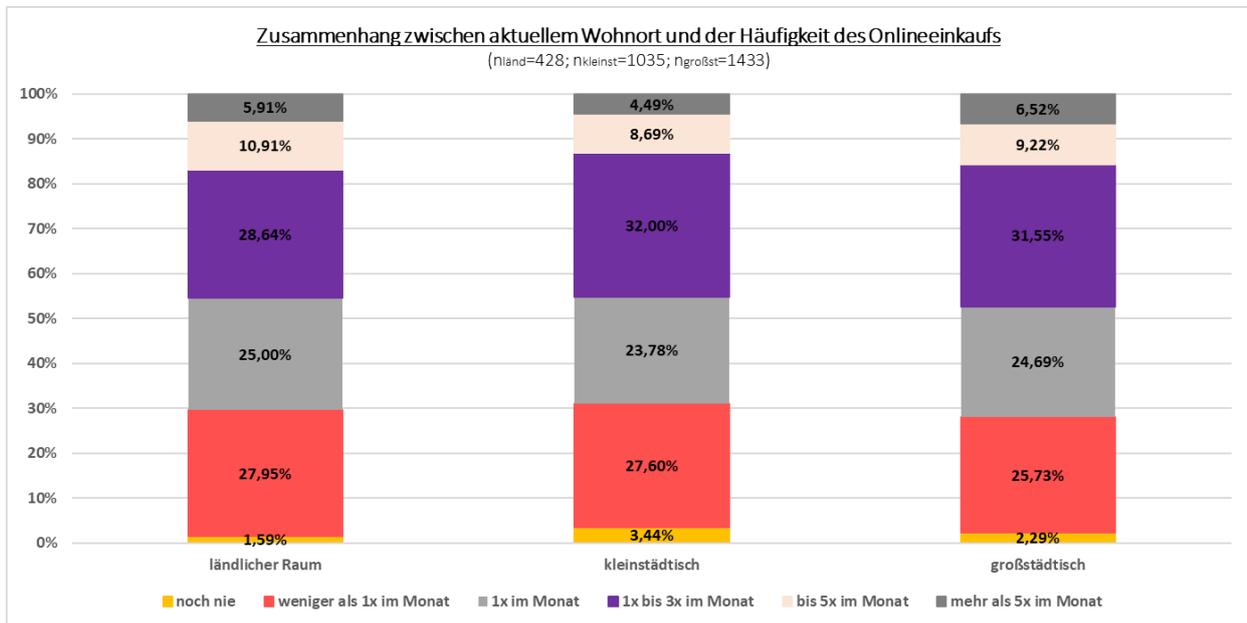
Betrachtet man die Häufigkeit des Onlineeinkaufs und den aktuellen Wohnort der Befragten in einer Kontingenztabelle (siehe Tabelle 8.3), kann festgehalten werden, dass keine signifikanten Unterschiede bei der Häufigkeit des Onlineeinkaufs zu erkennen sind. Anhand der vorliegenden Daten lässt sich demnach kein Zusammenhang zwischen Einkaufshäufigkeit und Wohnort der Befragten feststellen. Für die Häufigkeit des Onlineeinkaufs spielt es keine Rolle, ob man im ländlichen Raum, klein- oder großstädtisch lebt. Das dazugehörige gestapelte Säulendiagramm veranschaulicht dieses Ergebnis noch einmal (siehe Abbildung 8.3).

Tabelle 8.3: Kontingenztabelle zur Häufigkeit des Onlineeinkaufs und dem aktuellen Wohnort der Befragten

Häufigkeit / aktueller Wohnort	ländlicher Raum	kleinstädtisch	großstädtisch		Randverteilung
noch nie	0,24%	1,23%	1,13%		2,59%
weniger als 1x im Monat	4,20%	9,87%	12,67%		26,73%
1x im Monat	3,76%	8,50%	12,15%		24,41%
1x bis 3x im Monat	4,30%	11,44%	15,53%		31,27%
bis 5x im Monat	1,64%	3,11%	4,54%		9,29%
mehr als 5x im Monat	0,89%	1,60%	3,21%		5,70%
Randverteilung	15,02%	35,75%	49,23%		100%

(Quelle: Eigene Darstellung)

Abbildung 8.3: Zusammenhang zwischen aktuellem Wohnort und der Häufigkeit des Onlineeinkaufs



(Quelle: Eigene Darstellung)

So können anhand der Zahlen des gestapelten Säulendiagramms keine Unterschiede zwischen den Wohnorten „ländlicher Raum“, „kleinstädtisch“ und „großstädtisch“ erkannt werden. Die Zahlen sind in allen drei gestapelten Säulen relativ nah beieinander.

Dieses Ergebnis spiegelt sich auch im errechneten korrigierten C-Kontingenzkoeffizienten wider. Der Wert liegt bei $C_{\text{kor}}=0,08$, was verdeutlicht, dass nahezu kein Zusammenhang zwischen den Variablen „Häufigkeit des Onlineeinkaufs“ und „Wohnort“ besteht.

Bei der Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Häufigkeit des Onlineeinkaufs und dem Führen eines eigenen Haushaltes lassen sich nur marginale Zusammenhänge erkennen. Tabelle 8.4 zeigt die Kontingenztabelle zu den zwei Variablen.

Tabelle 8.4: Kontingenztabelle zur Häufigkeit des Onlineeinkaufs und dem Führen eines eigenen Haushaltes

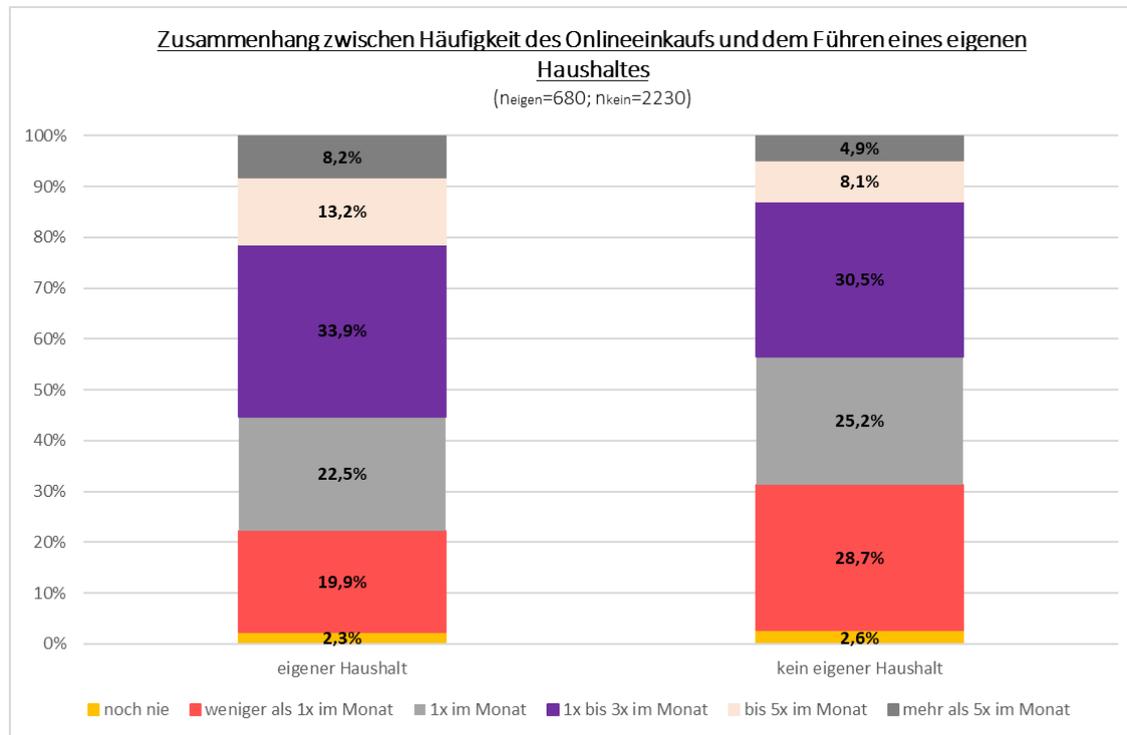
Häufigkeit / Haushalt	eigener Haushalt	kein eigener Haushalt		Randverteilung
noch nie	0,55%	2,02%		2,57%
weniger als 1x im Monat	4,66%	21,97%		26,63%
1x im Monat	5,28%	19,29%		24,57%
1x bis 3x im Monat	7,95%	23,34%		31,29%
bis 5x im Monat	3,08%	6,20%		9,29%
mehr als 5x im Monat	1,92%	3,74%		5,65%
Randverteilung	23,44%	76,56%		100%

(Quelle: Eigene Darstellung)

In Abbildung 8.4 kann man einen minimalen Zusammenhang dahingehend erkennen, dass Jugendliche und junge Erwachsene, die einen eigenen Haushalt führen, etwas häufiger online einkaufen als diejenigen, die keinen eigenen Haushalt führen. Dabei zeigt die linke Säule die Häufigkeitsverteilung des Interneteinkaufs derjenigen an, die einen eigenen Haushalt führen ($n_{\text{eigen}}=680$). Die rechte Säule zeigt die Häufigkeitsverteilung des Interneteinkaufs derjenigen an, die keinen eigenen Haushalt führen ($n_{\text{kein}}=2230$). Es zeigt sich, dass 55,3% derjenigen, die einen eigenen Haushalt führen, 1x bis zu mehr als 5x im Monat online einkaufen. Dieser Wert liegt bei denjenigen, die keinen eigenen Haushalt führen, nur bei 43,5 % (siehe Abbildung 8.4).

Demnach lässt sich an den gestapelten Säulen erkennen, dass Jugendliche und junge Erwachsene, die einen eigenen Haushalt führen, durchschnittlich etwas häufiger online einkaufen.

Abbildung 8.4: Zusammenhang zwischen Häufigkeit des Onlineeinkaufs und dem Führen eines eigenen Haushaltes



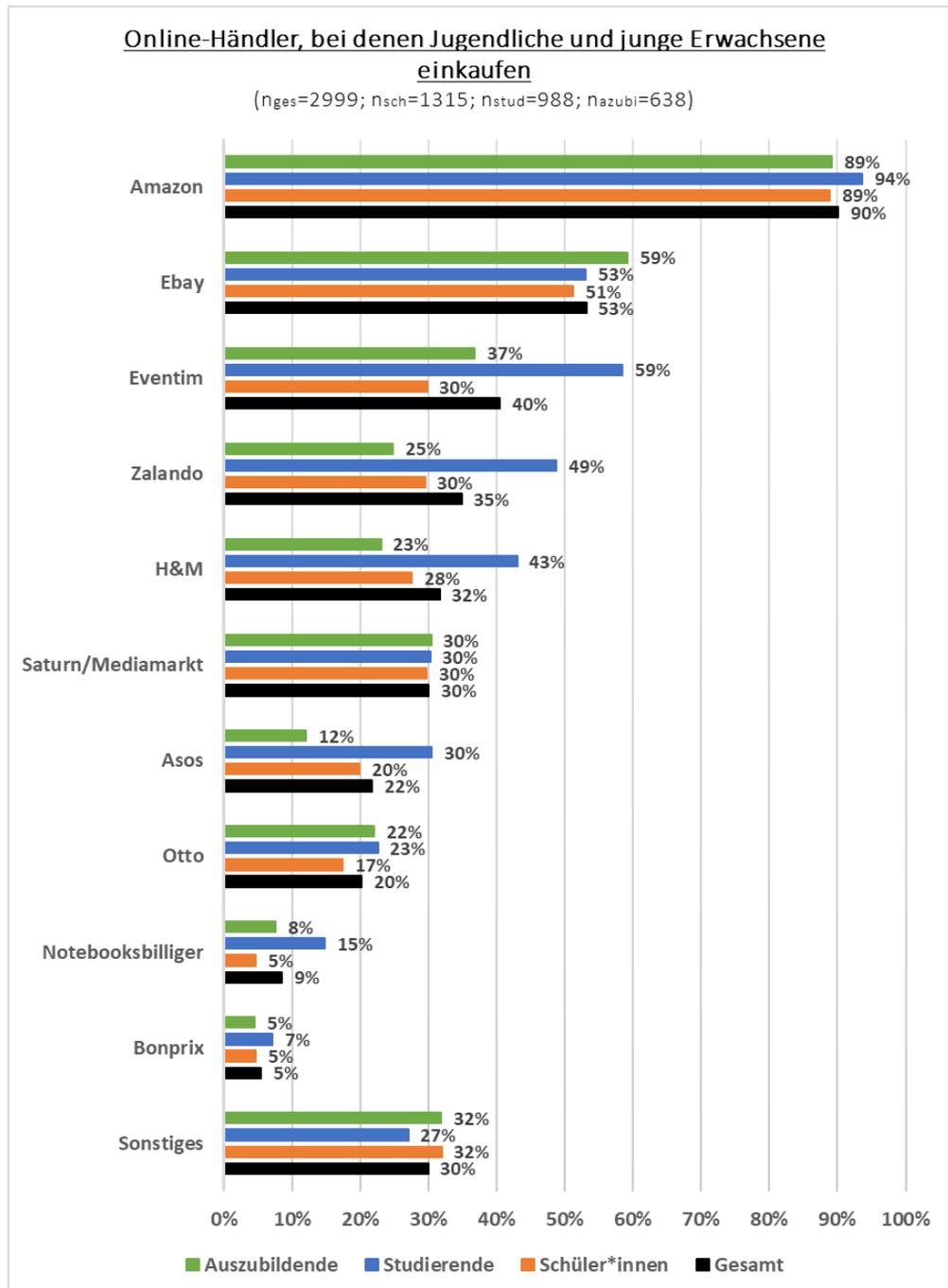
(Quelle: Eigene Darstellung)

Dies bestätigt sich auch bei der Berechnung des korrigierten C-Kontingenzkoeffizienten. Der Wert liegt hier bei $C_{\text{korri}}=0,17$ und ist damit etwas höher als der Wert, der den Zusammenhang zwischen den Variablen „Häufigkeit des Onlineeinkaufs“ und „Wohnort“ verdeutlicht. Dennoch kann hier lediglich von einem sehr schwachen Zusammenhang gesprochen werden.

Bei der Betrachtung der Online-Händler*innen, bei denen Jugendliche und junge Erwachsene online einkaufen, fällt direkt auf, dass bereits 90% der Befragten bei „Amazon“, dem größten Online-Händler in Europa, eingekauft haben (siehe Abbildung 8.5). Mit etwas größerem Abstand folgt das Unternehmen „Ebay“ mit 53%. Auch in Abbildung 8.5 fallen wieder die blauen Balken der Gruppe der Studierenden auf. 94% der Studierenden haben schon einmal bei „Amazon“ eingekauft. Auch bei den Unternehmen „Eventim“, „Zalando“, „H&M“ und „Asos“ weisen die Studierenden die höchsten Werte auf. Die Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen zu den Produktgruppen. Bei den Produktgruppen „Events/Ti-

ckets“ und „Bekleidung“ lagen die Studierenden an erster Stelle. Das Unternehmen „Eventim“ verkauft Tickets für Konzerte, Festivals und andere Veranstaltungen, die Unternehmen „Zalando“, „H&M“ und „Asos“ machen den größten Umsatz im Bekleidungssektor³³.

Abbildung 8.5: Online-Händler, bei denen eingekauft wird



(Quelle: Eigene Darstellung)

³³ Dies wird auf den entsprechenden Onlineseiten der Unternehmen deutlich. Vgl. hierzu <https://www.zalando.de>, <https://www.eventim.de>, https://www2.hm.com/de_de/index.html, <https://www.asos.de/>

Besonders beeindruckend ist vor allem die Reichweite von „Amazon“. Dass auch 89% der Schüler*innen im Alter zwischen 14 und ca. 19 Jahren bereits bei „Amazon“ eingekauft haben, ist erstaunlich. Damit ist „Amazon“ Marktführer in der Kundengruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Unter dem Aspekt „Sonstiges“ wurden zahlreiche weitere Unternehmen genannt, bei denen sich eine einzelne Auflistung aufgrund der seltenen Nennung aber nicht gelohnt hat (z.B. Alibaba, Wish, Esprit, Armedangels, Mindfactory, etc.).

Bei der geschlechterdifferenzierten Betrachtung lassen sich Unterschiede bei den Unternehmen, bei denen männliche und weibliche Befragte einkaufen, erkennen (siehe Tabelle 8.5). Diese decken sich wiederum mit den Unterschieden bei den Produktgruppen.

Tabelle 8.5: Unternehmen, bei denen online eingekauft wird, nach Geschlecht

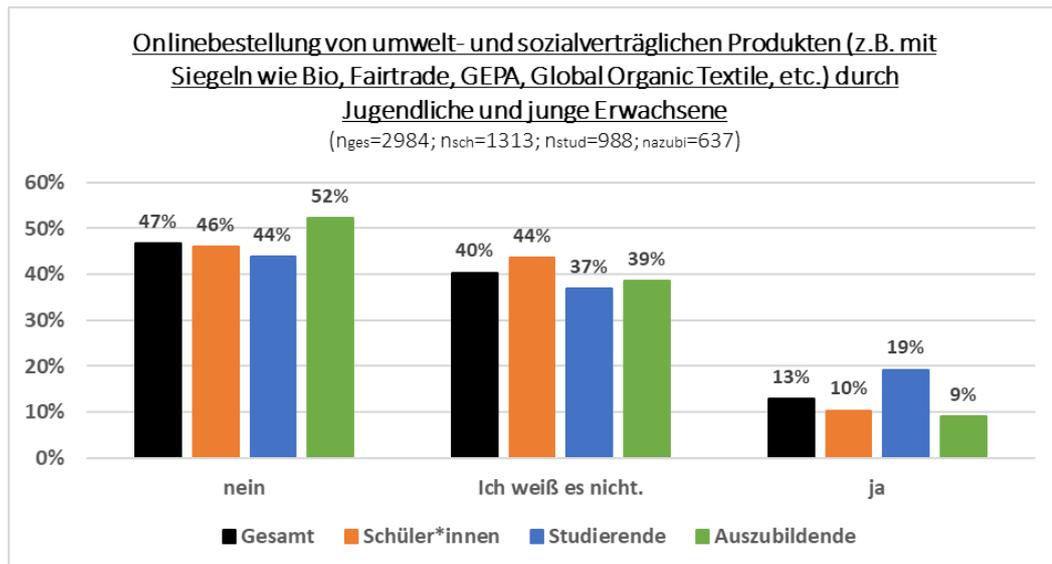
männlich (n=1558)		weiblich (n=1349)	
Unternehmen		Unternehmen	
Amazon	90,24%	Amazon	90,07%
Ebay	57,45%	Eventim	52,71%
Saturn/Media-Markt	38,13%	H&M	49,74%
Eventim	30,62%	Zalando	48,78%
Sonstiges	28,50%	Ebay	48,26%

(Quelle: Eigene Darstellung)

Während sowohl die männlichen als auch die weiblichen Befragten am häufigsten bei „Amazon“ online einkaufen, kaufen viele männliche Jugendliche und junge Erwachsene zudem bei „Ebay“, „Saturn/Media-Markt“ und „Eventim“ ein. Die weiblichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen kaufen außer bei „Amazon“ hauptsächlich bei „Eventim“, „H&M“, „Zalando“ und „Ebay“ ein.

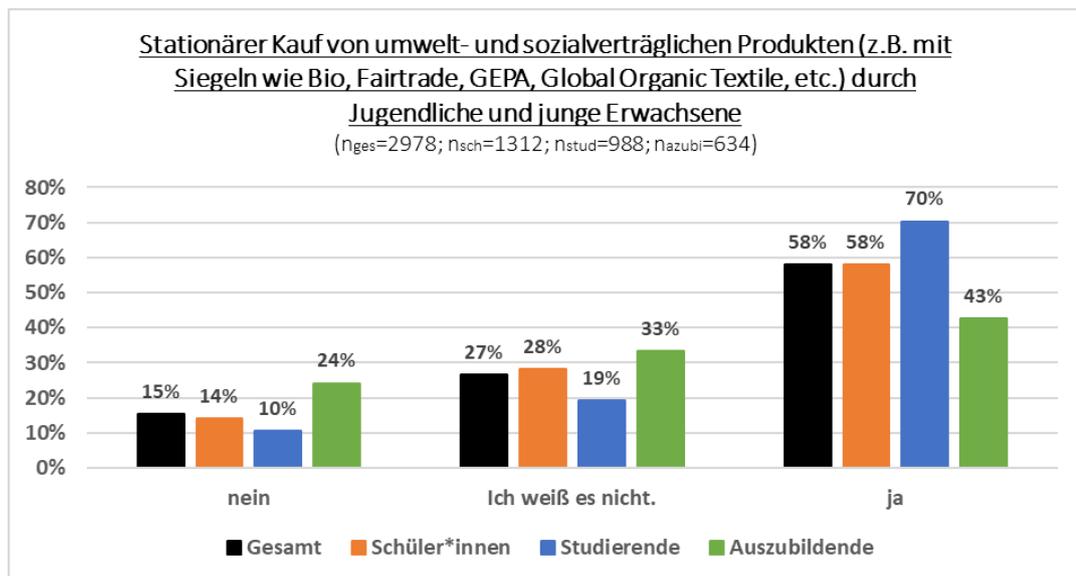
Um etwas über den Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten durch Jugendliche und junge Erwachsene zu erfahren, wurden diese gefragt, ob sie Produkte, welche durch ein entsprechendes Siegel gekennzeichnet sind (Bio, FairTrade, GEPA, Global Organic Textile, etc.), schon einmal online oder stationär gekauft hätten (siehe Abbildungen 8.6 und 8.7).

Abbildung 8.6: Umwelt- und sozialverträgliche Produkte I



(Quelle: Eigene Darstellung)

Abbildung 8.7: Umwelt- und sozialverträgliche Produkte II



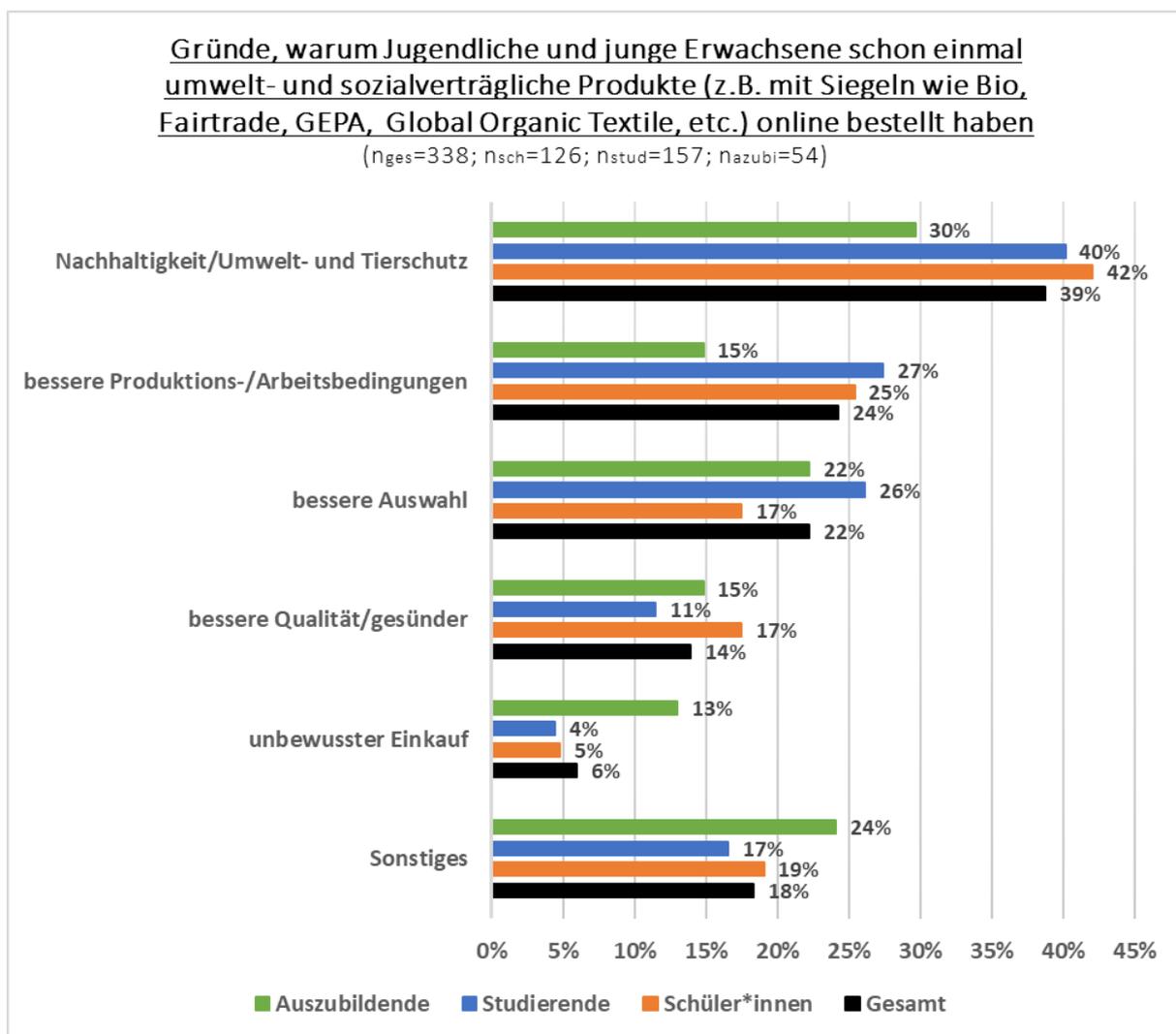
(Quelle: Eigene Darstellung)

Dabei ist auf den ersten Blick zu erkennen, dass umwelt- und sozialverträgliche Produkte in erster Linie im stationären Geschäft gekauft werden. Nur 13% der Befragten haben angegeben, solche Produkte schon online eingekauft zu haben, wohingegen 58% angegeben haben, diese stationär im Geschäft gekauft zu haben. 47% haben angekreuzt, dass sie solche Produkte noch nicht online gekauft haben. 15% gaben an, solche Produkte noch nicht

stationär im Geschäft erworben zu haben. Mit dieser Statistik wird auch deutlich, dass mehr Studierende umwelt- und sozialverträgliche Produkte einkaufen.

Die Gründe für den Onlinekauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten sind sehr unterschiedlich (siehe Abbildung 8.8). Die Antwortkategorien aller offenen Fragen haben sich aus den Antworten der Befragten ergeben. Von den 338 Personen, die auf diese Frage geantwortet haben, gaben 39% an, aus Gründen der Nachhaltigkeit/des Umwelt- und Tierschutzes solche Produkte einzukaufen. Aber auch die besseren Produktions- und Arbeitsbedingungen (24%) und die bessere Auswahl solcher Produkte im Internet (22%) sind wichtige Gründe beim Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten online.

Abbildung 8.8: Umwelt- und sozialverträgliche Produkte III

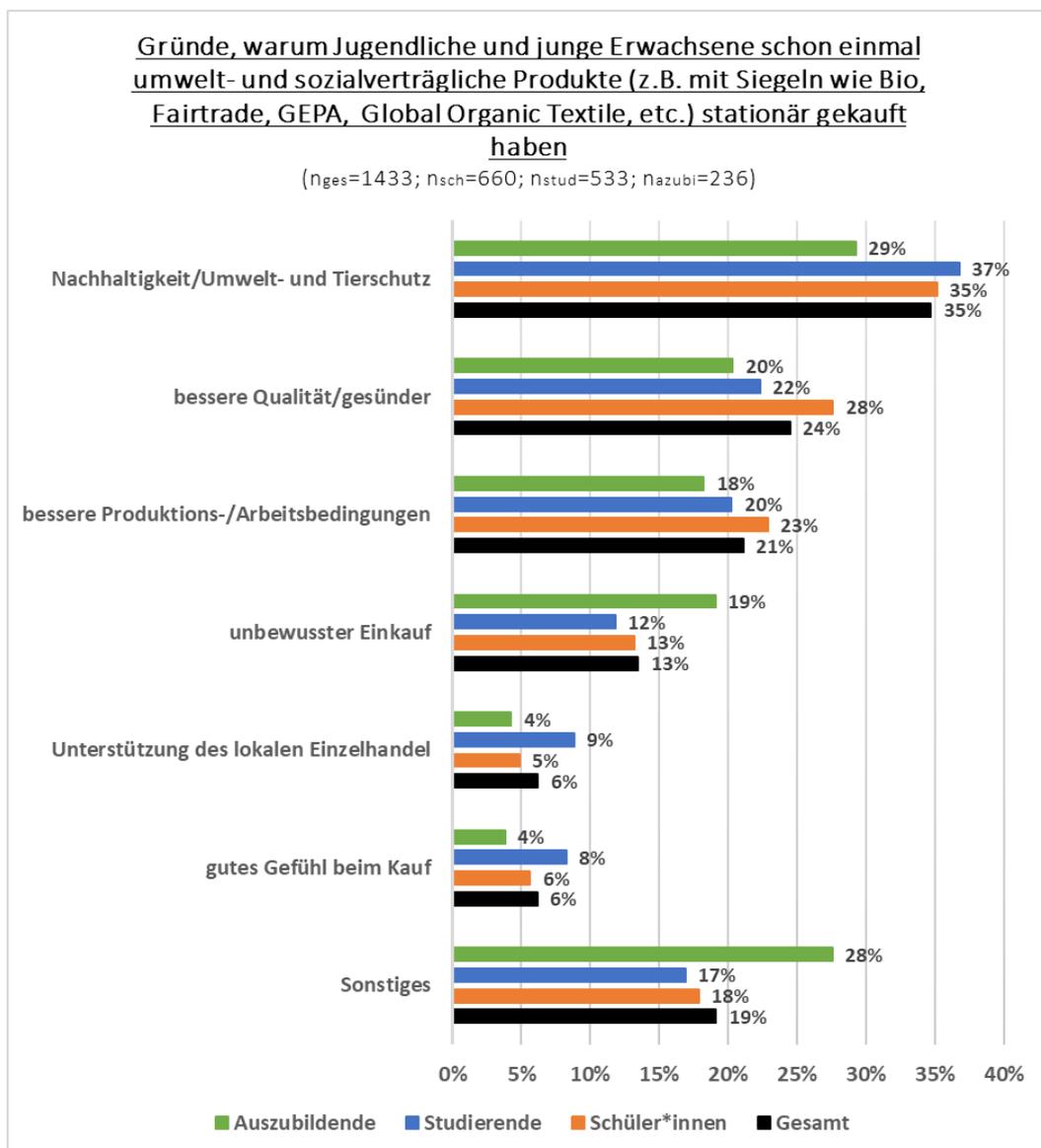


(Quelle: Eigene Darstellung)

Unter der Kategorie „Sonstiges“ gaben die Jugendlichen und jungen Erwachsenen z.B. an, umweltverträgliche Produkte auf Wunsch der Eltern oder für ein Projekt in der Schule gekauft zu haben. Die Werte zeigen, dass für die Gruppe der Auszubildenden Aspekte wie „Nachhaltigkeit/Umwelt- und Tierschutz“ sowie „bessere Produktions- und Arbeitsbedingungen“ beim Kauf dieser Produkte nicht so relevant sind wie für die anderen Gruppen (Schüler*innen und Studierende).

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei den Gründen für den stationären Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten (siehe Abbildung 8.9). Hier kommt hinzu, dass einige Befragte (6%) den lokalen Einzelhandel unterstützen wollen.

Abbildung 8.9: Umwelt- und sozialverträgliche Produkte IV

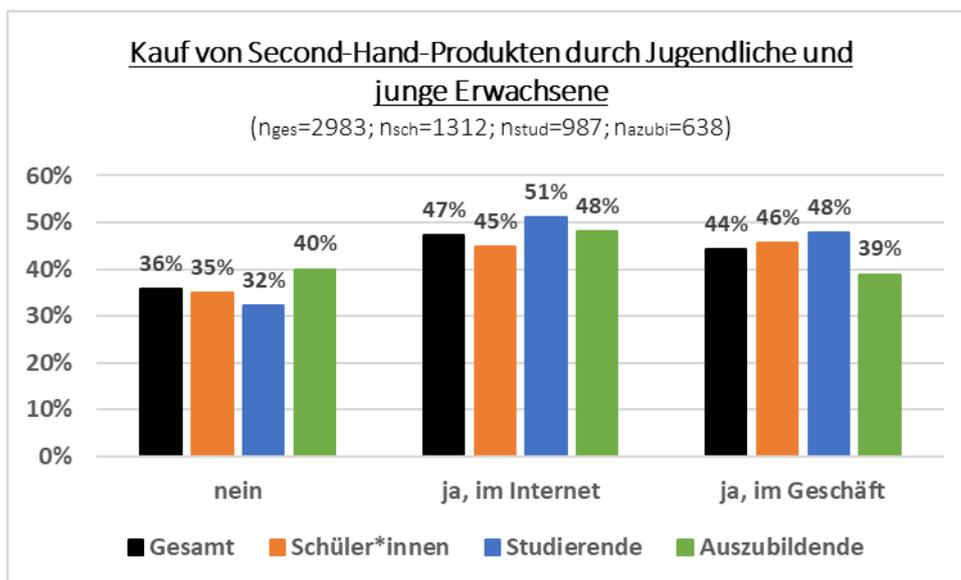


(Quelle: Eigene Darstellung)

6% der Befragten gaben an, sich besser zu fühlen, wenn sie die Produkte im stationären Handel kaufen würden. Im stationären Handel kommt es außerdem häufiger zu einem unbewussten Einkauf umwelt- und sozialverträglicher Produkte (13%) als im Internet (6%). Die bessere Qualität der Produkte und das Gefühl, dass man sich gesünder ernährt, wurden beim stationären Kauf (24%) häufiger als Gründe angegeben als beim Onlinekauf (14%).

Des Weiteren wurden die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu ihrem Ein- und Verkaufsverhalten bezüglich Second-Hand-Produkten befragt (siehe Abbildung 8.10, 8.11, 8.12 und 8.13).

Abbildung 8.10: Second-Hand-Einkauf I

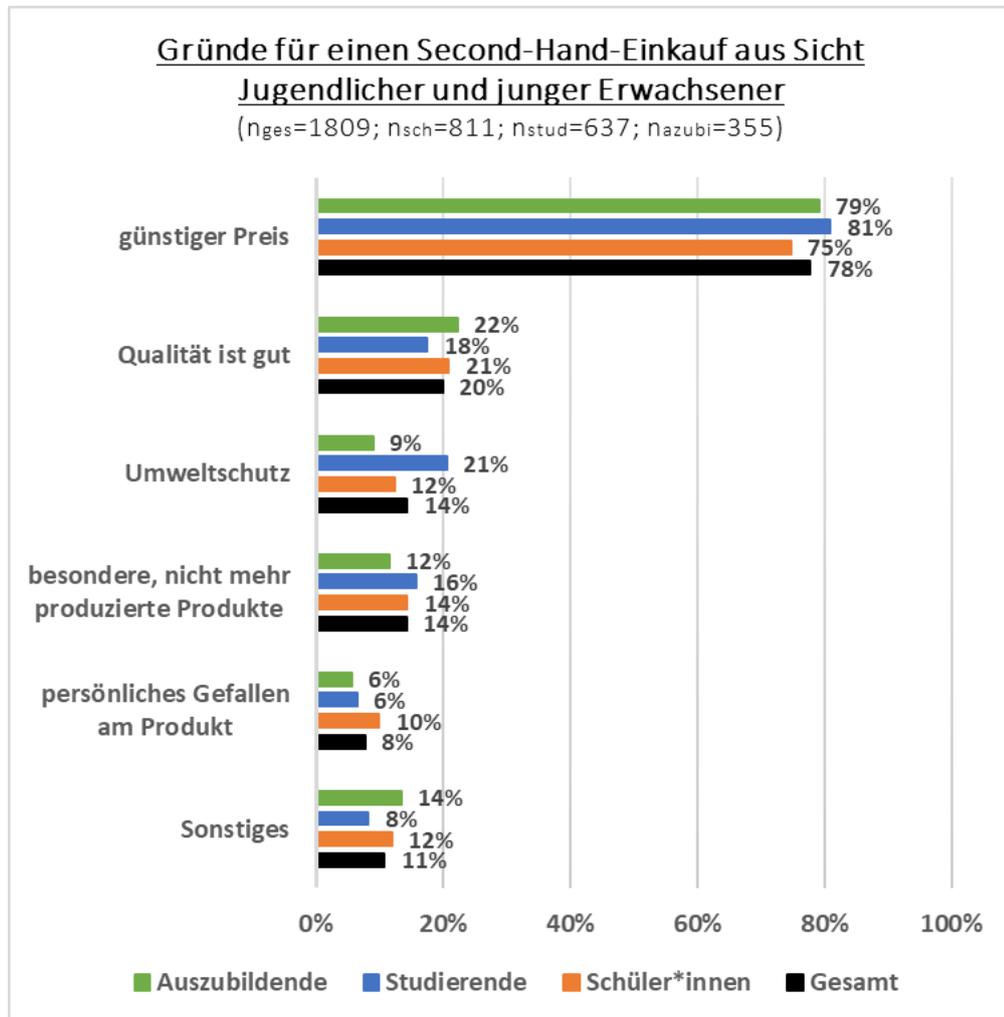


(Quelle: Eigene Darstellung)

47% der Befragten gaben an, schon einmal im Internet ein Second-Hand-Produkt gekauft zu haben. 44% taten dies in einem stationären Geschäft. 36% hingegen gaben an, noch nie ein Second-Hand-Produkt gekauft zu haben. Second-Hand-Angebote werden am häufigsten von Studierenden genutzt. 51% der befragten Studierenden haben schon einmal ein Second-Hand-Produkt online eingekauft, 48% im stationären Geschäft. Dagegen haben 40% der Auszubildenden noch nie ein Second-Hand-Produkt gekauft. Sie nutzen häufiger den Onlinehandel als den stationären Handel zum Kauf von Second-Hand-Produkten. In Abbildung 8.11 sind die Gründe für einen Second-Hand-Kauf in Antwortkategorien aufge-

führt. 78% der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die auf diese Frage geantwortet haben, gaben an, dass der günstigere Preis der Hauptgrund für den Kauf von gebrauchten Produkten sei.

Abbildung 8.11: Second-Hand-Einkauf II

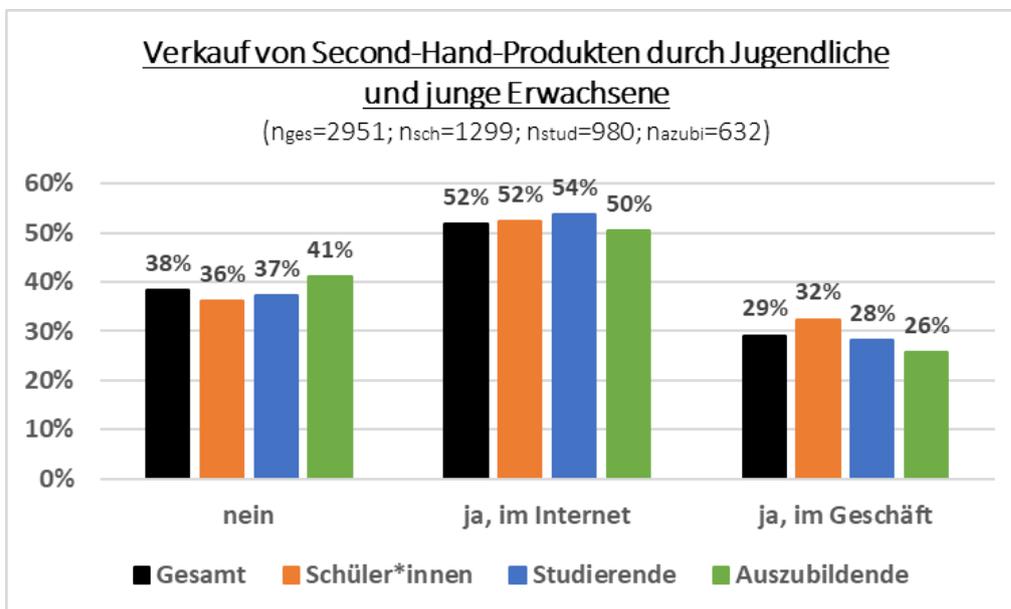


(Quelle: Eigene Darstellung)

Als weitere, für die Befragten aber weniger relevante Aspekte, wurden die gute Qualität (20%), der Umweltschutz (14%), die individuelle Besonderheit eines Produkts (14%) und das persönliche Gefallen an einem Produkt (8%) als Gründe für den Kauf von Second-Hand-Waren genannt. Bei der Kategorie „Umweltschutz“ fällt auf, dass die Studierenden mit 21% den höchsten und die Auszubildenden mit 9% den niedrigsten Wert aufweisen. Der Wert der Schüler*innen liegt hier bei 12%.

Natürlich wurden die Jugendlichen und jungen Erwachsenen umgekehrt gefragt, ob sie schon einmal Second-Hand-Produkte verkauft, also gebrauchte Sachen von sich selbst im Internet oder in dafür vorgesehenen Geschäften angeboten hätten (siehe Abbildung 8.12). Mit 52% hat etwas mehr als die Hälfte der Befragten schon einmal Produkte im Internet angeboten, nur 29% taten dies in einem stationären Geschäft. 38% haben in ihrem Leben noch keine gebrauchten Produkte verkauft. Die Unterschiede beim Verkauf von gebrauchten Produkten im Internet oder in einem stationären Geschäft sind unter den einzelnen Gruppen (Schüler*innen, Auszubildende, Studierende) marginal.

Abbildung 8.12: Second-Hand-Verkauf I

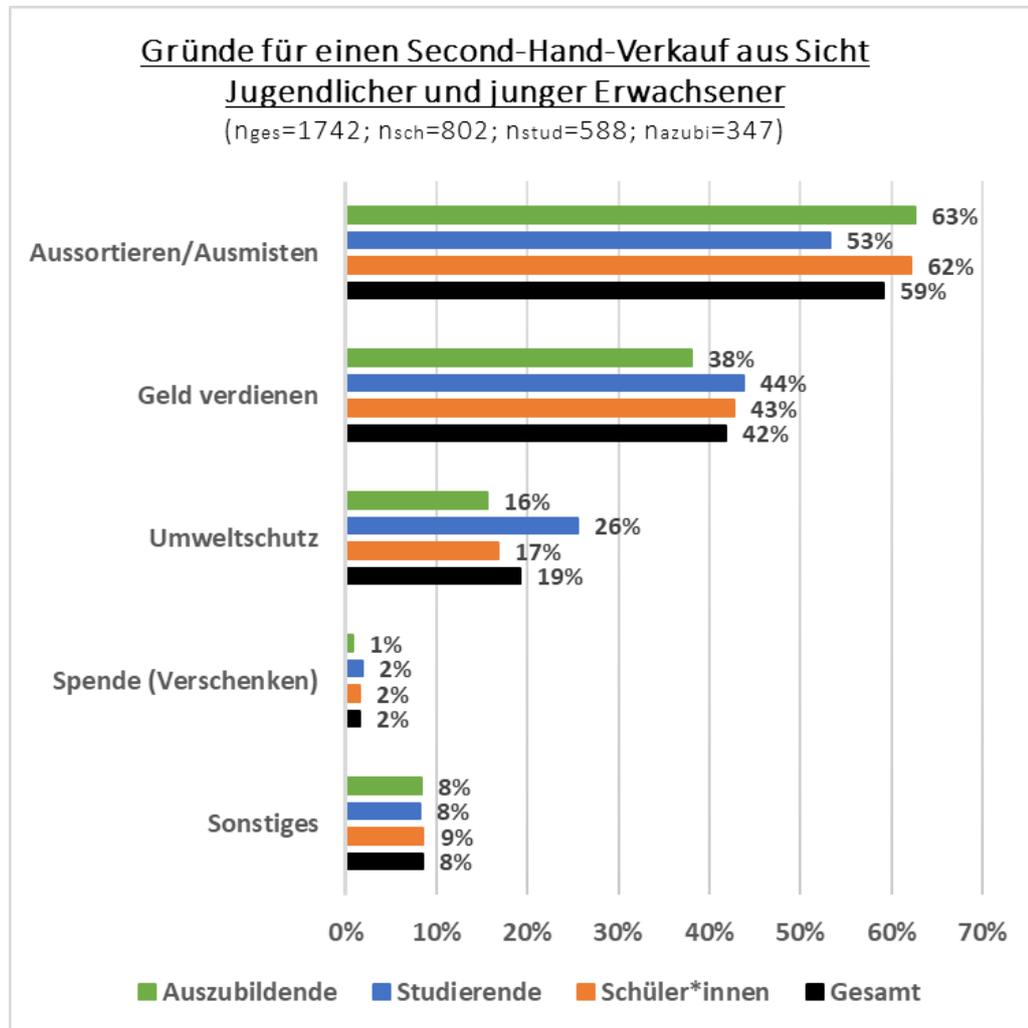


(Quelle: Eigene Darstellung)

Bei der Frage nach den Gründen für den Verkauf von gebrauchten Produkten gaben 59% der Befragten an, sie hätten ausgemistet bzw. aufgeräumt und aussortiert und daher die Produkte zum Verkauf angeboten (siehe Abbildung 8.13). Dies impliziert, dass die Produkte von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht mehr benötigt wurden, die Qualität aber so gut war, dass man sie noch verkaufen konnte. 42% nannten als Grund für den Verkauf von gebrauchten Produkten die Möglichkeit, auf diese Weise Geld zu verdienen. Viele Studierende und Schüler*innen gaben an, ihr Taschengeld bzw. ihr Einkommen durch den Verkauf eigener aussortierter Dinge etwas aufzubessern. Einige antworteten auch, dass sie

das verdiente Geld direkt in ein neues Produkt investieren wollten. Besonders bei den Studierenden spielt beim Verkauf eigener Produkte auch der Umweltschutz (26%) wieder eine wichtige Rolle.

Abbildung 8.13: Second-Hand-Verkauf II



(Quelle: Eigene Darstellung)

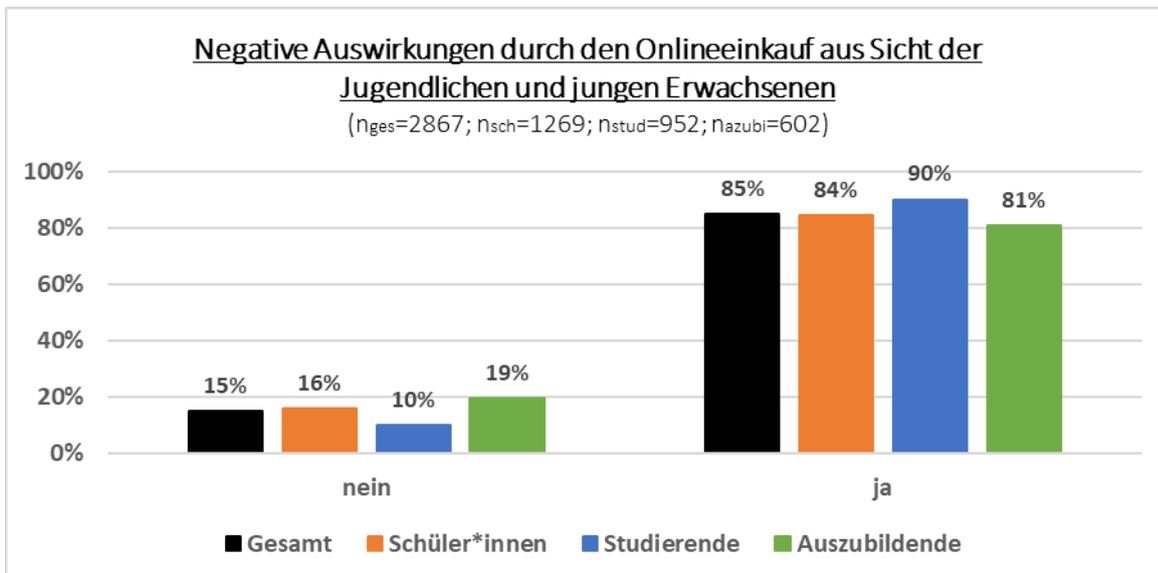
Alles in allem zeigen die Ergebnisse des ersten Fragenblocks, was und wie Jugendliche und junge Erwachsene im Internet einkaufen, ob und warum sie umwelt- und sozialverträgliche Produkte kaufen oder Second-Hand-Produkte einkaufen bzw. verkaufen. Obwohl sie oft marginal sind, gibt es durchaus einige Unterschiede zwischen Schüler*innen, Auszubildenden und der Gruppe der Studierenden. Die Gruppe der Studierenden kauft etwas öfter online ein und nennt dabei häufiger den Umweltschutz als Grund für den Kauf von umwelt-

und sozialverträglichen Produkten oder für das Nutzen des Second-Hand-Geschäfts. Insgesamt betrachtet werden die Angebote, die das Onlineshopping bietet, von fast allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen genutzt und geschätzt.

8.2 Was wissen Jugendliche und junge Erwachsene über die Auswirkungen des Onlinehandels?

Der zweite Fragenblock beschäftigt sich mit dem Wissen der Befragten über mögliche positive und negative Auswirkungen des Onlinehandels. Zum Einstieg in diesen Fragenblock wurde gefragt, ob es aus Sicht der Befragten negative Auswirkungen durch den Einkauf im Internet gibt (siehe Abbildung 8.14). 85% gaben hier an, dass sie negative Auswirkungen durch den Einkauf im Internet sehen, 15% hingegen verneinten die Frage. Auffällig sind hier wieder die Gruppen der Studierenden und Auszubildenden. 90% der Studierenden und 81% der Auszubildenden bejahten die Frage. Daraus ergibt sich, dass nur 10% der Studierenden keine negativen Auswirkungen durch den Onlineeinkauf sehen, bei den Auszubildenden sind es 19%.

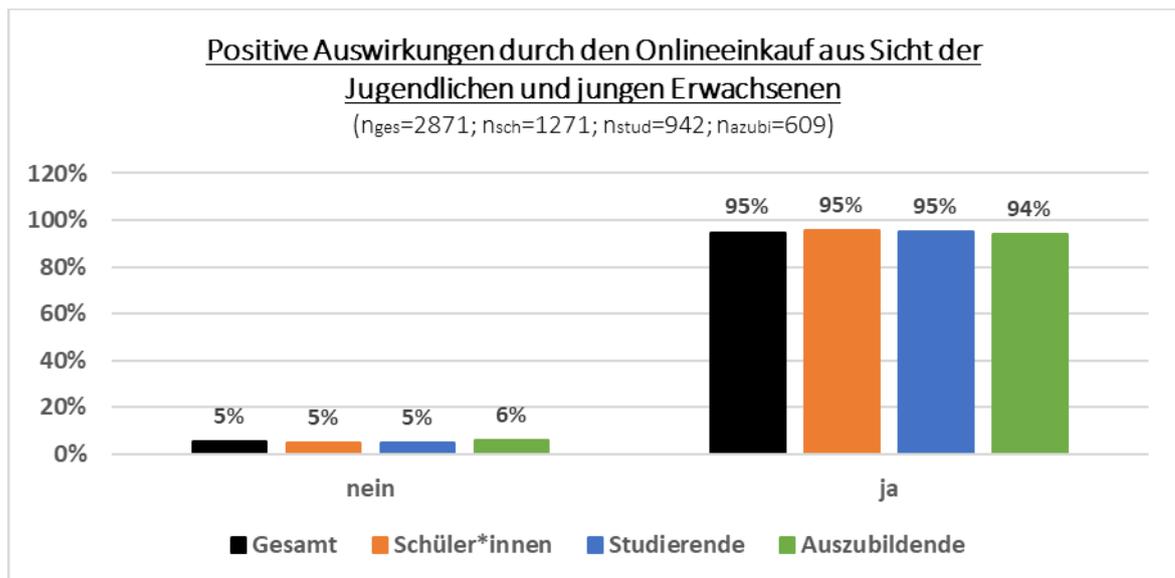
Abbildung 8.14: Negative Auswirkungen I



(Quelle: Eigene Darstellung)

Umgekehrt wurden die Jugendlichen und jungen Erwachsenen gefragt, ob sie positive Auswirkungen durch den Onlineeinkauf sehen würden (siehe Abbildung 8.15). 95% der Befragten gaben an, Vorteile durch den Onlinehandel zu erkennen. Es gibt keinen nennenswerten Unterschied unter den einzelnen Gruppen bei der Beantwortung dieser Frage.

Abbildung 8.15: Positive Auswirkungen I

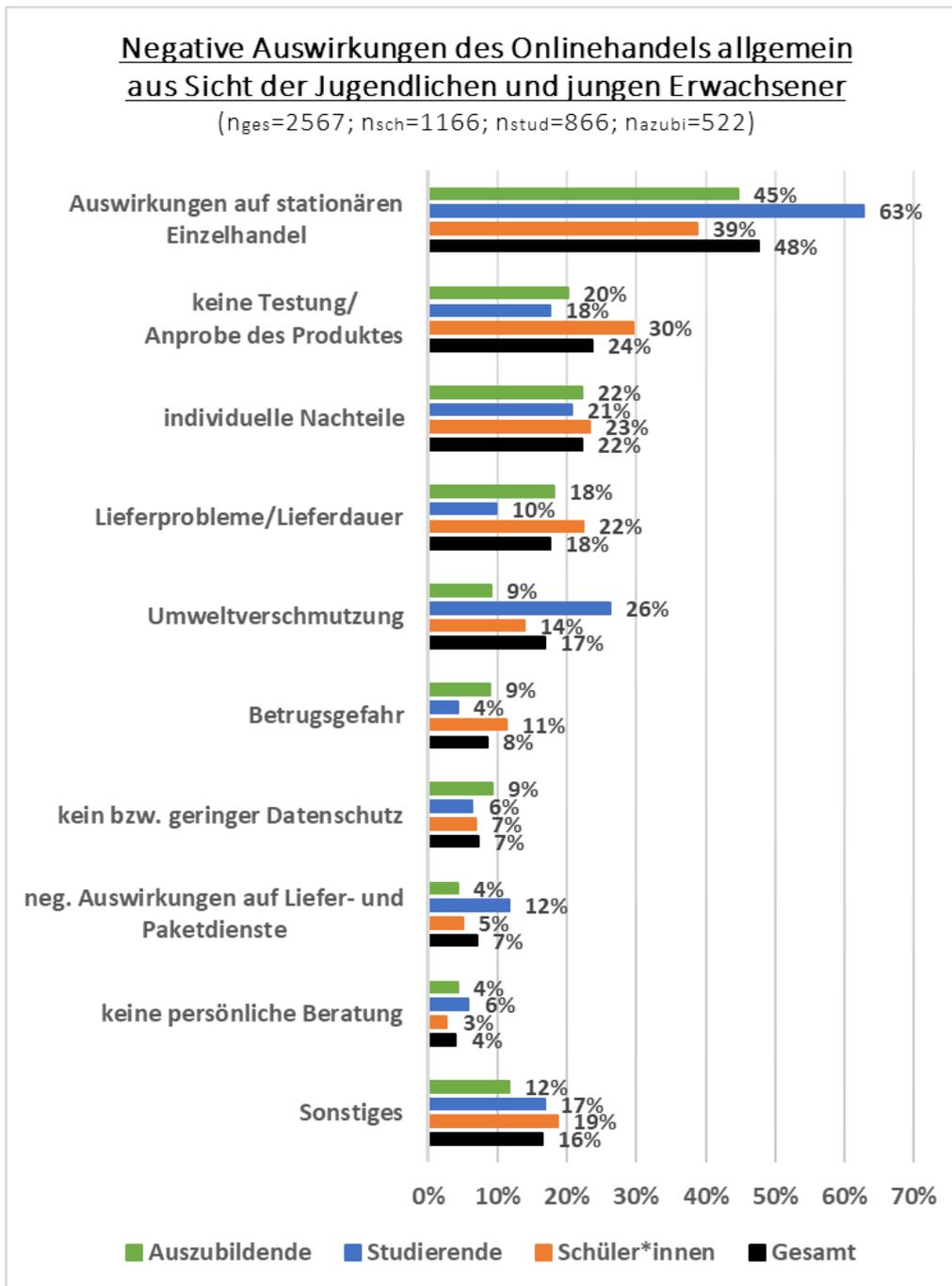


(Quelle: Eigene Darstellung)

Aufbauend auf dieser Ja/Nein-Frage sollten die Befragten in einer offenen Fragestellung die möglichen positiven und negativen Auswirkungen des Onlinehandels auflisten. Dabei notierten die Schüler*innen, Auszubildenden und Studierenden in einer Tabelle die aus ihrer Sicht wichtigsten positiven und negativen Auswirkungen des Onlineeinkaufs. Die Ergebnisse wurden mit Hilfe von Antwortkategorien systematisch ausgewertet.

In Abbildung 8.16 sind die genannten negativen Auswirkungen des Onlinehandels allgemein dargestellt. Die Auswirkungen auf den stationären Einzelhandel wurden mit 48% am häufigsten genannt. Aber auch das Problem, dass man ein Produkt zuvor nicht testen bzw. anprobieren kann, gaben 24% der Befragten als negativen Aspekt an. 22% der Befragten gaben an, individuelle Nachteile durch den aufstrebenden Onlinehandel zu sehen. Bei den individuellen Nachteilen nannten die Befragten Aspekte wie die Veränderung des Konsumverhaltens, die Gefahr der Verschuldung, fehlende bzw. weniger Bewegung, die Suchtgefahr oder die Verringerung sozialer Kontakte (siehe Abbildung 8.17).

Abbildung 8.16: Negative Auswirkungen II

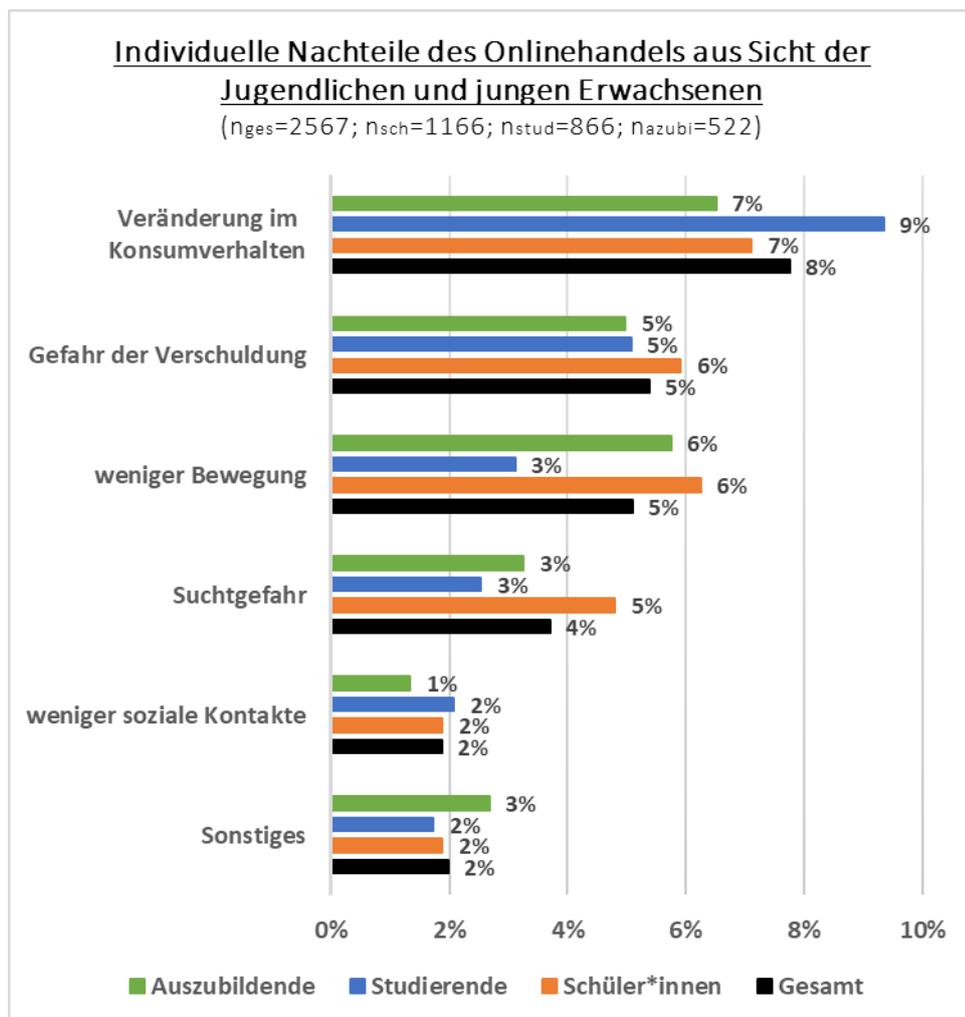


(Quelle: Eigene Darstellung)

Als weitere allgemein negative Auswirkungen des Onlinehandels gaben die Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Lieferdauer bzw. -probleme (18%), die Umweltverschmutzung (17%), z.B. durch ein hohes Transport- und Müllaufkommen, die Betrugsgefahr (8%), den geringen bzw. nicht vorhandenen Datenschutz (7%), die negativen Auswirkungen auf

Liefer- und Paketdienste (7%) und die fehlende persönliche Beratung (4%) an. In der Kategorie „negative Auswirkungen auf Liefer- und Paketdienste“ wurde vor allem der Aspekt der schlechten Arbeitsbedingungen der Lieferant*innen genannt. 16% der Befragten machten darüber hinaus speziellere Angaben unter „Sonstiges“, die sich nicht kategorisieren ließen (z.B. die in den Nachrichten häufig präsente Anschuldigung gegenüber „Amazon“, dass das Unternehmen nur wenig bzw. keine Steuern in Deutschland zahle).

Abbildung 8.17: Negative Auswirkungen III



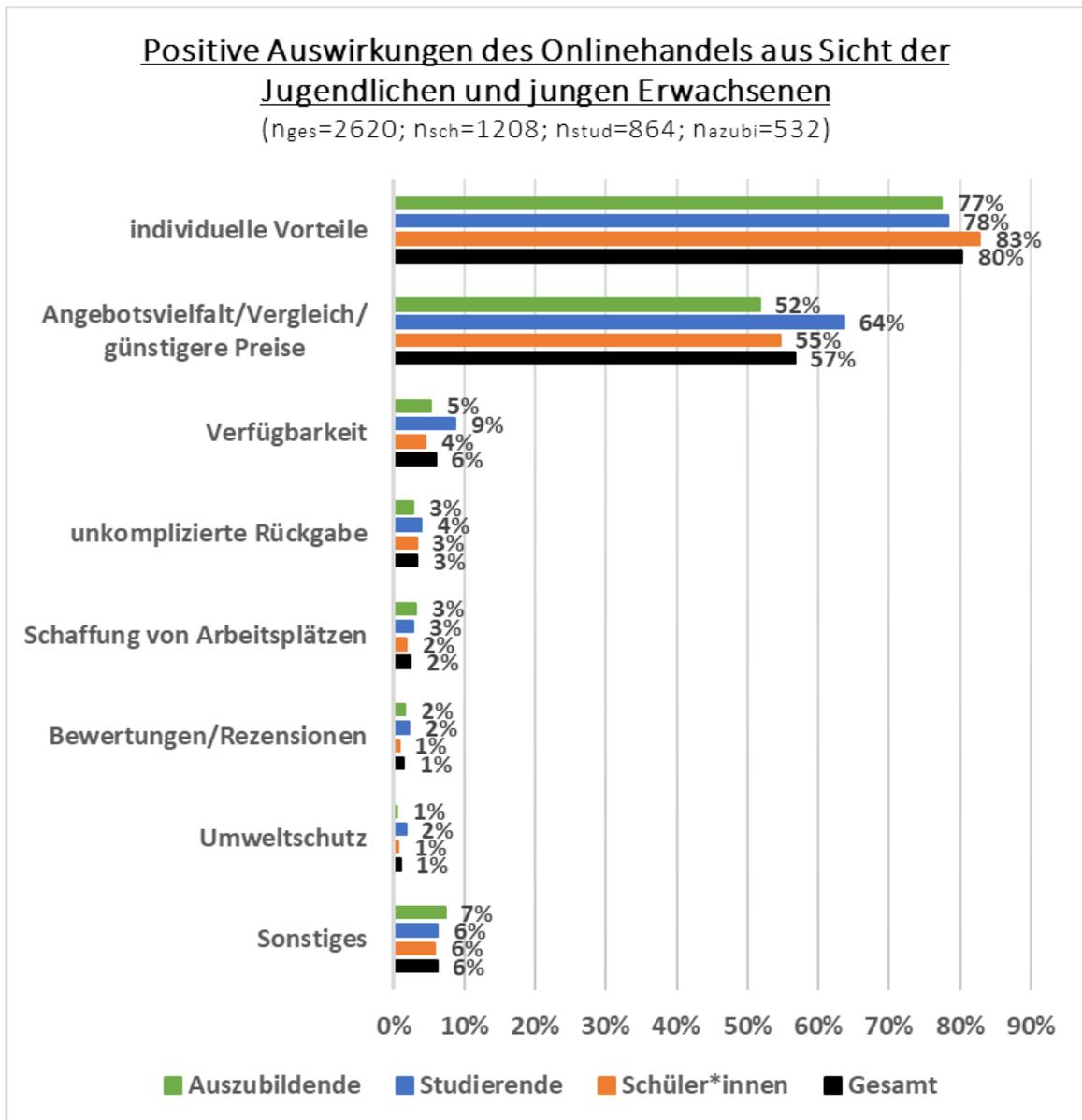
(Quelle: Eigene Darstellung)

Auch bei dieser Frage lassen sich einige Unterschiede bei den Antworten zwischen Schüler*innen, Auszubildenden und Studierenden erkennen. So gaben die Studierenden überdurchschnittlich häufig die Auswirkungen auf den stationären Einzelhandel (63%) und die Umweltverschmutzung (26%) als negative Auswirkungen des Onlinehandels an. Die Auswirkungen auf den stationären Einzelhandel gaben 39% der Schüler*innen und 45% der

Auszubildenden als negative Folge des Onlinehandels an. Die Umweltverschmutzung sahen hingegen nur 9% der Auszubildenden und 14% der Schüler*innen als negative Auswirkung. Die Schüler*innen stört es offensichtlich besonders, dass sie ein Produkt nicht aus- bzw. ausprobieren können, bevor sie es kaufen (30%). Des Weiteren fürchten die Schüler*innen (11%) und die Auszubildenden (9%) die Betrugsgefahr durch den Onlinehandel mehr als die Studierenden (4%). Die negativen Auswirkungen für die Liefer- und Paketdienste, insbesondere die teilweise sehr schlechten Arbeitsbedingungen, werden von den Studierenden (12%) häufiger genannt als von den Schüler*innen (5%) und Auszubildenden (4%).

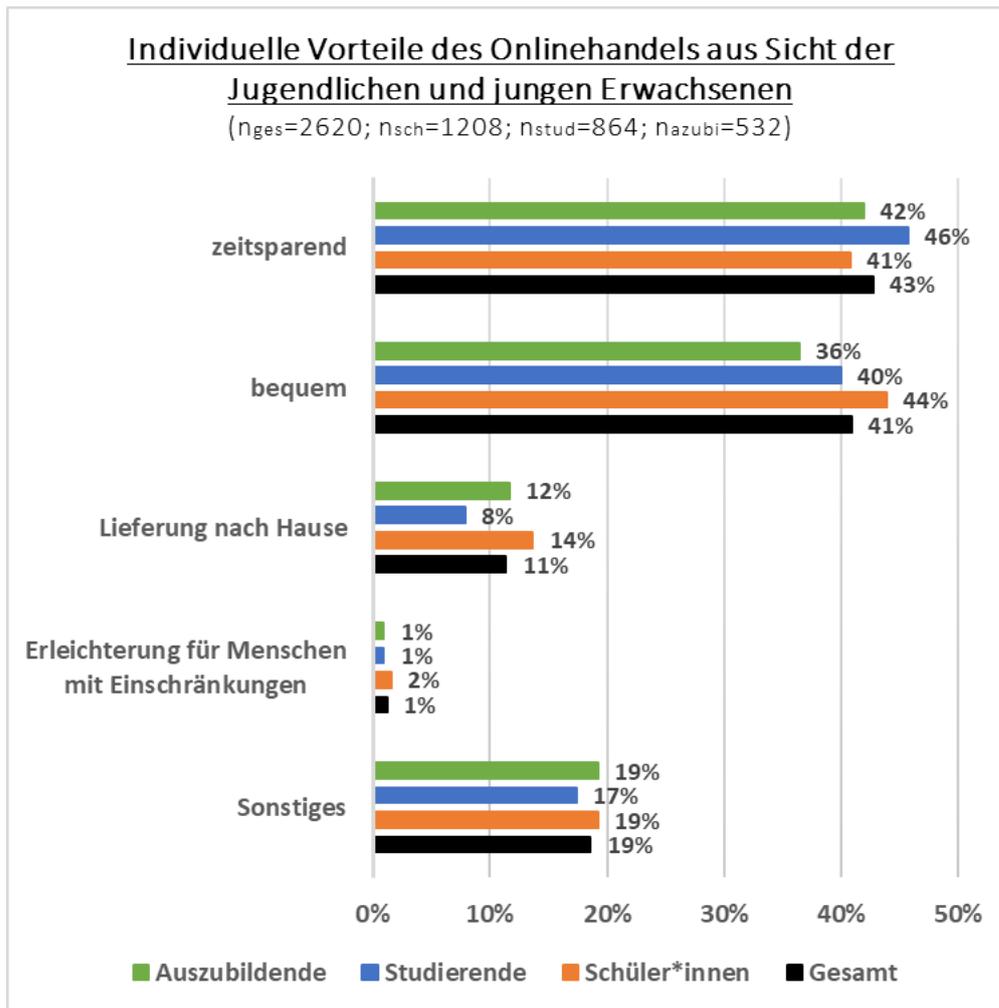
Abbildung 8.18 zeigt die positiven Auswirkungen des Onlinehandels aus Sicht der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Mit großem Abstand sehen 80% der Befragten vor allem individuelle Vorteile beim Einkauf im Internet. Die individuellen Vorteile werden in Abbildung 8.19 noch einmal detailliert untergliedert. Weitere wichtige Vorteile des Onlinehandels waren aus Sicht der Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Angebotsvielfalt, die Vergleichsmöglichkeiten und die günstigeren Preise (57%). Weitere Aspekte, die die Befragten genannt haben, sind die Verfügbarkeit, d.h. dass 24 Stunden und sieben Tage die Woche eingekauft werden kann (6%), die unkomplizierte Rückgabe der Produkte (3%), die Schaffung von Arbeitsplätzen (2%), die vorhandenen Bewertungen und Rezensionen, der Umweltschutz (beide 1%) und Sonstiges (6%). Die meisten genannten positiven Auswirkungen des Onlinehandels können dabei in direktem Bezug zum stationären Einzelhandel gesehen werden, der einen Großteil der genannten Vorteile für die Befragten so nicht mit sich bringt.

Abbildung 8.18: Positive Auswirkungen II



(Quelle: Eigene Darstellung)

Abbildung 8.19: Positive Auswirkungen III



(Quelle: Eigene Darstellung)

Bei den individuellen Vorteilen des Onlinehandels wurden insbesondere der Zeitfaktor (43%) und die Bequemlichkeit (41%) genannt. Aber auch die Lieferung nach Hause war für 11% der Befragten vorteilhaft. Nur 1% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen sahen es als Vorteil an, dass Menschen mit Behinderungen und Einschränkungen an den Konsummöglichkeiten unserer Gesellschaft leichter partizipieren können. Unter der Antwortkategorie „Sonstiges“ (19%) wurden häufig allgemeine Aspekte wie die Zufriedenheit und die Praktikabilität des Einkaufs genannt.

Vergleicht man das Verhalten derjenigen, die angegeben haben, dass durch den Onlinehandel eine größere Umweltverschmutzung verursacht wird, mit dem Verhalten derjenigen, die das nicht so sehen (siehe Abbildung 8.16), sind interessante Ergebnisse zu beobachten.

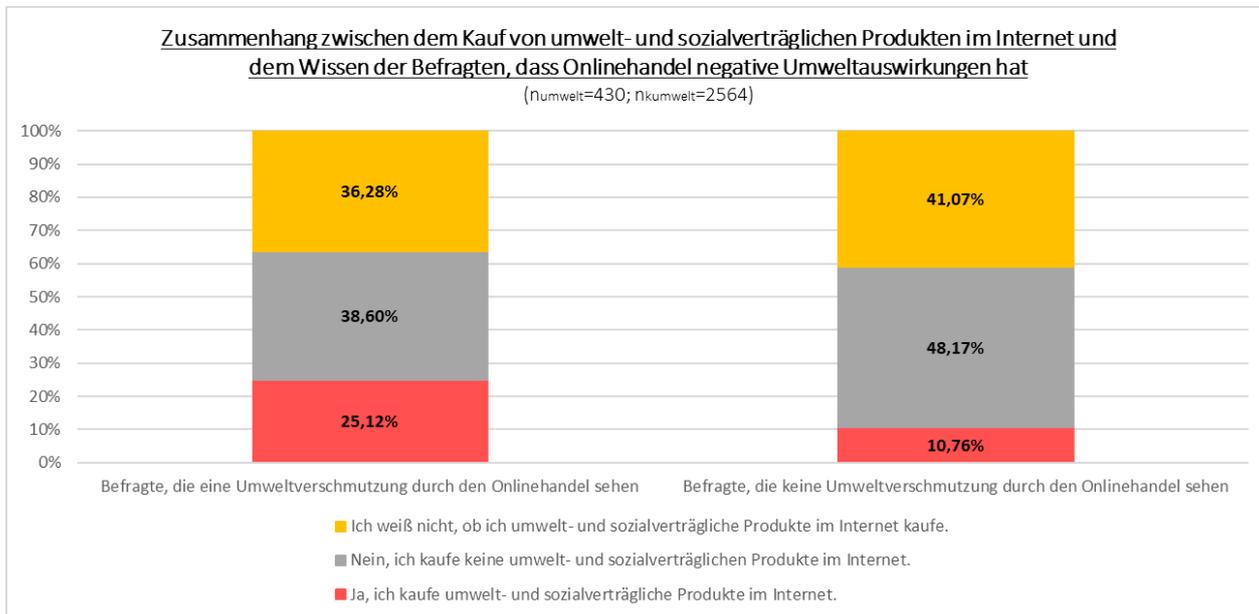
So ist im gestapelten Säulendiagramm (Abbildung 8.20), das auf der Grundlage von Tabelle 8.6 erstellt wurde, zu erkennen, dass diejenigen, die angegeben haben, dass sie negative Umweltauswirkungen durch den Onlinehandel sehen, auch häufiger umwelt- und sozialverträgliche Produkte online einkaufen.

Tabelle 8.6: Kontingenztabelle zum Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten im Internet und dem Wissen der Befragten, dass Onlinehandel negative Umweltauswirkungen hat

umwelt- und sozialverträgliche Produkte im Internet / negative Umweltauswirkungen	Befragte, die eine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen	Befragte, die keine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen		Randverteilung
Ja, ich kaufe umwelt- und sozialverträgliche Produkte im Internet.	3,61%	9,22%		12,83%
Nein, ich kaufe keine umwelt- und sozialverträglichen Produkte im Internet.	5,54%	41,25%		46,79%
Ich weiß nicht, ob ich umwelt- und sozialverträgliche Produkte im Internet kaufe.	5,21%	35,17%		40,38%
Randverteilung	14,36%	85,64%		100%

(Quelle: Eigene Darstellung)

Abbildung 8.20: Zusammenhang zwischen dem Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten im Internet und dem Wissen der Befragten, dass Onlinehandel negative Umweltauswirkungen hat



25,12% derjenigen, die eine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen, haben angegeben, dass sie umwelt- und sozialverträgliche Produkte im Internet einkaufen. 38,6% dieser Gruppe haben solche Produkte noch nicht im Internet erworben. Dagegen haben nur 10,76% derjenigen, die keine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen, angegeben, dass sie umwelt- und sozialverträgliche Produkte im Internet einkaufen. 48,17% dieser Gruppe haben solche Produkte noch nie im Internet gekauft.

Der C-Kontingenzkoeffizient von $C_{\text{korr}}=0,21$ bestätigt, dass ein schwacher Zusammenhang besteht. Dieser Zusammenhang wird noch deutlicher, wenn es um den Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten in einem stationären Geschäft geht. Das gestapelte Säulendiagramm (Abbildung 8.21), welches auf der Grundlage von Tabelle 8.7 erstellt wurde, zeigt diesen Zusammenhang. Hier liegt der C-Kontingenzkoeffizient bei $C_{\text{korr}}=0,27$, was ebenfalls einen schwachen Zusammenhang verdeutlicht. Somit kaufen Jugendliche und junge Erwachsene, die um negative Umweltauswirkungen des Onlinehandels wissen, häufiger umwelt- und sozialverträgliche Produkte. Sie kaufen zudem eher im stationären Geschäft als im Internet zu bestellen. So gaben 81,59% derjenigen, die eine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen, an, dass sie umwelt- und sozialverträgliche

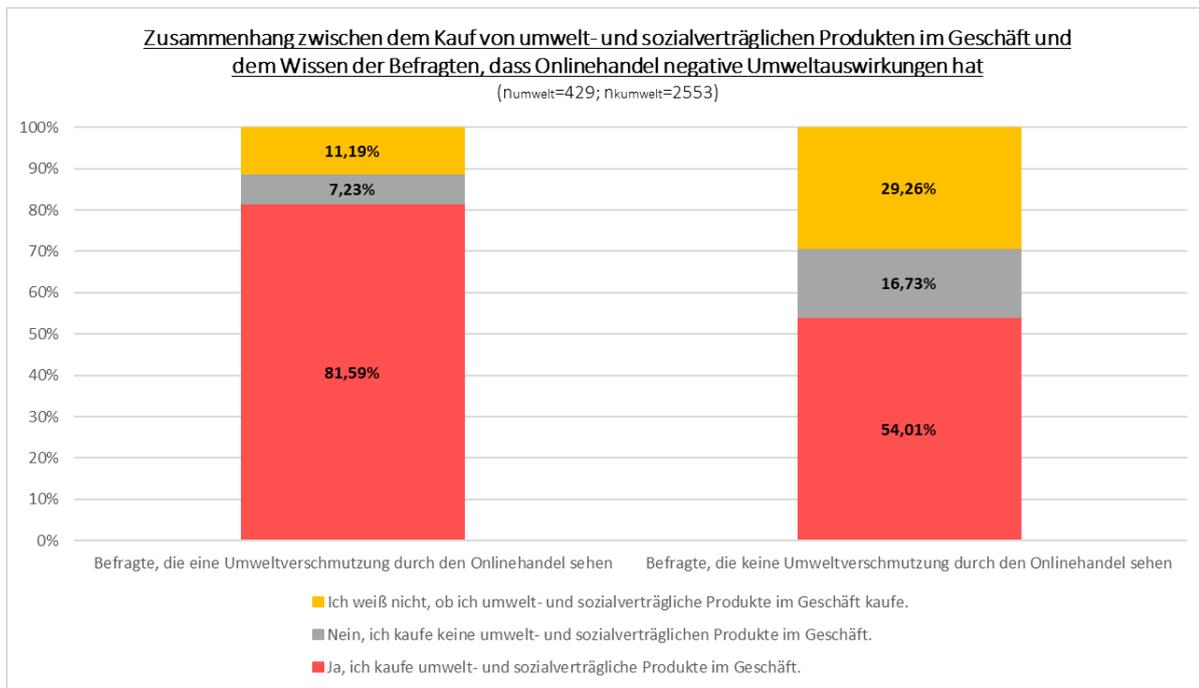
Produkte im Geschäft einkaufen. In der Gruppe derjenigen, die keine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen, liegt der Wert lediglich bei 54,01% (siehe Abbildung 8.21).

Tabelle 8.7: Kontingenztabelle zum Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten im Geschäft und dem Wissen der Befragten, dass Onlinehandel negative Umweltauswirkungen hat

umwelt- und sozialverträgliche Produkte im Geschäft / negative Umweltauswirkungen	Befragte, die eine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen	Befragte, die keine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen		Randverteilung
Ja, ich kaufe umwelt- und sozialverträgliche Produkte im Geschäft.	11,74%	46,24%		57,98%
Nein, ich kaufe keine umwelt- und sozialverträglichen Produkte im Geschäft.	1,04%	14,32%		15,36%
Ich weiß nicht, ob ich umwelt- und sozialverträgliche Produkte im Geschäft kaufe.	1,61%	25,05%		26,66%
Randverteilung	14,39%	85,61%		100%

(Quelle: Eigene Darstellung)

Abbildung 8.21: Zusammenhang zwischen dem Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten im Geschäft und dem Wissen der Befragten, dass Onlinehandel negative Umweltauswirkungen hat



(Quelle: Eigene Darstellung)

Ein schwacher Zusammenhang existiert auch zwischen dem Wissen der Befragten, die negative Umweltauswirkungen durch den Onlinehandel sehen, und dem Ein- und Verkauf von Second-Hand-Produkten. Im gestapelten Säulendiagramm (Abbildung 8.22), welches auf der Grundlage von Tabelle 8.8 erstellt wurde, lässt sich erkennen, dass diejenigen, die negative Umweltauswirkungen durch den Onlinehandel sehen, häufiger Second-Hand Produkte online und im Geschäft einkaufen.

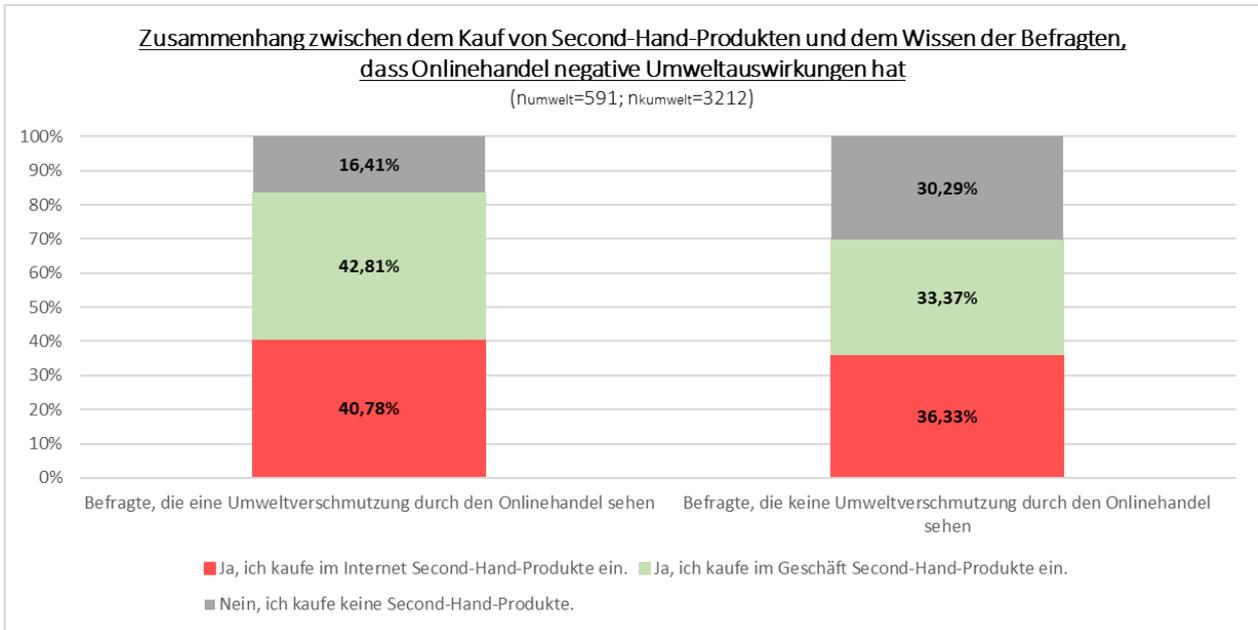
Tabelle 8.8: Kontingenztabelle zum Kauf von Second-Hand-Produkten und dem Wissen der Befragten, dass Onlinehandel negative Umweltauswirkungen hat

Second-Hand-Einkauf / negative Umweltauswirkungen	Befragte, die eine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen	Befragte, die keine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen		Randverteilung
Ja, ich kaufe im Internet Second-Hand-Produkte ein.	6,34%	30,69%		37,02%
Ja, ich kaufe im Geschäft Second-Hand-Produkte ein.	6,65%	28,19%		34,84%
Nein, ich kaufe keine Second-Hand-Produkte.	2,55%	25,59%		28,14%
Randverteilung	15,54%	84,46%		100%

(Quelle: Eigene Darstellung)

Der korrigierte C-Kontingenzkoeffizient von $C_{\text{kor}}=0,16$ zeigt einen sehr schwachen Zusammenhang. Es lässt sich aber sagen, dass diejenigen, die die negativen Umweltauswirkungen durch den Onlinehandel kennen, häufiger gebrauchte Produkte online oder im Geschäft einkaufen. Dies ist auch anhand der Zahlen aus dem gestapelten Säulendiagramm (Abbildung 8.22) erkennbar. Demnach haben 30,29% derjenigen, die keine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen, noch kein Second-Hand-Produkt gekauft. Dagegen haben nur 16,41% derjenigen, die eine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen, noch kein Second-Hand-Produkt erworben.

Abbildung 8.22: Zusammenhang zwischen dem Kauf von Second-Hand-Produkten und dem Wissen der Befragten, dass Onlinehandel negative Umweltauswirkungen hat



(Quelle: Eigene Darstellung)

Auch bei dem Verkauf von gebrauchten Produkten lässt sich ein sehr schwacher Zusammenhang erkennen. Das gestapelte Säulendiagramm (Abbildung 8.23), welches auf der Grundlage von Tabelle 8.9 erstellt wurde, zeigt, dass diejenigen häufiger ihre gebrauchten Produkte online verkaufen, die angegeben haben, dass sie negative Umweltauswirkungen durch den Onlinehandel sehen.

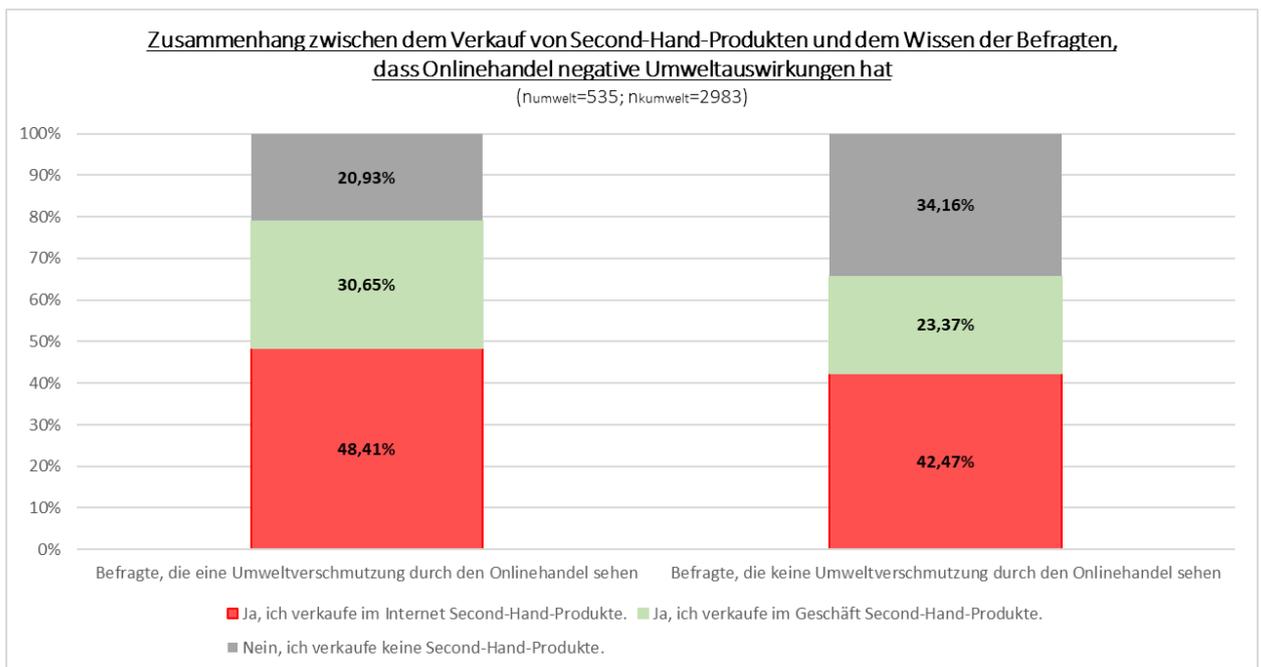
Tabelle 8.9: Kontingenztabelle zum Verkauf von Second-Hand-Produkten und dem Wissen der Befragten, dass Onlinehandel negative Umweltauswirkungen hat

Second-Hand-Verkauf / negative Umweltauswirkungen	Befragte, die eine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen	Befragte, die keine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen		Randverteilung
Ja, ich verkaufe im Internet Second-Hand-Produkte.	7,36%	36,01%		43,38%
Ja, ich verkaufe im Geschäft Second-Hand-Produkte.	4,66%	19,81%		24,47%
Nein, ich verkaufe keine Second-Hand-Produkte.	3,18%	28,97%		32,15%
Randverteilung	15,21%	84,79%		100%

(Quelle: Eigene Darstellung)

Der korrigierte C-Kontingenzkoeffizient liegt hier allerdings nur bei $C_{\text{korrr}}=0,14$, was wiederum einen sehr schwachen Zusammenhang widerspiegelt. Abbildung 8.23 verdeutlicht diesen Zusammenhang etwas besser. Demnach haben 34,16% derjenigen, die keine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen, noch kein Second-Hand-Produkt verkauft. Dagegen haben nur 20,93% derjenigen, die eine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen, noch kein Second-Hand-Produkt verkauft. Umgekehrt haben 79,06% derjenigen, die eine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen, schon gebrauchte Waren im Geschäft und/oder Internet verkauft. Bei denjenigen, die keine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel sehen, liegt dieser Wert lediglich bei 65,84%.

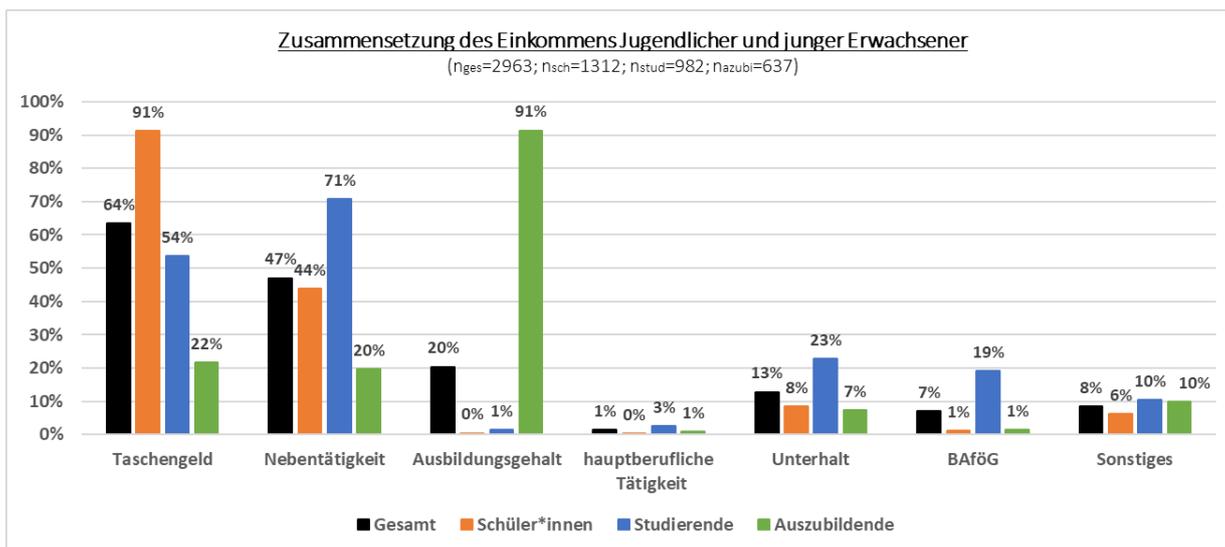
Abbildung 8.23: Zusammenhang zwischen dem Verkauf von Second-Hand-Produkten und dem Wissen der Befragten, dass Onlinehandel negative Umweltauswirkungen hat



8.3 Finanzielle Situation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen wurden zudem zu ihrer finanziellen Situation befragt. Interessant ist vor allem, wie sich ihre finanziellen Mittel zusammensetzen und welche Geldsumme den Jugendlichen und jungen Erwachsenen für Konsum zur Verfügung steht. Das Einkommen ist ein wichtiger Faktor bei der Frage, wie und was konsumiert wird. Es ist interessant, welche Personengruppe relativ wenig Geld besitzt und sich somit gewisse Konsumgüter gar nicht leisten kann und welcher Gruppe mehr Geld zur Verfügung steht, was auch eine Steigerung des Konsums mit sich bringt. Allgemein ist anhand der Daten zu erkennen, dass die Häufigkeit des Onlineeinkaufs mit steigendem Einkommen zunimmt. Die Abbildungen 8.24 und 8.25 zeigen die Unterschiede im Einkommen von Schüler*innen, Studierenden und Auszubildenden.

Abbildung 8.24: Zusammensetzung des Einkommens

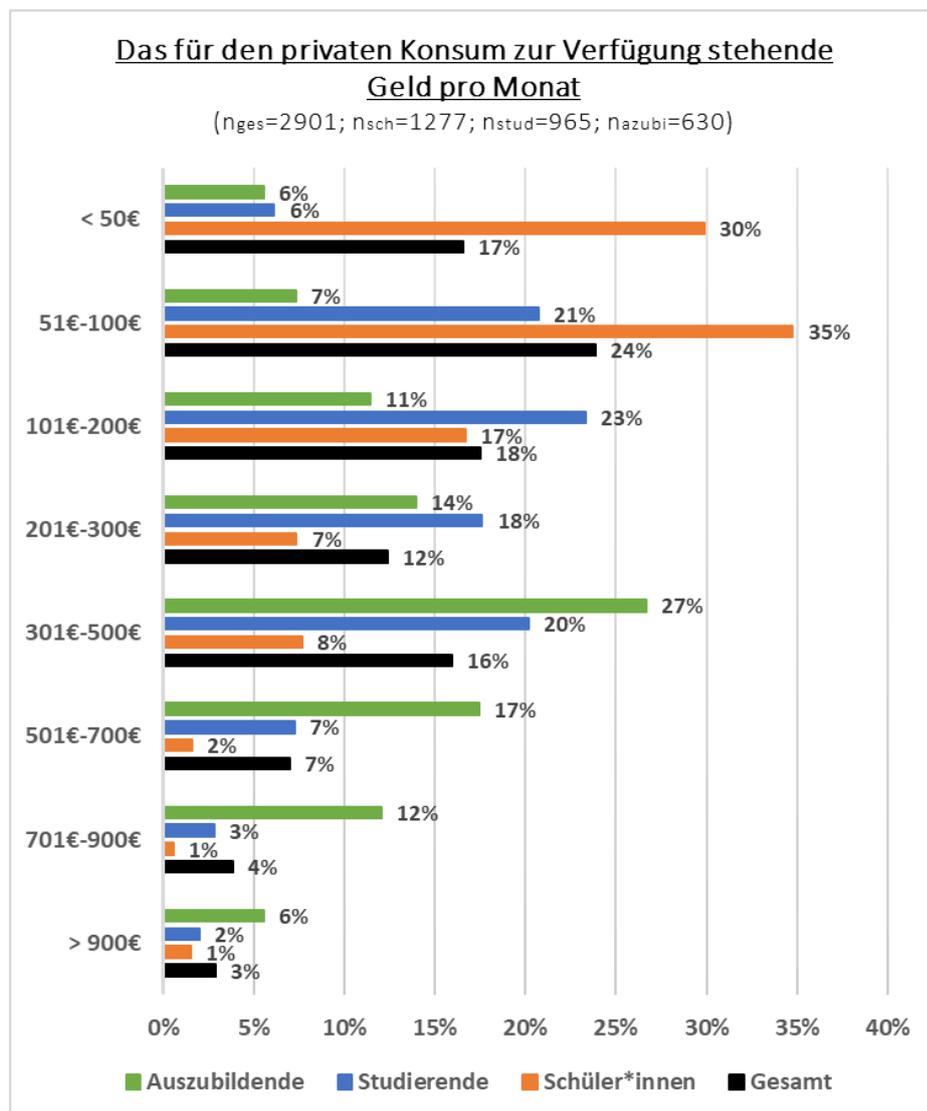


(Quelle: Eigene Darstellung)

In Abbildung 8.24 ist größtenteils das zu erkennen, was auch zu erwarten war. 91% der Schüler*innen beziehen ihr Einkommen in Form eines Taschengeldes. Zusätzlich gehen 44% der Schüler*innen einer Nebentätigkeit nach, um ihr Einkommen und damit ihre Konsummöglichkeiten zu vergrößern. Bei der Gruppe der Auszubildenden ist das Ausbildungsgehalt die Haupteinnahmequelle (91%). 22% der Auszubildenden erhalten zudem ein Ta-

schengeld, 20% gehen zusätzlich einer Nebentätigkeit nach. Bei der Gruppe der Studierenden setzt sich das Einkommen deutlich heterogener zusammen. So gehen 71% der befragten Studierenden einer Nebentätigkeit nach, 54% erhalten ein Taschengeld, 23% bekommen festen Unterhalt und 19% beziehen eine staatliche Unterstützung über das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG). 3% der Studierenden gehen neben ihrem Studium einer hauptberuflichen Tätigkeit nach.

Abbildung 8.25: Einkommen



(Quelle: Eigene Darstellung)

In Abbildung 8.25 ist die Höhe des Einkommens der Schüler*innen, Studierenden und Auszubildenden dargestellt. Dabei wurden die Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach ihrem für ihren Konsum zur Verfügung stehenden Geld abzüglich laufender Kosten wie Handyrechnungen, Versicherungen, Miete etc. gefragt. Auch der Aspekt des Sparens sollte von

den Befragten unter den laufenden Kosten berücksichtigt werden, sodass nur die Geldsumme aufgeführt wird, die den Jugendlichen und jungen Erwachsenen tatsächlich zum privaten Konsum zur Verfügung steht. Das gewichtete arithmetische Mittel der Gesamtstichprobe ($\bar{X}_{\text{gew}}=3,4$) zeigt, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Mittel zwischen 101€ und 300€ im Monat zur Verfügung haben. Die Standardabweichung von $s=1,9$ zeigt, dass eine Streuung der Ergebnisse zwischen „50€-100€“ und „301€-500€“ zu vermuten ist.

65% der Schüler*innen haben weniger als 100 € im Monat zur Verfügung, 30% sogar weniger als 50 €. Damit haben die Schüler*innen im Durchschnitt weniger Geld für den privaten Konsum zur Verfügung als die Auszubildenden und die Studierenden. Die Auszubildenden haben im Schnitt deutlich mehr Geld. Mehr als ein Drittel (35%) haben monatlich mehr als 500 € zur Verfügung. Hinzu kommen 27%, die angeben, dass ihnen zwischen 301 € und 500 € monatlich zur Verfügung stehen. Die Einkommen der Studierenden sind sehr heterogen. Die meisten haben zwischen 51 € und 500 € im Monat zur Verfügung (82%). Insgesamt sind deutliche Unterschiede beim zum privaten Konsum zur Verfügung stehenden Einkommen der Schüler*innen, Studierenden und Auszubildenden zu erkennen.

Betrachtet man das Einkommen im Hinblick auf den Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten, ist zu erkennen, dass mit zunehmendem Einkommen der Kauf solcher Produkte abnimmt. Dies ist insbesondere bei denjenigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen festzustellen, die umwelt- und sozialverträgliche Produkte im stationären Geschäft kaufen.

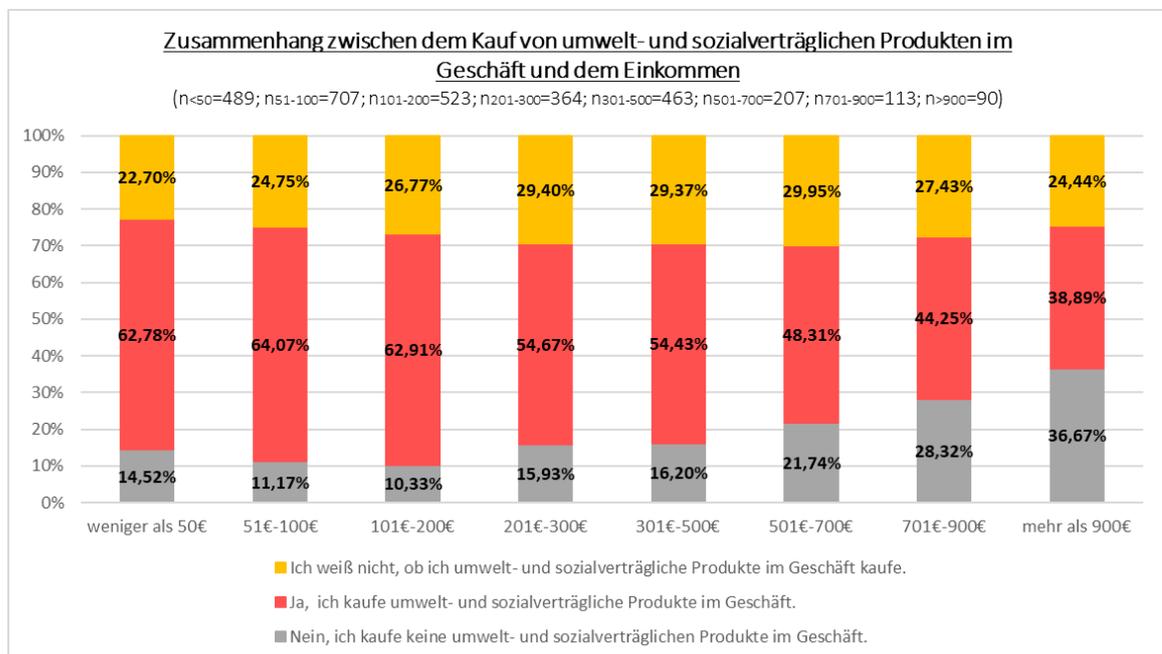
Demnach kaufen z.B. 36,67% derjenigen, die ein Einkommen von über 900 € zur Verfügung haben, keine umwelt- und sozialverträglichen Produkte im Geschäft ein. Bei denjenigen, die weniger als 50 € im Monat zur Verfügung haben, liegt dieser Wert nur bei 14,52% (siehe Abbildung 8.26).

Tabelle 8.10: Kontingenztabelle zum Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten im Geschäft und dem Einkommen

Einkauf umwelt- und sozialverträglicher Produkte im Geschäft / Einkommen	weniger als 50€	51€-100€	101€-200€	201€-300€	301€-500€	501€-700€	701€-900€	mehr als 900€	Randverteilung
Nein, ich kaufe keine umwelt- und sozialverträglichen Produkte im Geschäft.	2,40%	2,67%	1,83%	1,96%	2,54%	1,52%	1,08%	1,12%	15,12%
Ja, ich kaufe umwelt- und sozialverträgliche Produkte im Geschäft.	10,39%	15,32%	11,13%	6,73%	8,53%	3,38%	1,69%	1,18%	58,36%
Ich weiß nicht, ob ich umwelt- und sozialverträgliche Produkte im Geschäft kaufe.	3,76%	5,92%	4,74%	3,62%	4,60%	2,10%	1,05%	0,74%	26,52%
Randverteilung	16,54%	23,92%	17,69%	12,31%	15,66%	7,00%	3,82%	3,04%	100%

(Quelle: Eigene Darstellung)

Abbildung 8.26: Zusammenhang zwischen dem Einkauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten im Geschäft und dem Einkommen



(Quelle: Eigene Darstellung)

Das gestapelte Säulendiagramm in Abbildung 8.26, das auf der Grundlage von Tabelle 8.10 erstellt wurde, zeigt den beschriebenen Zusammenhang. Der korrigierte C-Kontingenzkoeffizient von $C_{\text{korrr}}=0,21$ unterstreicht, dass ein schwacher Zusammenhang zwischen dem Kauf umwelt- und sozialverträglicher Produkte im Geschäft und dem zur Verfügung stehenden Einkommen besteht.

Dieser Zusammenhang lässt sich beim Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten im Internet nicht so eindeutig erkennen. Insgesamt kaufen Jugendliche und junge Erwachsene umwelt- und sozialverträgliche Produkte deutlich weniger im Internet ein (Abbildung 8.6 und 8.7). So zeigt das gestapelte Säulendiagramm (Abbildung 8.27), welches auf der Grundlage von Tabelle 8.11 erstellt wurde, nur einen minimalen Zusammenhang. Der korrigierte C-Kontingenzkoeffizient liegt hier lediglich bei $C_{\text{korrr}}=0,1$, was einen sehr schwachen Zusammenhang darstellt.

Tabelle 8.11: Kontingenztabelle zum Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten im Internet und dem Einkommen

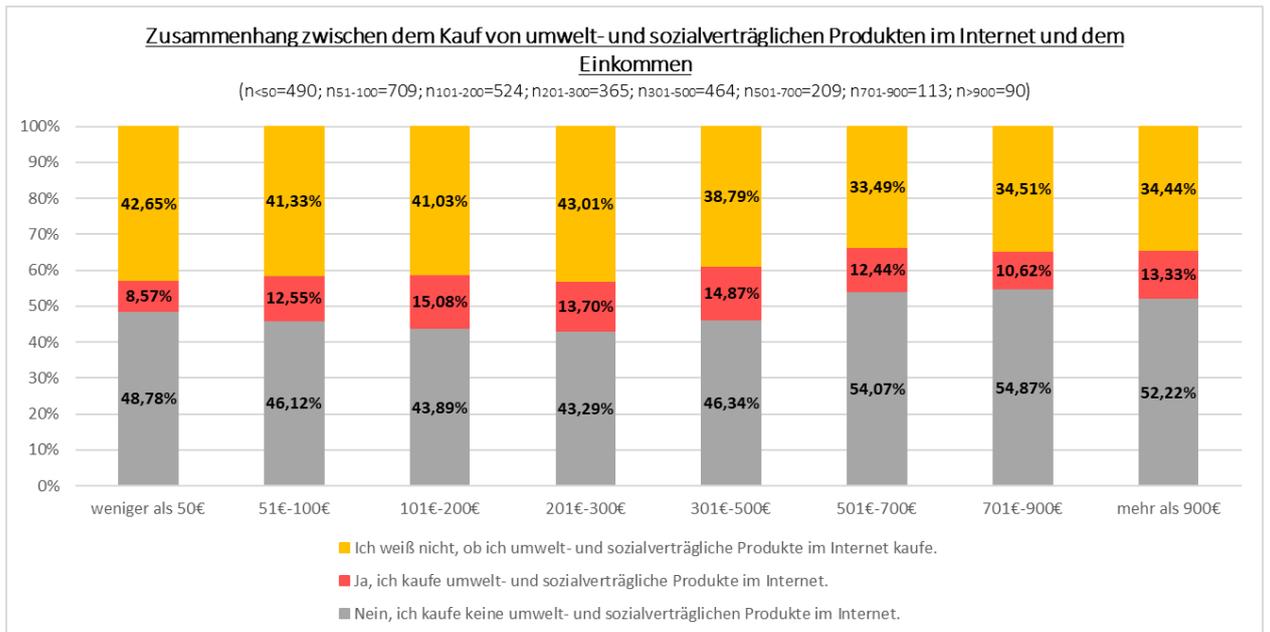
Einkauf umwelt- und sozialverträglicher Produkte im Internet / Einkommen	weniger als 50€	51€-100€	101€-200€	201€-300€	301€-500€	501€-700€	701€-900€	mehr als 900€	Randverteilung
Nein, ich kaufe keine umwelt- und sozialverträglichen Produkte im Internet.	8,06%	11,03%	7,76%	5,33%	7,25%	3,81%	2,09%	1,59%	46,93%
Ja, ich kaufe umwelt- und sozialverträgliche Produkte im Internet.	1,42%	3,00%	2,67%	1,69%	2,33%	0,88%	0,40%	0,40%	12,79%
Ich weiß nicht, ob ich umwelt- und sozialverträgliche Produkte im Internet kaufe.	7,05%	9,89%	7,25%	5,30%	6,07%	2,36%	1,32%	1,05%	40,28%
Randverteilung	16,53%	23,92%	17,68%	12,31%	15,65%	7,05%	3,81%	3,04%	100%

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Zahlen im gestapelten Säulendiagramm (Abbildung 8.27) lassen keine eindeutigen Aussagen zu. Es ist lediglich eine Tendenz zu erkennen, dass bei steigendem Einkommen weniger umwelt- und sozialverträgliche Produkte im Internet gekauft werden. So kaufen diejenigen, die mehr als 500 € im Monat zur Verfügung haben, zu über 50% keine umwelt- und

sozialverträglichen Produkte im Internet. Bei denjenigen, die weniger als 500 € im Monat zur Verfügung haben, liegt dieser Wert unter 50%.

Abbildung 8.27: Zusammenhang zwischen dem Einkauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten im Internet und dem Einkommen



(Quelle: Eigene Darstellung)

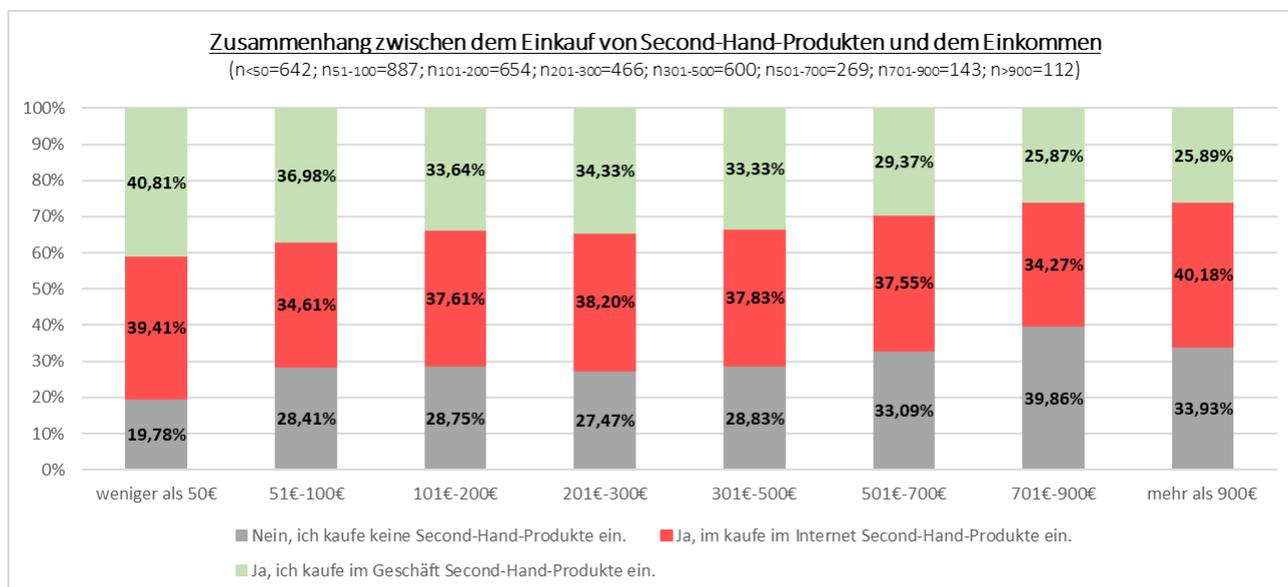
Auch in Bezug auf das Einkommen und den Ein- und Verkauf von Second-Hand-Produkten lassen sich nur minimale Zusammenhänge erkennen. So zeigt das gestapelte Säulendiagramm (Abbildung 8.28), welches auf der Grundlage von Tabelle 8.12 erstellt wurde, dass mit zunehmendem Einkommen tendenziell weniger Second-Hand-Produkte gekauft werden.

Tabelle 8.12: Kontingenztabelle zum Kauf von Second-Hand-Produkten und dem Einkommen

Second-Hand-Einkauf / Einkommen	weniger als 50€	51€-100€	101€-200€	201€-300€	301€-500€	501€-700€	701€-900€	mehr als 900€	Randverteilung
Nein, ich kaufe keine Second-Hand-Produkte ein.	3,37%	6,68%	4,98%	3,39%	4,59%	2,36%	1,51%	1,01%	27,88%
Ja, im kaufe im Internet Second-Hand-Produkte ein.	6,71%	8,14%	6,52%	4,72%	6,02%	2,68%	1,30%	1,19%	37,26%
Ja, ich kaufe im Geschäft Second-Hand-Produkte ein.	6,94%	8,69%	5,83%	4,24%	5,30%	2,09%	0,98%	0,77%	34,85%
Randverteilung	17,02%	23,51%	17,33%	12,35%	15,90%	7,13%	3,79%	2,97%	100%

(Quelle: Eigene Darstellung)

Abbildung 8.28: Zusammenhang zwischen dem Einkauf von Second-Hand-Produkten und dem Einkommen



(Quelle: Eigene Darstellung)

Der korrigierte C-Kontingenzkoeffizient von $C_{\text{kor}}=0,13$ zeigt einen sehr schwachen Zusammenhang. Abbildung 8.28 lässt vor allem vermuten, dass mit steigendem Einkommen der Kauf von Second-Hand-Produkten im Geschäft nachlässt. So kaufen z.B. 40,81% derjenigen, die weniger als 50 € im Monat zur Verfügung haben, Second-Hand-Produkte im Geschäft

ein. Bei denjenigen, die mehr als 900 € im Monat zur Verfügung haben, liegt dieser Wert lediglich bei 25,89%.

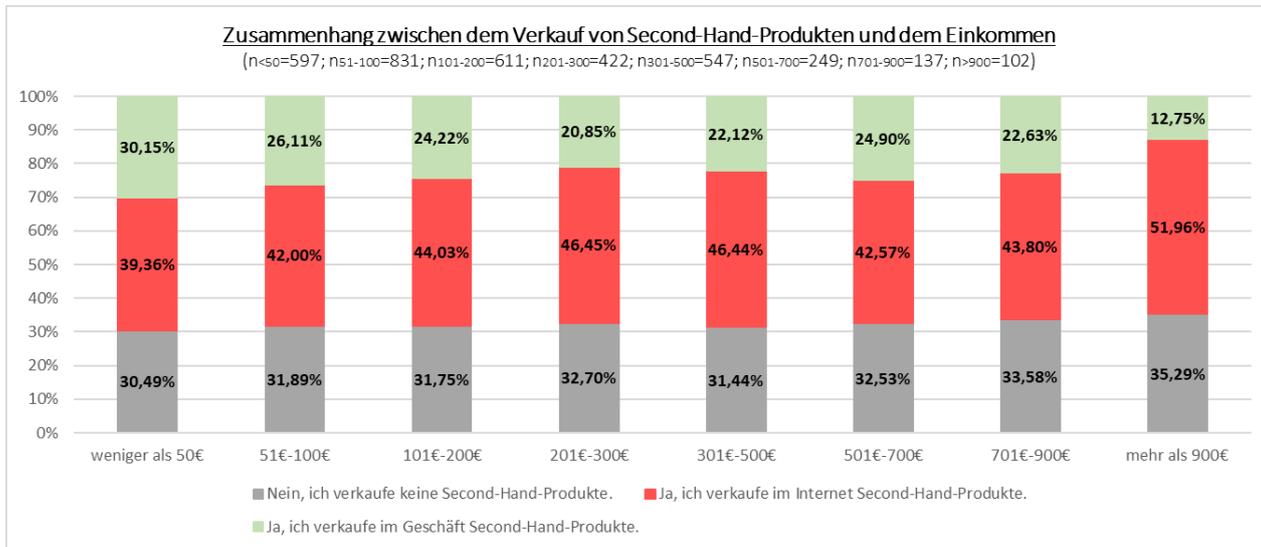
Beim Verkauf von Second-Hand-Produkten ist der Zusammenhang noch weniger ersichtlich. Das gestapelte Säulendiagramm (Abbildung 8.29), das auf der Grundlage von Tabelle 8.13 erstellt wurde, zeigt, dass mit zunehmendem Einkommen tendenziell weniger Second-Hand-Produkte verkauft werden. Auch wenn die Unterschiede zwischen den jeweiligen Einkommensgruppen minimal sind, ist zu erkennen, dass mit zunehmendem Einkommen zwar mehr Second-Hand-Produkte im Internet verkauft werden, der Verkauf gebrauchter Waren im Geschäft aber eher abnimmt. So verkaufen z.B. 51,96% derjenigen, die mehr als 900 € im Monat zur Verfügung haben, ihre gebrauchten Waren im Internet, im Geschäft verkaufen lediglich 12,75% aus dieser Gruppe ihre gebrauchten Produkte.

Tabelle 8.13: Kontingenztabelle zum Verkauf von Second-Hand-Produkten und dem Einkommen

Second-Hand-Verkauf / Einkommen	weniger als 50€	51€-100€	101€-200€	201€-300€	301€-500€	501€-700€	701€-900€	mehr als 900€		Randverteilung
Nein, ich verkaufe keine Second-Hand-Produkte.	5,21%	7,58%	5,55%	3,95%	4,92%	2,32%	1,32%	1,03%		31,86%
Ja, ich verkaufe im Internet Second-Hand-Produkte.	6,72%	9,98%	7,69%	5,61%	7,27%	3,03%	1,72%	1,52%		43,54%
Ja, ich verkaufe im Geschäft Second-Hand-Produkte.	5,15%	6,21%	4,23%	2,52%	3,46%	1,77%	0,89%	0,37%		24,60%
Randverteilung	17,08%	23,77%	17,48%	12,07%	15,65%	7,12%	3,92%	2,92%		100%

(Quelle: Eigene Darstellung)

Abbildung 8.29: Zusammenhang zwischen dem Verkauf von Second-Hand-Produkten und dem Einkommen



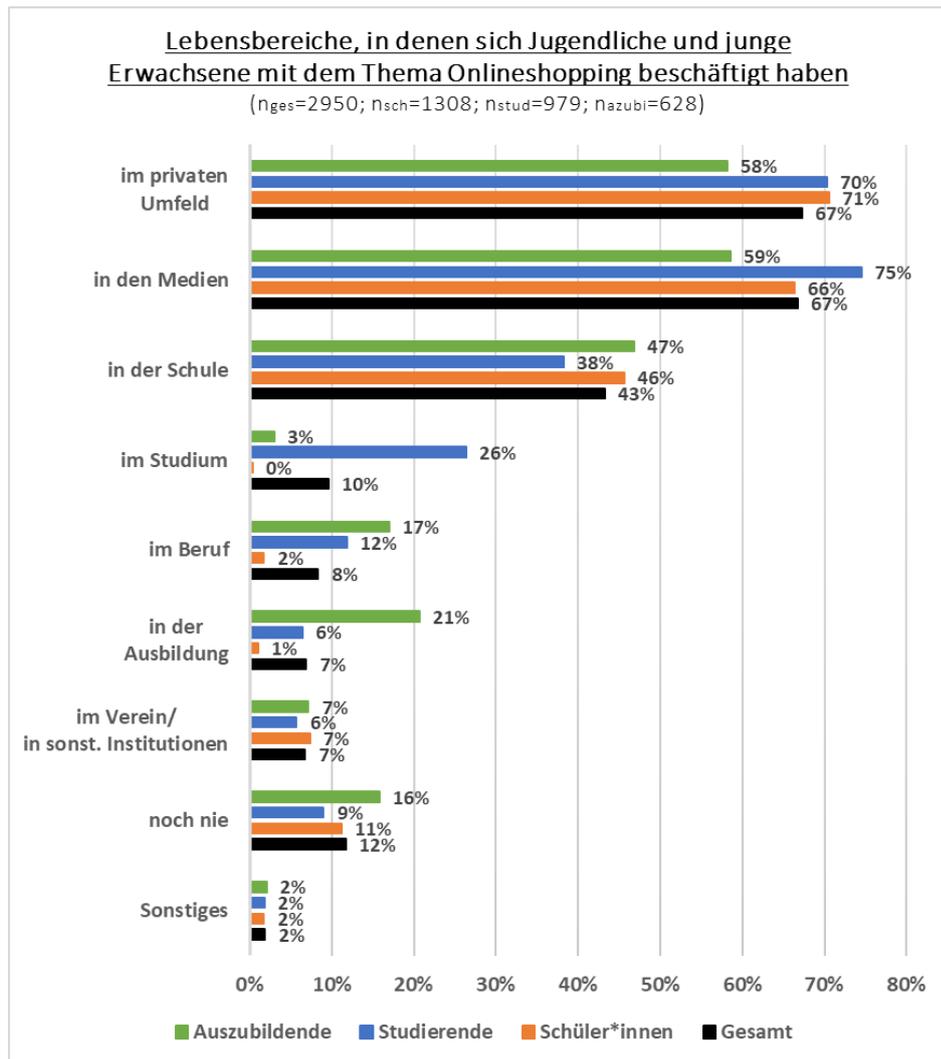
(Quelle: Eigene Darstellung)

Der korrigierte C-Kontingenzkoeffizient von $C_{\text{kor}}=0,1$ zeigt nur einen sehr schwachen Zusammenhang. Ob Jugendliche und junge Erwachsene, die ein durchschnittlich hohes Einkommen haben, tatsächlich seltener gebrauchte Produkte verkaufen, ist anhand der Daten schwierig festzustellen. Eine gewisse Tendenz ist dennoch zu beobachten.

8.4 Welche Informationsquellen zum Thema Onlinehandel nutzen Jugendliche und junge Erwachsene?

Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen wurden in einem weiteren Fragenblock über die Informationsquellen und die speziellen Themen befragt, mit denen sie sich im Zusammenhang mit dem Onlinehandel befasst haben. In Abbildung 8.30 ist dargestellt, in welchen Lebensbereichen sich die Befragten mit dem Thema Onlinehandel beschäftigt haben.

Abbildung 8.30: Thematisierung Onlinehandel I



(Quelle: Eigene Darstellung)

Deutlich zu erkennen ist, dass sich der Großteil der Befragten im privaten Umfeld (67%) und über die Medien (67%) mit dem Thema beschäftigt hat. So wird entweder mit Freunden, der Familie und anderen Angehörigen über das Thema gesprochen oder das Internet, Radio oder Fernsehen genutzt um sich zu informieren. 43% der Befragten gaben an, dass sie sich im Rahmen der Schule mit dem Thema Onlinehandel befasst hätten. 12% hingegen gaben an, sich noch nie mit Themen des Onlinehandels beschäftigt zu haben.

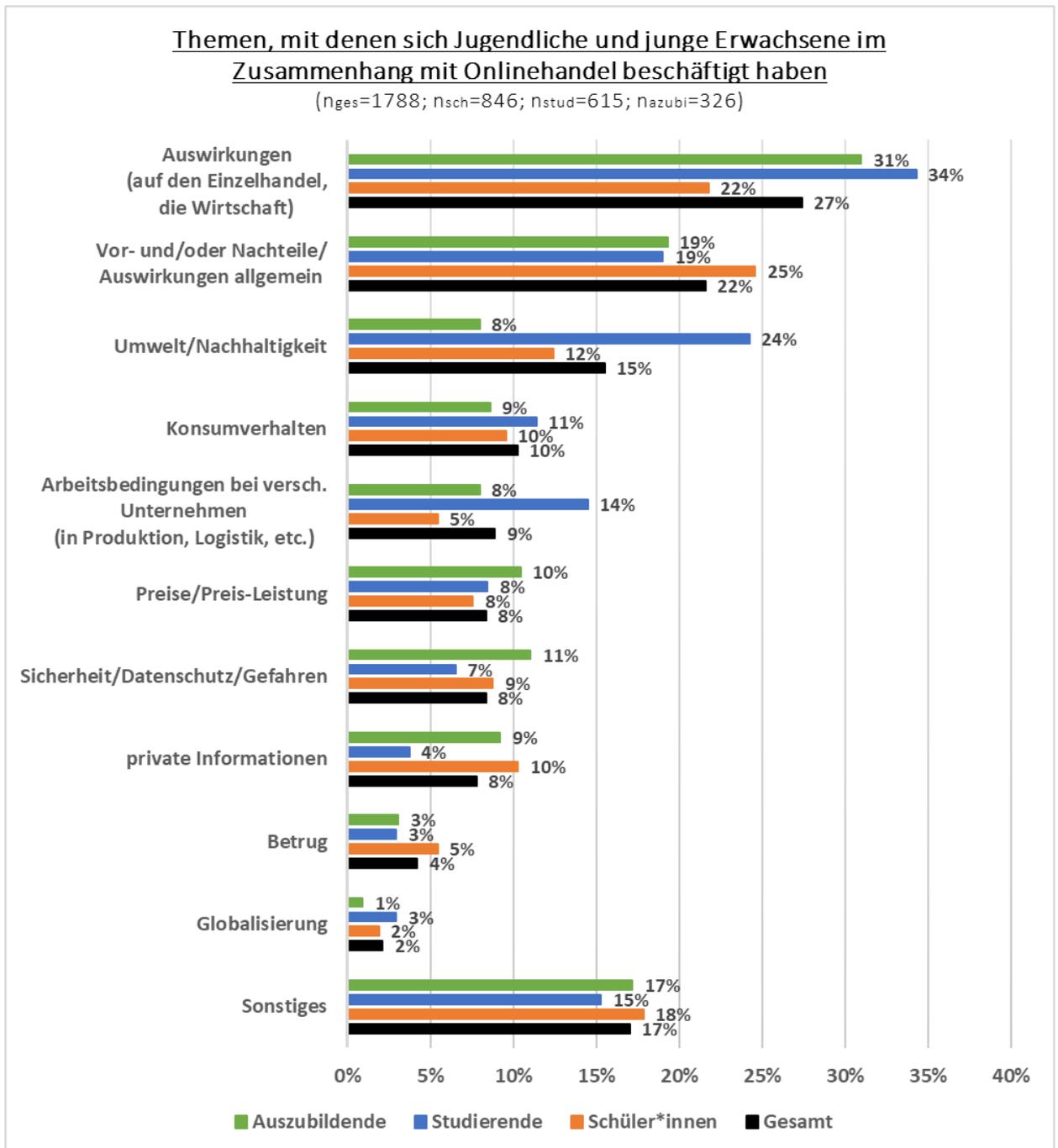
Auffällig ist, dass besonders die Studierenden die Medien nutzen, um sich über den Onlinehandel zu informieren (75%). 26% der befragten Studierenden haben sich im Rahmen ihres Studiums, in Seminaren, Vorlesungen und Übungen, mit diesen Themen beschäftigt.

Die Auszubildenden haben neben den drei stärksten Antwortkategorien (im privaten Umfeld, in den Medien, in der Schule) zudem angekreuzt, sich in ihrem Beruf (17%) bzw. in ihrer Ausbildung (21%) mit dem Onlinehandel beschäftigt zu haben. 16% der befragten Auszubildenden gaben an, dass sie sich noch nie für Themen des Onlinehandels interessiert hätten.

Im Verein bzw. in sonstigen Institutionen (z.B. in einer Partei oder einer kirchlichen Einrichtung) haben sich 7% aller Befragten mit diesen Themen auseinandergesetzt.

In Abbildung 8.31 ist dargestellt, mit welchen spezifischen Themen sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen beschäftigt haben. Aus den offenen Antworten der Befragten wurden Antwortkategorien gebildet, die hier dargestellt sind. Etwas mehr als ein Viertel der Befragten (27%) hat sich mit den Auswirkungen auf den Einzelhandel bzw. allgemein auf die Wirtschaft beschäftigt. 22% gaben an, dass sie sich mit den Vor- und Nachteilen bzw. mit allgemeinen Auswirkungen des Onlinehandels befasst hätten. Etwa 15% setzten sich mit den Umweltaspekten und dem Thema Nachhaltigkeit im Zusammenhang mit Onlinehandel auseinander. Auch das Konsumverhalten (10%), die Arbeitsbedingungen bei verschiedenen Unternehmen in Produktion und Logistik (9%), die Preise, Sicherheit/Datenschutz/Gefahren sowie private Informationen (jeweils 8%), Betrug (4%) und allgemein die Globalisierung (2%) beschäftigten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Im Rahmen der Antwortkategorie „Sonstiges“ (17%) wurden zahlreiche einzelne Aspekte genannt, die keiner Kategorie zugeordnet werden konnten bzw. keine eindeutige Aussagekraft hatten. So wurde z.B. angegeben, dass man sich im Rahmen einer Abschlussarbeit oder im Politikunterricht mit Onlinehandel beschäftigt habe oder dass ein Freund einen eigenen Online-shop betreibe.

Abbildung 8.31: Thematisierung Onlinehandel II



(Quelle: Eigene Darstellung)

Abbildung 8.31 zeigt auch, mit welchen Themen sich speziell die Schüler*innen, Studierenden und Auszubildenden beschäftigt haben. Auffällig ist, dass sich besonders die Studierenden mit den Themen Umwelt und Nachhaltigkeit (24%) und mit den Arbeitsbedingungen bei verschiedenen Unternehmen (in Produktion, Logistik etc.) (14%) auseinandergesetzt haben und damit diese Kategorie deutlich häufiger bedienen als Schüler*innen und

Auszubildende. Nur 8% der befragten Auszubildenden gaben an, sich mit den Themen Umwelt und Nachhaltigkeit im Zusammenhang mit dem Onlinehandel beschäftigt zu haben. Besonders Schüler*innen (10%) und Auszubildende (9%) holten häufig private Informationen ein. Dabei ging es meistens um Produktinformationen, Bewertungen und weitere Informationen über spezielle Angebote.

8.5 Neun Kernaussagen zum Verhalten und zu den Kompetenzen Jugendlicher und junger Erwachsener beim Onlinekonsum

Mithilfe der durchgeführten Umfrage und der daraus resultierenden Ergebnisse lassen sich Kernaussagen zum Einkaufsverhalten Jugendlicher und junger Erwachsener im Internet ableiten, die zu weiteren Fragestellungen führen. Für die Bildung der Kernaussagen wurden alle oben aufgeführten Analysen und Auswertungen genutzt. Folgende Kernaussagen zu der Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 14 und 30 Jahren lassen sich treffen:

1. Nahezu alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen kaufen online ein.
2. Ca. 90% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben schon einmal bei Amazon eingekauft oder kaufen dort regelmäßig ein.
3. Umwelt- und sozialverträgliche Produkte werden von Jugendlichen und jungen Erwachsenen vermehrt stationär erworben.
4. Ein Großteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen betreibt Second-Hand-Handel, sowohl bzgl. Ein- als auch Verkauf.
5. Jugendliche und junge Erwachsene kennen zwar eine Vielzahl an Vor- und Nachteilen sowie positive und negative Auswirkungen des Onlinekonsums, ein tiefer gehendes, differenziertes und systematisches Wissen fehlt aber häufig.
6. Das Wissen über die verschiedenen Auswirkungen von Onlinekonsum hat nur bedingt einen Einfluss auf das Handeln von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.
7. Jugendliche und junge Erwachsene verfügen teilweise bereits über ein enormes Budget, das für den privaten Konsum genutzt werden kann.
8. Jugendliche und junge Erwachsene werden in erster Linie über die Medien und das private Umfeld zum Onlinehandel bzw. Onlinekonsum informiert.

9. Das Internet und der Onlinehandel gehören für Jugendliche und junge Erwachsene heute zum alltäglichen Leben.

8.6 Ableitung von Fragestellungen aus den Kernaussagen

Nachdem 3014 Schüler*innen, Studierende und Auszubildende zu ihrem Onlinekonsum und ihrem Wissen über mögliche Auswirkungen des Onlinehandels befragt worden waren, konnten Kernaussagen aus den Ergebnissen abgeleitet werden (siehe Kapitel 8.5). Die Ergebnisse und Kernaussagen werfen weiterführende Fragestellungen auf, die im Folgenden aufgelistet werden:

- Welche Rolle spielt das Thema Onlinehandel im Schulunterricht in NRW?
- Inwieweit kann die Verbraucher*innenbildung einen Beitrag zur Stärkung der Kompetenzen Jugendlicher und junger Erwachsener im Bereich des Onlinekonsums leisten?
- Welche Rolle spielt die „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schulen in NRW“, die 2017 vom Schulministerium veröffentlicht wurde?
- Wie wird die Rahmenvorgabe in den Schulen umgesetzt?
- Welchen Beitrag können die Verbraucherzentralen leisten, um Verbraucher*innenbildung an Schulen und die reflektierte Konsumkompetenz Jugendlicher und junger Erwachsener zu stärken?
- Welche Rolle spielt die Verbraucher*innenbildung in der Lehramtsausbildung in NRW?
- Was kann das Unterrichtsfach Erdkunde im Rahmen der Verbraucher*innenbildung zum Themenbereich Onlinehandel leisten?

Diese Fragen sollten mithilfe der Interviews mit Lehrkräften, mit der Verbraucherzentrale NRW, mit dem Verbraucherzentrale Bundesverband und mit dem Schulministerium NRW beantwortet werden. Es wurden verschiedene Blickwinkel genutzt, um die Fragen zielführend zu beantworten. So wurden sowohl Lehrkräfte befragt, die an den Schulen mit den Schüler*innen zusammen die Themen der Verbraucher*innenbildung bearbeiten, als auch Expert*innen, die auf institutioneller und politischer Ebene aktiv sind, um die Verbraucherbildung in NRW zu stärken.

9. Ergebnisse Teil II – Verbraucher*innenbildung an Schulen in NRW

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den geführten leitfadengestützten Interviews mit den Lehrer*innen der als Verbraucherschule ausgezeichneten Schulen, den Mitarbeiter*innen aus dem Verbraucherzentrale Bundesverband und der Verbraucherzentrale NRW sowie dem Schulministerium NRW kategoriengeleitet vorgestellt. Dafür werden inhaltliche Zusammenfassungen in den folgenden Unterkapiteln erstellt und an geeigneten Stellen Zitate als Ankerbeispiele aufgeführt. Die folgenden Ausführungen fassen die Ergebnisse aus den verschiedenen Gesprächen zusammen.

9.1 Verständnis von Verbraucher*innenbildung

Nach einer kurzen Einführung in die Thematik dieser Forschungsarbeit und dem Vorstellen der interviewten Personen wurde zu Beginn der Interviews nach dem Verständnis bzw. einer Definition von Verbraucher*innenbildung gefragt. Die befragten Lehrer*innen antworteten aus dem Kontext Schule. Sie betrachten die Verbraucher*innenbildung sowohl als Vermittlung von Alltagskompetenzen als auch als wichtigen Ansatz für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. Einige der befragten Lehrkräfte sehen die Vermittlung von Alltagskompetenzen, das damit verbundene Ziel, eine*n mündige*n Bürger*in zu erziehen oder, wie im unteren Zitat beschrieben, das „Fitmachen“ der Schüler*innen als Kernziel der Verbraucher*innenbildung.

„Unter dem Schulkontext verstehe ich unter Verbraucherbildung, dass ich unsere Schülerinnen und Schüler fit mache, dass sie sozusagen in ihrer Lebenswelt, die für sie immer komplexer wird, zurechtkommen, weil ich glaube, das hat sich in den letzten Jahren stark gewandelt“ (Sek-E-2509, S. 1).

Dazu zählt auch, dass die Schüler*innen in die Lage gebracht werden, kompetente Verbraucher*innenentscheidungen zu treffen.

„Wir wollen sie [die Schülerinnen und Schüler] zu verantwortungsbewussten Konsumentinnen und Konsumenten heranbilden, ihnen dabei helfen, kompetent mit den Verbraucherentscheidungen umzugehen, die sie im Alltag treffen müssen“ (Gym-D-0610, S.1).

Einige befragte Lehrer*innen sehen den Fokus in einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und stellen den Nachhaltigkeitsgedanken der Verbraucher*innenbildung in den Vordergrund. Dabei geht es ihnen darum, die Schüler*innen für Themen der Verbraucher*innenbildung zu sensibilisieren und eine Anwendung von erlernten Kompetenzen in persönlichen Lebensphasen zu ermöglichen. Dieser handlungs- und lebensweltorientierte Ansatz spielt für sie eine große Rolle.

„Wir haben uns damit länger auseinandergesetzt und Verbraucherbildung heißt für uns Nachhaltigkeit, ganz klar Nachhaltigkeit, d.h. dass die Schülerinnen und Schüler für bestimmte Themen zumindest zunächst sensibilisiert werden und dass die Themen auch im Kopf hängen bleiben und hinterher Anwendung in persönlichen Lebensphasen finden“ (BK-S-2409, S.1).

Besonders das Vermitteln eines kritischen Blicks auf den gesellschaftlichen und den eigenen Konsum wird in diesem Zusammenhang in den Mittelpunkt der Verbraucher*innenbildung gerückt.

„Ich verstehe, und ich glaube, ich kann da im Namen der Schule sprechen, unter Verbraucherbildung, dass wir unseren Schülerinnen und Schülern in den Jahren, in denen sie hier sind, einen möglichst kritischen Blick auf Konsum im Generellen, aber auch auf ihren Konsum im Speziellen geben oder [Ihnen] ermöglichen, diesen Blick kritisch zu bekommen oder wahrnehmen zu können, und das eben sehr breit gefächert in verschiedenen Handlungsfeldern, die dann dazu auch wichtig sind, weil es ja verschiedene Möglichkeiten gibt, als Konsumentin oder Konsument im späteren Leben, aber auch jetzt schon im Leben als junger Erwachsener oder Jugendlicher da teilzunehmen“ (Ge-M-0710, S.1).

Die Mitarbeiter*innen des Verbraucherzentrale Bundesverbandes und der Verbraucherzentrale NRW orientieren sich an der Empfehlung der KMK von 2013, in der Bereiche der Verbraucher*innenbildung definiert worden sind.

„Verbraucherbildung definieren wir eben auf Grundlage des Kultusministerienbeschlusses aus 2013. Finanzen, Recht, Medien, Information, Lebensmittel und Gesundheit, nachhaltiger Konsum und Globalisierung sind so bei uns die Oberthemen“ (VZNRW-0511, S.1).

Es wird zudem von den Alltagskompetenzen gesprochen, die Kinder und Jugendliche im Rahmen der Verbraucher*innenbildung erwerben sollen.

„Also bei der Verbraucherbildung sagen wir immer, dass Verbraucherbildung alles das ist, was tatsächlich die Alltagskompetenzen von Kindern und Jugendlichen stärkt. Wir haben im Projekt vier Handlungsfelder, die wir der Verbraucherbildung zuordnen. Das ist zum einen das Thema Ernährung und Gesundheit, dann Medien und Information, Nachhaltigkeit und Ressourcenschutz und dann das Thema Finanzen und Marktgeschehen“ (VZBV-2011, S.2).

Der Mitarbeiter aus dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW orientiert sich bei seinem Verständnis von Verbraucher*innenbildung ebenfalls an der Empfehlung der KMK von 2013, betont aber auch, dass er die Rahmenvorgabe Verbraucherbildung von 2017 in seine Überlegungen einbezieht und Verbraucher*innenbildung eine schulische Aufgabe ist. Er versteht unter Verbraucher*innenbildung die Vermittlung einer reflektierten Konsumkompetenz.

„Es geht darum, eben entsprechende Kompetenzen zu vermitteln, auch im schulischen Bereich. Wir sehen Verbraucherbildung als eine schulische Aufgabe und dementsprechend haben wir auch die Beschlussempfehlung der KMK von 2013 umgesetzt und deswegen auch diese eigene Rahmenvorgabe Verbraucherbildung gemacht. Und im Kern geht es darum, wir haben das in NRW reflektierte Konsumkompetenz genannt, entsprechend also solche Kompetenzen den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln. [...] Und das betrifft zwei Rollen im Wesentlichen, das betrifft einerseits die Rolle der Schülerinnen und Schüler als jetzige und zukünftige Wirtschaftsbürgerinnen und -bürger, also insofern auch im Bereich Onlinehandel, und das betrifft aber andererseits auch, und das ist die politische Dimension, die uns genauso wichtig ist, dass Schülerinnen und Schüler auch in ihrer Rolle als Staatsbürgerin und Staatsbürger eine Aufgabe haben, um Kompetenz in Sachen Verbraucherkonsum zu erwerben“ (MSB-2801, S. 4).

Alles in allem zeigen die aufgeführten Ankerbeispiele ein relativ homogenes Verständnis von Verbraucher*innenbildung. Die befragten Personen setzen lediglich unterschiedliche Schwerpunkte in ihren Formulierungen zum Verständnis von Verbraucher*innenbildung.

9.2 Die „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in der Primarstufe und der Sekundarstufe I in NRW“ aus verschiedenen Perspektiven

Auf Grundlage der Empfehlung der KMK aus dem Jahr 2013 wurde die „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in NRW“ erarbeitet (siehe Kapitel 4.3.2). Die Empfehlung der KMK wurde als direkter Auftrag für die Erarbeitung einer Rahmenvorgabe angesehen. Die Initiierung erfolgte schließlich unter der rot-grünen Landesregierung³⁴, insbesondere durch das Umweltministerium und das Schulministerium NRW. Nach Abwägung der Vor- und Nachteile entschied man sich dafür, die Verbraucher*innenbildung als Querschnittsaufgabe in der Schule zu integrieren und kein eigenes Fach für Verbraucher*innenbildung, wie z.B. im Bundesland Schleswig-Holstein, einzuführen. Die Reduzierung von Unterrichtsstunden in anderen Fächern kann als einer der Hauptgründe für die Ablehnung eines eigenen Schulfaches für Verbraucher*innenbildung angesehen werden. Mit der Einführung eines neuen Unterrichtsfaches hätten an anderen Stellen Unterrichtsstunden eingespart werden müssen. So wurde die Rahmenvorgabe Verbraucherbildung von 2015 bis 2017 unter Beteiligung von wissenschaftlichen Partner*innen und einer eigens eingerichteten Arbeitsgruppe verfasst. Ziel der Rahmenvorgabe war einerseits, ein curriculares Referenzdokument zu entwickeln, das als Grundlage für die Neuerung von Lehrplänen dienen sollte, und andererseits, eine praktische Anleitung für Lehrer*innen zu erstellen (MSB-2801, S. 5-6). Es wurden so genannte Leitfächer identifiziert, die als besonders geeignet für die Verbraucher*innenbildung angesehen wurden. Als Querschnittsaufgabe sollten aber alle Bereiche der Fächerlandschaft in NRW angesprochen werden. Bei den Landtagswahlen im Mai 2017 kam es schließlich zu einem Regierungswechsel von einer rot-grünen zu einer schwarz-gelben Regierung³⁵. Aufgrund des Regierungswechsels kam es auch zu einem Wechsel der Ministerin für Schule und Bildung des Landes NRW. Der grünen (Sylvia Löhrmann, Bündnis 90/Die Grünen) folgte eine liberale (Yvonne Gebauer, FDP) Ministerin. Die zuvor in der Rahmenvorgabe vorgesehene Verpflichtung zur schulischen Umsetzung von Verbraucher*innenbildung wurde mit der liberalen Ministerin und dem Inkrafttreten der Rahmenvorgabe im September 2017 ausgesetzt (VZNRW-0511, S.7-8). Die Rahmenvorgabe wurde als „curriculares Grundlageninstrument für die administrativen Vorgänge und als Richtschnur für

³⁴ Bei den Landtagswahlen im Mai 2013 konnte die rot-grüne Koalition aus SPD und Grünen die Mehrheit erlangen. Hannelore Kraft von der SPD wurde Ministerpräsidentin von NRW (Landtag NRW 2021).

³⁵ Bei den Landtagswahlen im Mai 2017 konnte die schwarz-gelbe Koalition aus CDU und FDP die Mehrheit erlangen. Armin Laschet von der CDU wurde Ministerpräsident von NRW (Landtag NRW 2021).

schulisches Arbeiten für Lehrer*innen“ angesehen (MSB-2801, S.6). Somit erfolgte keine ministerielle Vorgabe für die Umsetzung der Verbraucher*innenbildung in NRW, die Umsetzung wurde in die pädagogische Verantwortung der Lehrer*innen und somit der einzelnen Schulen gelegt.

„[...] und aus unserer Sicht ist es natürlich so, dass es bedauerlich ist, dass diese Rahmenvorgabe nicht mehr in der Form verpflichtend ist, wie sie es mal ursprünglich war. [...] aber wenn man [die Situation] mit anderen Bundesländern vergleicht, dass es diese Rahmenvorgabe gibt, dass es jetzt eben auch durch das Fach Wirtschaft die Anbindung von Verbraucherbildungsthemen in die Kernlehrpläne [gibt], ist [es] schon sehr viel mehr als in anderen Bundesländern üblich ist“ (VZNRW-0511, S.2).

Die Verbraucherzentrale NRW und der Verbraucherzentrale Bundesverband bedauern zwar, dass die Verpflichtung zur schulischen Umsetzung mit dem Regierungswechsel aus der Rahmenvorgabe gestrichen wurde, aber sie sehen auch den Fortschritt und den Wert, den die Rahmenvorgabe für die Förderung der Verbraucher*innenbildung in NRW leistet.

An den ausgezeichneten Verbraucherschulen hat die Rahmenvorgabe Verbraucherbildung einen unterschiedlichen Stellenwert. Zunächst muss klargestellt werden, dass die Rahmenvorgabe explizit für die Primarstufe und die Sekundarstufe I konzipiert wurde. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurden aber auch Lehrer*innen von ausgezeichneten Berufsschulen befragt, da dort ebenfalls Schwerpunkte im Bereich der Verbraucher*innenbildung existieren. Da die Rahmenvorgabe aber für Berufsschulen keine konzeptionelle Bedeutung hat, war sie den Lehrer*innen zum Teil entweder nicht bekannt oder sie war für die Arbeit in der Schule nicht relevant (BK-S-2409, S.1 und BK-G-0211, S.1). Aber auch an den Schulen, an denen die Rahmenvorgabe für den Unterrichtsalltag relevant ist, wird sie unterschiedlich wahrgenommen. Einig sind sich die befragten Lehrer*innen darin, dass Verbraucherbildung ein extrem wichtiges Thema in der Schule sein muss und die Rahmenvorgabe dafür ein gutes Grundgerüst liefert.

„Ich persönlich bin ein großer Fan der Rahmenvorgabe, ich sehe auch kein Riesenoptimierungspotential. Ganz im Gegenteil finde ich sie so, wie sie aufgebaut ist, sehr übersichtlich, auch mit der Ausweisung der verschiedenen Kompetenzbereiche, das finde ich sehr sehr gut“ (Gym-D-0610, S. 2).

Dies kann darin begründet sein, dass die befragten Lehrer*innen an ausgezeichneten Verbraucherschulen unterrichten und die jeweiligen Schulen einen Schwerpunkt im Bereich der Verbraucher*innenbildung haben. Dass dies nicht an allen Schulen in NRW der Fall ist, wird durch Aussagen der Lehrer*innen deutlich.

„Ich weiß aber auch, dass es Schulen gibt, die relativ wenig damit zu tun haben, weil die sagen, wir haben andere Dinge, die wir umsetzen wollen. Für uns persönlich hatte die schon einen hohen Stellenwert, jeder an der Schule kennt die, jeder weiß, dass wir Verbraucherbildung sukzessive umsetzen“ (Gym-D-0610, S.3).

Der Stellenwert der Rahmenvorgabe Verbraucherbildung wird eher negativ bewertet, was durchaus an der Menge an Vorgaben und Richtlinien liegen könnte, die Schulen erfüllen müssen. Auch der Bereich Digitalisierung, der durch die Corona-Pandemie viel stärker in den Fokus der öffentlichen Wahrnehmung von Schule gerückt ist, wird als wichtiger wahrgenommen.

„Ich glaube einen sehr geringen [Stellenwert]. Ich glaube, dass sie an Schule generell noch nicht so verbindlich gesehen wird wie sie eigentlich sollte. Gerade auch durch die Corona-Pandemie ist die Digitalisierung sowieso sehr in den Fokus gerückt [...]“ (Ge-M-0710, S. 2).

Einige Lehrer*innen fühlen sich mit den vielen Vorgaben und Aufgaben, die sie erfüllen sollen, überfordert. Das trägt dazu bei, dass ein Referenzdokument wie die Rahmenvorgabe nicht so intensiv wahrgenommen wird, wie es vielleicht nötig wäre, um Verbraucher*innenbildung an den Schulen strukturell zu verankern.

„Schule soll ja irgendwie alles leisten und die Schülerinnen und Schüler irgendwie aufs Leben vorbereiten. Und manchmal hat man das Gefühl, dass es alles so viel ist, was wir eigentlich leisten sollen. Wir sollen Unterrichtsstoff vermitteln, wir sollen sie praktisch aufs Leben vorbereiten, also Stichwort Verbraucherbildung, sodass man schon den Überblick verliert, was man alles leisten soll, und dass die Schwerpunktsetzung irgendwie schwer fällt“ (Gym-L-2109, S. 6-7).

Darüber hinaus machten die befragten Lehrer*innen deutlich, wie mit der Rahmenvorgabe an der jeweiligen Schule umgegangen wurde. So wurde zunächst nach vorhandenen Anknüpfungspunkten in den Lehrplänen, in Projekten und anderen schulischen Aktivitäten

gesucht. Nachdem ein Status quo erstellt worden war, konnte die Rahmenvorgabe in den schulinternen Curricula umgesetzt werden, indem diese teilweise umgeschrieben und auf Verbraucher*innenbildung ausgerichtet wurden. Für die Lehrer*innen sind daher die schulinternen Curricula für die alltägliche Unterrichtsplanung wichtiger als die Rahmenvorgabe, die sich durch die Überarbeitung der Lehrpläne aber in den Unterrichtsinhalten widerspiegelt.

„Aber für mich persönlich ist der Stellenwert natürlich vom Kernlehrplan, vom Schulcurriculum um einiges höher als die Rahmenvorgabe oder der Medienkompetenzrahmen. Man hat vieles beiläufig dabei, aber die Unterrichtsplanung richtet sich nicht danach. Eher nach dem Schulcurriculum“ (Gym-L-2109, S. 2).

Ein*e Lehrer*in, der*die schon seit mehreren Jahrzehnten als Lehrkraft tätig ist, ordnet die Rahmenvorgabe im Grunde sehr positiv ein. Er*Sie macht seinem*ihrem Ärger darüber Luft, dass einfach häufig die Zeit fehlt, inhaltliche Schwerpunkte in Schulen umzusetzen. So wird der Kurs in der Schulpolitik häufig mit einem Wechsel in der Landespolitik geändert, was dazu führt, dass bestimmte Projekte nicht über Jahre hinweg umgesetzt und verstetigt werden können.

„Bei der Rahmenvorgabe sehe ich kein Verbesserungspotential. Ich sehe ein Verbesserungspotential bei der Planung der Bildungspolitik der Landesregierung, und zwar ein erhebliches, weil die Sachen im Grunde nie die Zeit haben, die sie brauchen, um sich zu entwickeln“ (Ge-B-, S. 3).

Insgesamt betrachtet ist die Verbraucher*innenbildung ein Schwerpunkt an den Schulen, an denen Lehrer*innen befragt wurden. Die Lehrer*innen sehen die Bedeutung und hohe Relevanz der Inhalte und Kompetenzen, die mit der Verbraucher*innenbildung vermittelt werden. Es wird aber immer wieder betont, dass die Verbraucher*innenbildung auch als Chance gesehen wird, das eigene Schulprofil zu schärfen, und dass die Auszeichnung „Verbraucherschule“ als Werbung für die Schule dient. Ziel sollte es sein, dass alle Schulen in NRW Verbraucher*innenbildung strukturell verankern und die Relevanz zunimmt. Da Verbraucher*innenbildung als Teil einer Strategie für Bildung für nachhaltige Entwicklung gestaltet werden kann, wird dies als weitere große Chance wahrgenommen.

„Trotzdem bin ich ganz persönlich der Meinung, dass die Rahmenvorgabe und die Verbraucherbildung langfristig als Teil einer Strategie für nachhaltige Entwicklung mit aufgehen, also es nur auf die Bereiche, die da genannt werden, zu fokussieren, dann ist es nur Verbraucherbildung, das ist auch okay, aber man sollte es als Gesamtstrategie sehen und den großen Rahmen ‚Nachhaltige Entwicklung‘ mit berücksichtigen“ (Gym-D-, S. 13).

Mit der „Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung“, die das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2019 herausgegeben hat, existiert ein weiteres Dokument, das es den Schulen erleichtern soll, diese Themen in den schulinternen Curricula strukturell zu verankern und umzusetzen.

9.3 Verbraucher*innenbildung an Schulen in NRW

Schwerpunkte der Leitfadeninterviews waren das Themenfeld zur Verbraucher*innenbildung und die schulische Umsetzung von Verbraucher*innenbildung. Mithilfe der Interviews können Chancen und Hemmnisse der Verbraucher*innenbildung in NRW definiert, Strategien der Umsetzung aufgeführt, entsprechende Unterrichtsinhalte dargestellt und Fördermöglichkeiten der Verbraucher*innenbildung genannt werden.

9.3.1 Chancen und Hemmnisse der Verbraucher*innenbildung in NRW

Die Verbraucher*innenbildung in NRW bietet einige Chancen, die sowohl von Lehrer*innen als auch von Seiten des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes NRW und der Verbraucherzentrale NRW bzw. dem Verbraucherzentrale Bundesverband gesehen werden. Es werden aber auch Schwächen bzw. Hemmnisse bei der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung aufgeführt.

Als eine übergeordnete und zentrale Chance der Verbraucher*innenbildung wird von fast allen befragten Personen die mit ihr verbundene Stärkung der ökonomischen Grundbildung genannt. Durch die Verbraucher*innenbildung können grundlegende Kompetenzen

der ökonomischen Bildung vertieft und ausgeweitet werden. Die Förderung der ökonomischen Bildung war auch ein Grund für die Einführung des Unterrichtsfaches Wirtschaft bzw. Wirtschaft/Politik.

„[...] okay, wir könnten uns so ein Fach Wirtschaft insofern vorstellen, als dass wir tatsächlich der Meinung sind, [...] dass das, was an ökonomischer Bildung an der Schule vermittelt wird, absolut nicht ausreicht. Also wir [...] finden das schon teilweise sehr erschreckend, auf was für einem Niveau, auch in der Oberstufe, [...] ökonomische Bildung vermittelt wird und absolut holzschnittartig und einseitig auch und wenig zukunftsorientiert und die zentralen Fragen von Globalisierung und in Bezug auf ökologische Fragestellungen und in Bezug auf Innovationen werden da ja überhaupt nicht angegangen und da ging es immer nur um diese alten Dinge mit Angebots- und Nachfrageorientierung, das sind so Sachen, die uns eigentlich zum Halse raushängen“ (MSB-2801, S. 8).

Das Fach Wirtschaft bietet im Bereich der Verbraucher*innenbildung zahlreiche Anknüpfungspunkte und dient als logisches Anker- bzw. Leitfach. Aber auch andere Fächer spielen eine wichtige Rolle (siehe Kapitel 10.3.3). Dabei betonen besonders die Lehrer*innen, dass es allgemein ein Fortschritt sei, wenn die Schüler*innen etwas lernen, was sie für ihr Leben gebrauchen können und was sich an ihrem eigenen Leben orientiert. Genau das würde mit den Inhalten und Themen der Verbraucher*innenbildung abgedeckt werden, weswegen auch die Vermittlung der damit zusammenhängenden Kompetenzen als so wichtig angesehen wird.

„[...] es ist so eine unmittelbare Weitergabe von Kompetenzen an Kinder und Jugendliche, also die Verbraucherbildung soll ja auch dieses ganz Einheitliche zeigen. Und da bringt das Lernen ja auch direkt so eine Sinnhaftigkeit mit sich, [...] wie kann ich mit meinem Verhalten eigentlich Dinge beeinflussen und da ist eine absolute Stärke der Themen der Verbraucherbildung, weil diese Sinnhaftigkeit direkt an Kinder weitergegeben wird“ (VZBV-2011, S. 2).

Als eine weitere Chance der Verbraucher*innenbildung wird die strukturelle Verankerung der Themen in den Lehrplänen angesehen. Damit ist ein wichtiger Schritt zur Umsetzung von Verbraucher*innenbildung erfolgt. Allerdings bemängelt die Verbraucherzentrale

NRW, dass die Umsetzung je nach Themenbereich sehr unausgeglichen ist und der fachübergreifende Ansatz der Verbraucher*innenbildung nicht deutlich wird.

„Das wäre einerseits für mich die Stärke, es ist schön, dass es verankert ist, dass es auch in Fächern lehrplanrelevant geworden ist, das war ja auch eine Forderung, die die Verbraucherzentralen in vielen Bundesländern und der Bundesverband immer wieder anstoßen, aber in NRW ist die Umsetzung tatsächlich eben für verschiedene Themenbereiche sehr unausgeglichen aus unserer Sicht. Und dieser fachübergreifende Ansatz ist natürlich ein bisschen untergegangen“ (VZNRW-0511, S. 3).

Die Befürchtung der Verbraucherzentrale NRW ist, dass die Verbraucher*innenbildung nur im Fach Wirtschaft bzw. Wirtschaft/Politik umgesetzt wird, obwohl ein fachübergreifender Ansatz für die Umsetzung gewählt wurde. Vielen Schulen sei das nicht bewusst und hier müsse noch mehr Aufklärung erfolgen. Darüber hinaus sei Verbraucher*innenbildung an vielen Schulen in NRW noch gar nicht bekannt. Viele Lehrer*innen würden zum ersten Mal von dem Begriff selbst und von der Rahmenvorgabe Verbraucherbildung hören.

„[...] und habe da eben im Kontakt mit Lehrerinnen und Lehrern gemerkt, in vielen Schulen ist diese Rahmenvorgabe und das, was da eigentlich an fachübergreifenden und institutionellen Ansätzen gerade auch drinsteckt, überhaupt nicht bekannt. Und auch diese Aufgabe, Verbraucherbildung als Schule zu vermitteln, ist dadurch natürlich nicht in dem Maße in den Schulen angekommen wie es mal ursprünglich intendiert war“ (VZNRW-0511, S. 2).

Ein weiteres Problem bei der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung ist die zur Verfügung stehende Zeit im Schulalltag. Viele Lehrer*innen beklagten, dass sie viel zu wenig Zeit hätten, Verbraucher*innenbildung gezielt und strukturiert umzusetzen, und dass viele andere Aufgaben, die Schule übernimmt, auch wichtig seien. Dieses Gefühl und diese Erfahrungen teilt auch die Verbraucherzentrale NRW, die hier ein weiteres Hemmnis bei der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung sieht.

„Und das ist, glaube ich, bei manchen der empfundene Druck, aber auf einer gewissen Ebene ist das ja auch real. Dass es so viele Aufgaben gibt, wie die Leitlinie BNE, es gibt den Medienkompetenzrahmen, es gibt die Verbraucherbildung, wo ich mir dann denke,

ich kann irgendwo schon nachvollziehen, dass Schulen ihre Prioritäten so setzen, wie sie sie setzen“ (VZNRW-0511, S. 7).

Die Lehrer*innen sehen zudem ein Problem in der Mehrarbeit, die bei der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung für sie entsteht. Hinzu kommen Kosten für externe Referent*innen, die nicht immer gedeckt werden können. Die Problematik bei der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung wird auch vom Verbraucherzentrale Bundesverband so wahrgenommen und zeigt sich im Quervergleich der 16 Bundesländer.

„Aber ein Nachteil ist natürlich, dass Verbraucherbildung es schwierig hat, umgesetzt zu werden, und dieser KMK-Beschluss ist ja auch vom Jahr 2013 und seitdem haben ja auch nur drei Bundesländer, glaube ich, das Thema in ihren Lehrplänen festgeschrieben, also an einer Stelle wird sich auf jeden Fall sehr schwer getan, dieses Thema auch tatsächlich umzusetzen“ (VZBV-2011, S. 2).

Das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW sieht bei der schulischen Umsetzung von Verbraucher*innenbildung auch einige Hemmnisse bzw. Probleme. Zum einen dauert es sehr lange, bis Veränderungen in der Schule umgesetzt werden.

„Ja, negativ ist natürlich, dass sich so ein Tanker wie so ein Schulsystem total langsam nur umsteuern lässt, dass es ganz viel davon abhängt, von der Bereitschaft der Lehrkräfte, überhaupt mal etwas Neues zu lernen, dass es unheimlich davon abhängt, wie die ausgebildet worden sind, und dass wir insbesondere in Bezug auf unsere Fortbildungen unheimliche Bedarfe haben und denen nicht so gerecht werden, finde ich persönlich“ (MSB-2801, S. 8-9).

Zum anderen hängt die Umsetzung stark von der Bereitschaft der Lehrer*innen und den Fortbildungsangeboten für Lehrer*innen ab. Es wäre wünschenswert, wenn jede Lehrkraft jedes Jahr Fortbildungen besuchen und sich weiterentwickeln könnte. Aber das erfordert laut Ministerium noch viel Zeit und Arbeit. Ein weiterer Aspekt, der vom Ministerium angesprochen wurde, ist die Lebensweltorientierung der Schüler*innen, die bei der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung sehr wichtig ist. Die Orientierung an den Bedürfnissen und Bedarfen der zukünftigen Generation wird als wichtiger Aspekt im Rahmen der Verbraucher*innenbildung gesehen.

Alles in allem sind sich die befragten Personen einig, wie wichtig Verbraucher*innenbildung für die Vermittlung einer ökonomischen Grundbildung ist. Die Lebensweltorientierung und die Vermittlung von „Alltagskompetenzen“ werden als Stärken der Verbraucher*innenbildung eingeschätzt. Allerdings muss sich der fachübergreifende Ansatz an vielen Schulen noch etablieren. Aus Sicht der Lehrer*innen sind vor allem die Mehrarbeit und die fehlende Zeit aufgrund der vielen Aufgaben von Schule ein Problem bei der strukturellen Umsetzung von Verbraucher*innenbildung.

9.3.2 Strategien der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung

Im Rahmen des Fragenblocks zur Verbraucher*innenbildung wurden die Interviewten gefragt, wie Verbraucher*innenbildung in der Schule optimal umgesetzt werden könne. Besonders die Lehrer*innen konnten hier über ihre Erfahrungen bei der schulischen Umsetzung berichten und ihren Weg zur Verbraucherschule beschreiben. Aber auch die Verbraucherzentrale hat einen Blick auf die schulische Umsetzung und ist an den Prozessen beteiligt.

„Also ich glaube, dass es das Patentrezept da nicht geben kann, weil ich immer die Idee habe, [...] das Schönste ist ja eigentlich, wenn die Schule ein Projekt findet und einen Ansatz findet, der gut passt“ (VZNRW-0511, S. 6).

So sollte jede Schule ihren Weg finden, um Verbraucher*innenbildung umzusetzen. Dabei spielen Projekte immer eine große Rolle. Manche Schulen konzentrieren sich darauf, ihren Mensabetrieb umweltfreundlicher zu gestalten, andere Schulen richten eine Schüler*innenfirma ein oder engagieren sich im sozialen Bereich. Über solche Projekte kann eine Schule auch Schwerpunkte setzen und Verbraucher*innenbildung umsetzen. Wichtig ist die langfristige und damit strukturelle Verankerung der Projekte im Schulalltag, d.h. es sollte sich nicht nur um einzelne Projekte handeln, die dann nicht verstetigt werden.

„Grundsätzlich finde ich es gut, dass es ein Unterrichtsfach gibt, wie es in Schleswig-Holstein ist, zu Verbraucherbildung, dann finde ich die Projekte auch sehr gut und ich finde, das ist auf alle Fälle so ein Thema, dass die Schulen tatsächlich Projekte zu Verbraucher-

bildung haben, zu einzelnen Themen, weil ich glaube, in diesen Projektwochen da nehmen die Kinder und Jugendlichen immer ganz viel von mit, wenn sie umfassend ein Thema in einem Projekt bearbeiten, aber natürlich muss das Ganze auch langfristig verankert werden. Es bringt nichts, wenn es immer nur einzelne Projekte gibt, sondern da muss es eben auch eine langfristige Verankerung von einzelnen Themen geben“ (VZBV-2011, S. 4).

Die befragten Lehrer*innen konnten gut beschreiben, wie sie an ihrer Schule die Verbraucher*innenbildung umgesetzt und strukturell verankert haben. Auf dem Weg wurden verschiedene Formen der Umsetzung praktiziert, einig sind sich die Lehrer*innen aber, dass alle Kolleg*innen an der Schule mit einbezogen werden sollten. Eine breite Zustimmung im Kollegium erleichtert das fachübergreifende Arbeiten im Bereich der Verbraucher*innenbildung.

„Das war natürlich damals, als wir dieses Projekt gestartet haben, eine wichtige Voraussetzung. Wir haben das sehr intensiv in der Kollegenschaft vorgestellt und die Tatsache, dass sie es alles eigentlich schon in ihren Unterrichtsvorhaben mit bedenken, war auch ein Grund dafür, dass wir eine so breite Zustimmung hatten“ (Ge-B-2909, S. 7).

Darüber hinaus haben die Lehrer*innen beschrieben, dass sie mit allen Fachschaften der Schule analysiert haben, an welchen Stellen in den Lehrplänen der einzelnen Fächer Anknüpfungspunkte zur Verbraucher*innenbildung bestehen. Die Themenfelder, die auch in der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung des Landes NRW“ genannt werden, ermöglichen Schnittmengen mit sämtlichen Unterrichtsfächern. Anhand der Anknüpfungspunkte in den Lehrplänen können Projekte und Unterrichtsvorhaben vertieft und realisiert werden.

„Wir haben immer geguckt, [...] wo im Lehrplan finden wir Themen, die die Verbraucherbildung und die Bereiche der Verbraucherbildung berühren, und haben erst einmal in den einzelnen Lehrplänen in den Fächern geguckt, wo wir das wiederfinden, und haben dann angefangen zu sortieren, haben dann so eine Matrix erstellt und uns dann auf den Weg gemacht mit Fortbildungen, auch für die Kolleginnen und Kollegen hier, und haben versucht, die Kolleginnen und Kollegen in den einzelnen Fachbereichen zu sensibilisieren, was sie da schon alles machen und in welchen Bereichen das zu verorten ist, ob das jetzt

den Bereich Gesundheit, Finanzen, Medien usw. betrifft. Und es waren viele Projekte außerhalb des Lehrplans, die sich da angliederten“ (Ge-B-2909, S. 1).

An einigen Schulen wurde die Rahmenvorgabe Verbraucherbildung als Grundlage in das Schulcurriculum einzelner Fachbereiche aufgenommen, um die Bedeutung für das jeweilige Fach hervorzuheben. So werden nicht nur Projekte an den Schulen durchgeführt, sondern es wird auch im unterrichtlichen Kontext mehr auf die Themen der Verbraucher*innenbildung geachtet.

„Aber ich glaube, es ist deutlich geworden, dass da sehr viel läuft und es häufig auch projektartiges Arbeiten beinhaltet, unabhängig davon, dass wir es auch im normalen unterrichtlichen Kontext thematisieren“ (Gym-L-2109, S. 6).

Die Lehrer*innen betonen in den Gesprächen immer wieder die Bedeutung der Handlungsorientierung im Rahmen der Verbraucher*innenbildung.

„Das ist für uns wichtig, dass diese ganzen Workshops entsprechend handlungsorientiert aufgebaut sind, dass die Schülerinnen und Schüler auch hinterher irgendein Produkt, ein Handlungsprodukt, [...] mitnehmen, was die selber erarbeitet [haben]“ (BK-S-2409, S. 6).

In den Gesprächen wurde auch noch einmal deutlich, dass die Umsetzung von Verbraucher*innenbildung Zeit braucht. So könnten sich Schulen über Jahre ein Netzwerk aus externen Partner*innen, außerschulischen Lernorten, schulischen Projekten und Unterrichtsvorhaben aufbauen. Irgendwann wird man dann ein System erkennen, das zielführend die Kompetenzen der Verbraucher*innenbildung bei den Schüler*innen fördert.

„Ja, wenn man das zusammenträgt jedes Mal wieder, finde ich es bemerkenswert, wie sich dann plötzlich so ein ganz fächerartiges System zeigt, was alles passiert. Ich glaube, wenn [man] viele unterschiedliche Bereiche, die da arbeiten, [...] zusammenträgt, ist das ein ganzer bunter Strauß aus Projekten und Unterrichtseinheiten, von Aktionen innerhalb der Stadt oder während der Projektwochen, die hier auch durchaus mit außerschulischen Partnern, die sich da auch sehr ergänzen [...], [durchgeführt werden]“ (Ge-B-2909, S. 4-5).

Da alle Interviews während der Corona-Pandemie unter den damit verbundenen Einschränkungen geführt wurden, berichteten die Lehrer*innen über die besonderen Schwierigkeiten während dieser Zeit. Aufgrund der Einschränkungen war es unmöglich, außerschulische Projekte durchzuführen oder externe Referent*innen und Partner*innen in die Schule einzuladen, was dazu führte, dass ein Großteil der sonst an den Schulen stattfindenden Aktionen im Bereich der Verbraucher*innenbildung nicht umgesetzt werden konnte. Die Lehrer*innen hoffen, dass sich schnellstmöglich alle Projekte und Aktionen nachholen lassen.

Alles in allem ist bei der schulischen Umsetzung von Verbraucher*innenbildung wichtig, dass zu Beginn erst einmal analysiert wird, in welchen Bereichen Anknüpfungspunkte bestehen. Anschließend lassen sich die schulinternen Curricula anpassen und die Verbraucher*innenbildung kann individuell an jeder Schule strukturell verankert werden. Aufgrund der Tatsache, dass es sich um ein fachübergreifendes Konzept handelt, sollten alle Fachschaften an der Umsetzung beteiligt werden. Es bieten sich schulische Projekte, Angebote externer Referent*innen und Partner*innen und die Implementierung in den alltäglichen Unterricht an, um Verbraucher*innenbildung umzusetzen.

9.3.3 Unterrichtsinhalte und -fächer der Verbraucher*innenbildung

Im Folgenden werden zunächst Unterrichtsfächer genannt, die aus Sicht der befragten Personen besonders geeignet für die Verbraucher*innenbildung in NRW sind. Anschließend sollen exemplarisch einzelne Inhalte aufgezeigt werden, die im Rahmen der Verbraucher*innenbildung an den Verbraucherschulen besonders relevant sind. Da jede Schule unterschiedliche Schwerpunkte legt, kann nur ein Ausschnitt aus den Projekten und Inhalten dargestellt werden. Besonders interessante Projekte werden kurz vorgestellt.

Die Unterrichtsfächer, die aus Sicht der Interviewten besonders relevant sind, orientieren sich im Grunde an den genannten Leitfächern und weiteren wichtigen Fächern aus der Rahmenvorgabe Verbraucherbildung. Als Leitfächer gelten insbesondere die Fächer Hauswirtschaft sowie Wirtschaft, integriert im Lernbereich Arbeitslehre und Politik bzw. Wirtschaft/Politik.

„Dieses neue Fach, was jetzt Wirtschaft/Politik heißt, wobei es völlig egal ist, ob erst Politik oder Wirtschaft, ist tatsächlich ein zeitgemäßer Ansatz, wo sehr viel mehr ökonomische Bildung drin ist, wo aber immer noch der politische Zusammenhang hergestellt wird, und deswegen finden wir, dass es besser geworden ist. Und das wird von den Lehrerinnen und Lehrern auch mittlerweile angenommen und auch von den Hochschulen[...], das ist etwas Positives“ (MSB-2801, S. 8).

„Ja, ich glaube das, was wir abdecken hier, Arbeitslehre/Wirtschaft oder überhaupt Arbeitslehre. Da hat ja auch im Grunde mit Arbeitslehre/Hauswirtschaft die Initiative angefangen. Arbeitslehre/Technik auch noch ein bisschen, also der Bereich Arbeitslehre ist sehr wichtig, den haben wir sozusagen als Fach für alle, aber auch nochmal im Wahlpflichtbereich als Schwerpunkt“ (Ge-B-2909, S. 5).

„Ja, also ich finde schon, das ist vielleicht mein persönlicher Fokus, dass Wirtschaft/Politik nicht der falsche Ansatz ist, das möchte ich auch nicht missverstanden sehen. Aber ich glaube tatsächlich, dass es sich lohnen kann, mehr Fächer einzubinden“ (VZNRW-0511, S. 9).

Auch die weiteren Fächer, die von den befragten Personen für die Verbraucher*innenbildung als wichtig angesehen werden, finden sich zum Großteil in der Rahmenvorgabe des Landes NRW wieder. Zu diesen Fächern zählen die Naturwissenschaften, die Gesellschaftswissenschaften und Sport. Im weiteren Sinne werden aber auch die Fächer Deutsch, Mathematik und Religionslehre mit Verbraucher*innenbildung in Verbindung gebracht.

„Ich glaube aber, dass tatsächlich die Naturwissenschaften, vor allem die Biologie, einen sehr großen Stellenwert haben, genauso wie das Fach Hauswirtschaft, das ist ja auch an der Gesamtschule als Hauptfach verankert“ (Ge-M-0710, S. 3).

„Ich glaube, wo noch relativ viel Potential dafür wäre, wären so Kernfächer wie Mathematik, Deutsch, vielleicht auch mal Fremdsprachen, gerade so diese Ansätze, wo es darum geht, Fragen zum eigenen Konsumverhalten auch mal gesellschaftlich zu reflektieren. Ich glaube, das wäre auch im Fremdsprachenunterricht ein guter Ansatz“ (VZNRW-0511, S. 9).

Auch dem Unterrichtsfach Erdkunde als Fach der Gesellschaftslehre wird eine besondere Bedeutung im Rahmen der Verbraucher*innenbildung zugesprochen. Die Vielseitigkeit und das interdisziplinäre Arbeiten werden hier in den Vordergrund gestellt.

„In Erdkunde spielt es eben auch eine große Rolle, wenn es um Nachhaltigkeit und die Tragfähigkeit der Erde und so weiter geht. [...] In Erdkunde spielt [es] auch eine große Rolle, [...] wenn es um den internationalen Handel geht, [...] oder beim Thema Globalisierung, da geht's immer auch um diese Aspekte“ (Gym-L-2109, S. 3).

„Und Geographie ist ja auch ein ganz tolles Beispiel, Geographie ist ja eben auch eine Wissenschaft, die eigentlich eine Zusammenstellung von verschiedenen Wissenschaften ist, die genau diesen integrativen, systemischen Ansatz verfolgt, egal ob das jetzt Geowissenschaften sind oder ökonomische Aspekte sind oder Klima oder Bevölkerungsentwicklung. Das sind ja alles Fragen, die ineinandergreifen, insofern sind die Geographen geradezu prädestiniert dafür, für diese Art des Arbeitens, und ich würde mir wünschen, dass diesen Ansatz des Arbeitens eben Ökonomen oder auch Historiker stärker mit aufnehmen und entsprechend dann auch Bezüge hergestellt werden zwischen den einzelnen Fächern“ (MSB-2801, S.12-13).

Alles in allem werden von den meisten befragten Personen dieselben Leitfächer bzw. die Fächer genannt, die zu einer Verbraucher*innenbildung beitragen können. Darüber hinaus sind sich einige Lehrer*innen einig, dass jedes Fach einen Bezug zur Verbraucher*innenbildung herstellen kann.

„Ich glaube, es gibt kein einziges Fach hier an der Schule, wo wir sagen würden oder sagen könnten, das hat mit Verbraucherbildung überhaupt nichts zu tun“ (BK-S-2409, S. 2).

Die Verbraucher*innenbildung bietet ein breites Spektrum an Themen, die im Unterricht und in Projekten behandelt werden können. Anhand der vier Themenfelder, die in der Rahmenvorgabe aufgeführt sind, lassen sich sehr viele Themenbereiche der Verbraucher*innenbildung zuordnen. In den Unterrichtsfächern werden je nach Fach Schwerpunkte gelegt.

„Da sind wir wieder beim Thema Einkaufen, Konsum, Ernährung im Bereich Hauswirtschaft. In der Biologie sind wir dann eher bei den ökologischen Auswirkungen auf Tier und Mensch, genauso wie die Gesellschaftslehre, heißt Geographie und Erdkunde, die natürlich da den Blick auf die Gesamtheit und auf die Welt legen, was zum Beispiel Kleidung angeht. Wie wird Kleidung hergestellt, was bedeutet das für Kinder in anderen Ländern, was ist mit dem Kaffeekonsum, Schokolade, Bananen. All das, was auch im Rahmen dieser Fairtrade-Geschichten immer wieder thematisiert wird, ist, glaube ich, sehr wichtig in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sowie in der Oberstufe dann später die Sozialwissenschaften und Politik [...]“ (Ge-M-0710, S. 3).

Zudem wird noch einmal die Einbettung der Verbraucher*innenbildung in eine Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Fokus gerückt. Das zeigt auch die Vielfältigkeit der Verbraucher*innenbildung und macht deutlich, dass in zahlreichen Unterrichtsfächern Themen der Verbraucher*innenbildung eine Rolle spielen können.

„Und wir haben einen Arbeitskreis Nachhaltigkeit, wo auch Verbraucherbildung als ein Teil eingebettet ist, der besteht aus Eltern, Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern und die haben auch so rückgemeldet und das Gefühl gehabt, da lässt sich in jedem Fach etwas finden. Zweifellos aber sind die Fächer Politik und Erdkunde unserer Meinung nach diejenigen, wo wir sofort auf Anhieb etwas gefunden haben und fächerübergreifend viel machen können“ (Gym-D-0610, S. 4).

Aber auch Unterrichtsfächer, die auf den ersten Blick keinen so starken Bezug zur Verbraucher*innenbildung haben, können Inhalte aus diesem Bereich aufgreifen.

„Da haben die Anglisten uns dann schöne Sachen vorgelegt. Da ging es ums Thema Ernährung und den Sprachbereich Essen und dann ging es um einen Burger und dann wurde das so zusammengemischt, dass gesunde Ernährung als ein Bereich herüberkam und gleichzeitig das Ganze auf Englisch“ (Gym-D-0610, S. 3-4).

„Aber z.B. Sport, da haben wir gesagt, was können wir da eigentlich machen. Da haben die Sportlehrer gesagt, eine Möglichkeit wäre die Klassenfahrt, die wir machen, das ist eine Skifreizeit und da wurde ein Modul entwickelt, wo die Schüler in der Skifreizeit den Skiurlaub im Sinne eines Konsums, eines Tourismus kritisch hinterfragt haben und dann, während sie Abfahrten gemacht haben, diesen Bereich aus ökologischen und politischen

Hintergründen analytisch erfasst haben, was eigentlich passiert, also wie greift man in die Umwelt ein oder wie greift Tourismus in diese Region ein“ (Gym-D-0610, S. 3).

Aber nicht nur im Unterricht werden die Themen der Verbraucher*innenbildung vertieft behandelt, sondern auch in zahlreichen individuellen Projekten, die von den Schulen organisiert werden. Im Folgenden sollen ein paar besondere Projekte mit Hilfe von Zitaten aus den Interviews mit den Lehrer*innen vorgestellt werden. Bei einem Projekt an einer der ausgezeichneten Schulen werden die Aspekte Umweltschutz, Recycling und soziale Verantwortung vereint.

„Ja, also wir haben ein Hilfsprojekt, das nennt sich SERVIR. Da werden aus verschiedenen Quellen Einnahmen generiert und gespendet. Und das Projekt, das wir jetzt bei der Verbraucherschule angemeldet hatten, ist das Alu-Projekt. Wir haben ja auf dem Schulgelände eine Scheune, die Alu-Scheune. Da wird Aluminium gesammelt, von kleinen Tee-lichtern über Joghurtbecher, was auch immer. Einmal im Monat wird das dann angenommen. Es wird gesammelt, sortiert und letztendlich wird dann ein Abnehmer gesucht, der Geld für das gesammelte Aluminium gibt. [...] Und hier ist einmal ein Nachhaltigkeitsgedanke, dass man den Recyclinggedanken bei Schülern hervorruft [...] Genau. Und Alu-Projekt eben. Das Alu steht einmal für Aluminium, aber auch für "Aus Liebe zur Umwelt". Und das Projekt gibt es schon seit ca. 20-30 Jahren [...]“ (Gym-L-2109, S. 4).

In einem anderen Workshop, den eine Schule für ihre Schüler*innen anbietet, geht es um das Thema Sicherheit für Verbraucher*innen. Dabei werden unterschiedliche, für die Schüler*innen relevante Themen angesprochen. Externe Referent*innen können hier helfen, die Qualität solcher Workshops zu verbessern.

„Wir haben hier auch mehrere externe Referentinnen und Referenten für die Workshops gefunden, unter anderem ein Kriminalhauptkommissar von der Kripo in Bielefeld, der etwas zum Thema Medienschutz, Fake-News, Skimming, Sexting noch einmal macht, der auch teilweise [...] in seiner Einführungsrunde [...] aus seinem Alltag erzählt, das ist wirklich erschreckend“ (Bk-S-2409, S. 7).

Ein weiteres spannendes Projekt, welches an einer ausgezeichneten Schule umgesetzt wird, ist ein schuleigenes Second-Hand-Geschäft für Schüler*innen. Dieses Geschäft wird von Schüler*innen geführt und ermöglicht ihnen das Ver- und Einkaufen von gebrauchten

Kleidungsstücken. Zudem wurde eine schuleigene Währung für das Geschäft eingeführt, was die Kompetenzen im Umgang mit Geld fördert. Auch die Themen Umweltschutz, soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliches Handeln und Wiederverwendung von Produkten werden mit dem Second-Hand-Geschäft abgedeckt.

„Eines unserer vielen Projekte, aber vor allem eines unserer Vorzeigeprojekte, ist unser eigener Second-Hand-Laden in der Schule. [...] Das ganz Besondere an diesem Second-Hand-Laden ist, dass man die Klamotten, die man dort kaufen kann, nicht mit Geld kaufen kann. Das bedeutet, dass jedes Kind, was hier eingeschult wird, im Einschulungsgottesdienst ein Startkapital von drei [...] Talern bekommt und in diesem Shop kann man nur mit diesen Talern bezahlen. Diese Taler kann man sich verdienen durch Engagement in der Schulgemeinschaft. Das bedeutet, wenn ich Klassensprecher oder Klassensprecherin bin, bekomme ich am Ende des Schuljahres Taler oder wenn ich mitarbeite im Anti-Rassismus-Projekt oder wenn ich bei der Schulhofgestaltung mich engagiere oder wenn ich Klassenpate oder Klassenpatin bin für die neuen 5er oder bei den Medienscouts z.B. dabei bin, [...] dafür gibt es am Ende des Schuljahres eine bestimmte Anzahl an Talern“ (GM-0710, S. 4-5).

Die Vielseitigkeit der Verbraucher*innenbildung wird durch die genannten Projekte und Unterrichtsinhalte deutlich. So gibt es Themen, die über die Kernlehrpläne abgedeckt werden, und Themen, die von den Schulen individuell über Projekte und Workshops in den Fokus gerückt werden. Demnach ist es jeder Schule möglich, Schwerpunkte zu setzen und Verbraucher*innenbildung auf unterschiedliche Weise in den Schulalltag zu integrieren.

9.3.4 Möglichkeiten der Förderung von Verbraucher*innenbildung

Die Interviewten wurden zudem gefragt, wo sie Fördermöglichkeiten bei der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung in NRW sehen. Dabei wurden verschiedene Ansatzmöglichkeiten in den Blick genommen. Die Aussagen der befragten Personen lassen sich in drei Bereiche gliedern: die schulische Ebene, die ministerielle Ebene bzw. die Ebene der Bezirksregierungen und die externe Ebene.

Auf der schulischen Ebene ist eine teilweise Freistellung von Unterrichtsstunden für Lehrer*innen denkbar, die die Verbraucher*innenbildung an der jeweiligen Schule implementieren sollen. Dadurch würden Kapazitäten bei den Lehrkräften frei und sie könnten sich auf die strukturelle Verankerung der Verbraucher*innenbildung konzentrieren.

„Und ich weiß, dass ich als Verantwortlicher damals mit einigen Stunden vom Unterricht entlastet wurde. Und das war natürlich ein total schönes Angebot und es war auch einfach eine Wertschätzung, weil wir eigentlich nicht gewohnt sind, dass wir für sowas eine Entlastung bekommen. Damals war es, glaube ich, so, dass es drei Stunden pro Woche gab [...]. Und das hat Ressourcen freigemacht, dass man gesagt hat, wenn ich mir das gut einteile, hat das auch einen Charakter, dass das wirklich professionell umgesetzt werden kann“ (Gym-D-0610, S. 7).

Damit hängt auch zusammen, dass die Schulleiter*innen eine*n Ansprechpartner*in an der Schule benennen, der*die die strukturelle Verankerung und die Umsetzung voranbringt und koordiniert. Diese Aufgabe kann auf mehrere Lehrer*innen verteilt werden. Wie im obigen Zitat erwähnt, spielen auch die Anerkennung und Wertschätzung für die Arbeit, die geleistet wird, eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung. Allgemein wird immer wieder das Engagement von Lehrer*innen als wichtiger Faktor genannt. Ohne ein engagiertes Kollegium ist die Umsetzung von Verbraucher*innenbildung schwierig, da es als fachübergreifendes Konzept verstanden werden muss.

„Engagement im Kollegium, das ist entscheidend. Ohne das funktioniert das nicht. Es darf nicht nur immer von oben kommen und empfunden werden, das soll ich jetzt auch noch machen. Es muss eben auch im Kollegium Konsens sein, dass das wichtig ist [...]“ (Ge-B-2909, S. 10).

Wichtig ist zudem, dass Schulen Geduld und Zeit haben, um die Verbraucher*innenbildung umzusetzen. Eine strukturelle Verankerung gelingt nicht von heute auf morgen, es braucht Zeit, um z.B. Netzwerke aufzubauen und Projekte zu etablieren. Der Aufbau eines Netzwerkes aus außerschulischen Partner*innen und Expert*innen setzt zudem die Öffnung von Schulen voraus.

„Ich glaube, dass eben in Bezug auf ökonomische Bildung und Verbraucherbildung es notwendig ist, dass die Schule sehr viel stärker sich zum Umfeld, zum ökonomischen Umfeld öffnet, d.h. nicht nur Leute aus der Verbraucherzentrale reinholt, sondern auch mit Betrieben, mit entsprechenden kommunalen Einrichtungen und so weiter und so fort viel stärker in Kontakt tritt und Partnerschaften bildet, sodass eben die Schule sich öffnet und das [ist] vor allen Dingen im Bereich der ökonomischen Bildung und der Konsumkompetenz unbedingt notwendig. [...] Da sind viele Schulen bereit zu und machen das jetzt auch so, aber man muss einfach auch außerschulische Expertise reinholen bis hin zu Wissenschaft [...]“ (MSB-2801, S. 9-10).

Die Zusammenarbeit mit externen Partner*innen wird von den Lehrer*innen als sehr wichtig angesehen, da diese als Expert*innen den Schüler*innen gewisse Themen näher bringen können. Als ein Problem kann die fehlende Kenntnis über die Verbraucher*innenbildung an den Schulen gesehen werden. Viele Lehrer*innen kennen den Begriff der Verbraucher*innenbildung nicht und müssen darüber informiert und aufgeklärt werden. In diesem Zusammenhang wird die „Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung“, die vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2019 herausgegeben wurde, als Chance gesehen, um auch die Verbraucher*innenbildung an den Schulen zu fördern.

„Dass es so viele Aufgaben gibt, wie die Leitlinie BNE, es gibt den Medienkompetenzrahmen, es gibt die Verbraucherbildung, wo ich mir dann denke, ich kann irgendwo schon nachvollziehen, dass Schulen ihre Prioritäten so setzen, wie sie sie setzen. Da könnte ich noch einmal ergänzen, was diese Kommunikation angeht, gerade in NRW glaube ich, dass diese Leitlinie BNE auch noch einmal eine Chance ist, ein bisschen darüber zu kommunizieren. Das hängt eben auch mit der Verbraucherbildung zusammen, also die Schnittmengen sind ja auch methodisch relativ groß und deswegen glaube ich, dass es auch noch einmal eine Chance ist, auch gerade die Bereiche, die in den Kernlehrplänen noch nicht so stark sind, noch einmal stärker zu machen“ (VZNRW-0511, S. 7).

Möglichkeiten der Förderung von Verbraucher*innenbildung bestehen auch auf ministerieller Ebene bzw. auf der Ebene der Bezirksregierungen. Hier wurde sowohl von Seiten der

Lehrer*innen als auch von Seiten des Ministeriums für Schule und Bildung eine Fortbildungsinitiative im Bereich der Verbraucher*innenbildung gefordert. Fortbildungen seien für Lehrer*innen extrem wichtig, um neue Formen des Unterrichtens, neue Inhalte kennenzulernen und einen Austausch zwischen Lehrer*innen zu ermöglichen.

„Ja, also der Fortbildungsbedarf ist der absolut wichtigste da, weil darüber kommt man raus aus seinem Unterrichtstrott und sieht, dass man andere Fragestellungen verfolgen kann, das anders angehen kann und so weiter und so fort. Die Fortbildungen sind in NRW ja über die Bezirksregierungen organisiert in unterschiedlichen Fortbildungsschwerpunkten und es wäre absolut notwendig, dass das, was wir in diesen Querschnittsaufgaben in Sachen BNE, Verbraucherbildung als Dokumente vorgelegt haben, dass wir das übersetzen in Fortbildungen“ (MSB-2801, S. 9).

„Fortbildungsangebote. Das wäre der Punkt, den ich nennen würde. Es gibt total viele Fortbildungen zu fachlichen Themen, das Problem in Anführungsstrichen bei der Verbraucherbildung [ist], dass es ein überfachliches Thema ist. Ich hätte mir das aber total gewünscht damals, dass ich irgendwie eine Fortbildung sehe [z.B. mit dem Titel] ‚Verbraucherbildung umsetzen!‘. Hätte ich sofort gemacht und drei, vier Kollegen mitgenommen. Das würde ich mir schon wünschen. Fortbildungsinitiative muss dann wieder von den Bezirksregierungen kommen, die das umsetzen“ (Gym-D-0610, S. 8).

Demnach sollte es vor allem Fortbildungsangebote geben, die die Verbraucher*innenbildung fachübergreifend behandeln und eine breite und heterogene Gruppe von Lehrer*innen ansprechen. Darüber hinaus beklagen einige Lehrer*innen die fehlende Zeit im Schulalltag, um Themen der Verbraucher*innenbildung umzusetzen. Damit einhergehend sehen sie die fehlenden Kapazitäten als Hemmnis bei der Umsetzung der Verbraucher*innenbildung.

„Man hat ja nie Zeit für irgendwas. Ich bin schon immer froh, dass wir immer diese Projekttag pro Halbjahr in jeder Klassenstufe anbieten, aber wir brauchen irgendwie mehr Zeit und weiß ich nicht, vielleicht Kapazitäten. Daran hapert es leider manchmal“ (Sek-E-2509, S. 3).

In dem Zusammenhang wünschen sich die Lehrer*innen, wie bereits erwähnt, eine Freistellung von Unterrichtsstunden oder auch eine Verteilung von Aufgaben an externe Partner*innen, um mehr Kapazitäten für die Verbraucher*innenbildung zur Verfügung zu haben.

„Aber ich glaube, dass Schulen, die schon an ihrer Belastungsgrenze sind, weil auch der Lehrkräftemangel ein großes Thema ist, von alleine diesen Anspruch nicht entwickeln können, weil sie die Kapazitäten nicht haben, und wenn der Raum aber dafür geschaffen wird, entweder durch die Bereitstellung von Stunden, vielleicht auch von außerschulischen Mitarbeitern, wäre das hilfreich, das Thema mehr in die Schule zu bringen [...]“ (Ge-M-0710, S. 7).

Es wird zudem gefordert, dass in diesem Zusammenhang noch mehr Raum für die Themen der Verbraucher*innenbildung geschaffen wird. Obwohl die Themen schon in viele Kernlehrpläne integriert wurden, fühlen sich einige Lehrer*innen noch nicht frei in ihrer Entscheidung, ein Thema tiefergehend zu behandeln. Vielleicht müsste hier noch mehr Aufklärung erfolgen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Förderung von Wettbewerben, Auszeichnungen und sonstigen Initiativen der Schulen. Auszeichnungen wie „Die Schule der Zukunft“ oder „Verbraucherschule“ müssen bekannter werden und noch mehr Wertschätzung und Unterstützung erfahren.

„Also kann man in diesem Bereich nur unterstützend tätig werden, indem man z.B. solche Sachen wie die Verbraucherschulen pusht, für die ich ja auch fachlich zuständig bin, wie man so auch Schulen der Zukunft pusht und unterstützt, also schulische Initiativen fördern, entsprechende Wettbewerbe fördern und eben dazu animieren, entsprechend diesen Weg voranzugehen“ (MSB-2801, S. 10).

Einige Lehrer*innen würden sich noch mehr Materialpakete wünschen, die besser auf einzelne Themenbereiche zugeschnitten sind. So ließen sich Unterrichtsinhalte schneller vorbereiten und besser umsetzen.

„Schön fände ich, wenn man wirklich einen Materialkompass zu gewissen Themen erstellt, den das Ministerium zur Verfügung stellt, sei es zum Thema Onlinehandel oder Vertragsabschlüssen. So ein Materialkompass wäre gut. Es gibt sehr viel gutes Material,

aber häufig ist es dann doch so, dass man dann doch mit dem Buch arbeitet, wobei so ein Politikbuch dann nach vier, fünf Jahren auch veraltet ist“ (Gym-L-2109, S. 8).

Vielen Lehrer*innen bereitet die Corona-Pandemie zusätzliche Schwierigkeiten. Sie würden sich wünschen, dass es auch Lernfilme und andere digitale Materialien geben würde, die Schüler*innen bearbeiten könnten. Ein weiteres Problem, dass viele Schulen im Rahmen der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung sehen, sind die fehlenden Mittel, um externe Referent*innen einladen zu können. Viele außerschulische Partner*innen, die geeignet sind, verlangen ein Honorar für ihre Tätigkeit an der Schule. Hier würden sich die Lehrer*innen, die die Verbraucher*innenbildung an den Schulen umsetzen, mehr Mittel wünschen, die für Expert*innen, Referent*innen oder außerschulische Lernorte genutzt werden könnten.

„Und ich würde mir wünschen, wenn wir noch mehr Möglichkeiten bekommen würden, auch externe Referenten an unsere Schule zu holen, auch wenn das nochmal mehr prä-senter wäre, auch für wirtschaftlich arbeitende Unternehmen, Leute hier zu uns an die Schule zu schicken. Das wäre sicherlich etwas, was uns weiterhelfen könnte. [...] Geld ist natürlich auch immer gut, dass man Referenten einladen kann, die man haben möchte. Wir nehmen das jetzt immer so aus unserer eigenen Kasse“ (BK-S-2409, S. 9-10).

Auch auf der Ebene, die nicht direkt die Schule betrifft (externe Ebene), existieren Möglichkeiten der Förderung der Verbraucher*innenbildung. So könnten externe Partner*innen und Referent*innen (z.B. Unternehmen, Banken, Versicherungen, Supermarktbetreiber etc.) zugänglicher für Schulen werden, indem sie sich dem Bildungszweck mehr öffnen. Demnach sollten sich z.B. Unternehmen bereit erklären, an Projekttagen mitzuwirken oder Referent*innen in die Schulen zu schicken, um die Verbraucher*innenbildung zu unterstützen. Schließlich profitieren auch sie von einer besseren Verbraucher*innenbildung. Bei der Suche und Auswahl von externen Partner*innen sollten immer auch die Verbraucherzentralen vor Ort mit einbezogen werden. Sie können Hilfestellung leisten und sind oft gut vernetzt auf der lokalen Ebene.

„Ja, also die Verbraucherzentralen in den Bundesländern können da mitwirken, weil die Mitarbeiter der Verbraucherzentralen ganz viel mit Schulen zusammenmachen und da

auch beratend und fördernd zur Seite stehen, und wenn Schulen teilweise nicht wissen, wie kann ich da vorgehen, da kann die Verbraucherzentrale immer als Partner mit herangezogen werden [...]“ (VZBV-2011, S. 3).

Die Lehrer*innen merken häufig an, dass außerschulischen Partner*innen nicht bewusst ist, wie die Jahresplanung an einer Schule vorgenommen wird. Demnach wissen sie oft nicht, dass schon weit im Voraus z.B. Klausurphasen, Abschlussfahrten, bewegliche Ferientage etc. geplant sind und Flexibilität oft schwierig ist.

„Da würde ich auch sagen, da ist Schule so ein Bereich für sich und die, die außerhalb von Schule sind, denen ist nicht bewusst, welche Taktungen da herrschen, dass zum Beispiel Klausurphasen da sind, dass Klassenarbeiten da sind. [...] Das ist nach außen viel zu wenig klar und auch nicht diese Zeiten, dass dann und dann in Schule das und das läuft und das tut es ja nicht nur bei uns, sondern in einem Bundesland relativ getaktet. Da wäre es manchmal gut, wenn solche Institutionen [z.B. Unternehmen] Leute hätten, die sich mit Schule, was Organisation innen anbelangt, besser auskennen, weil dann wäre das nicht so ein Problem“ (Ge-B-2909, S. 11-12).

Ein weiterer Aspekt bezüglich der Förderung der Verbraucher*innenbildung ist ein stärkeres Netzwerk unter den Schulen in Deutschland. Ein Netzwerk „Verbraucherschulen“ hat der Verbraucherzentrale Bundesverband installiert. Dieses und auch andere Netzwerke können helfen, sich gegenseitig bei der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung zu unterstützen. Dabei ist insbesondere der gegenseitige Austausch entscheidend, um die Verbraucher*innenbildung flächendeckend zu fördern.

„Also, es braucht auf alle Fälle mehr Vernetzung, in Schleswig-Holstein und NRW ist es ja auch sehr gut, die sind ja schon sehr weit im Bereich Verbraucherbildung und auf Bundesebene braucht es mehr Vernetzung, damit andere Länder auch sehen, wie wurde das denn in Schleswig-Holstein umgesetzt und welche Vorteile ergeben sich daraus, also mehr Best Practices zu zeigen und einfach Vernetzung schaffen. Das wäre auf alle Fälle sowas, womit man es mit stärken könnte“ (VZBV-2011, S. 2-3).

Weitere externe Institutionen, die die Verbraucher*innenbildung sehr stark fördern könnten, sind die Hochschulen in NRW. So könnten sich die Hochschulen in Zusammenarbeit mit den Bezirksregierungen mehr bei Fortbildungen für Lehrer*innen einbringen.

„Also es wäre absolut wünschenswert, wenn eben unterstützt durch Hochschulen Lehrerfortbildungen in der Richtung auch gestellt würde. Und da kann das Ministerium nur einen Anstoß geben, weil letztendlich die Verantwortung für die Lehrerfortbildungen liegt auf der Ebene der fünf Bezirksregierungen“ (MSB-2801, S. 10).

Aber nicht nur Fortbildungen, die auch von den befragten Lehrer*innen gefordert werden, können die Verbraucher*innenbildung stärken. Ein weiterer Aspekt, der sich in den Gesprächen herauskristallisiert hat, ist die Einbindung der Verbraucher*innenbildung in die erste Phase der Lehramtsausbildung³⁶. So wäre es wünschenswert, wenn die Verbraucher*innenbildung als übergeordnetes Thema fest in der universitären Lehramtsausbildung verankert werden würde.

„Ja, das fände ich schön. Ich finde auch grundsätzlich so in dem, was ich in meinem privaten Umfeld und jetzt besonders auch in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften [...] merke, Lehrerinnen und Lehrer sind so fachspezifisch ausgebildet und das ist nur ein Beispiel von Sachen, wo ich mir wünschen würde, dass jede Lehrerin und jeder Lehrer davon zumindest mal etwas gehört hat [...] Ich glaube, die Haltung auch bei Lehrkräften zu stärken, dafür muss es auch in der Ausbildung eine Veränderung geben“ (VZNRW-0511, S. 15).

Auch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW würde sich hier einen Vorstoß der lehramtsausbildenden Hochschulen wünschen. Für die Umsetzung von Verbraucher*innenbildung an den Schulen in NRW wäre es hilfreich, wenn jede Lehrkraft die Verbraucher*innenbildung bereits im Studium thematisiert hätte. So könnte ein gewisses Grundlagenwissen vorausgesetzt werden. Letztendlich liegt die Entscheidung für eine solche Umsetzung aber bei den Hochschulen.

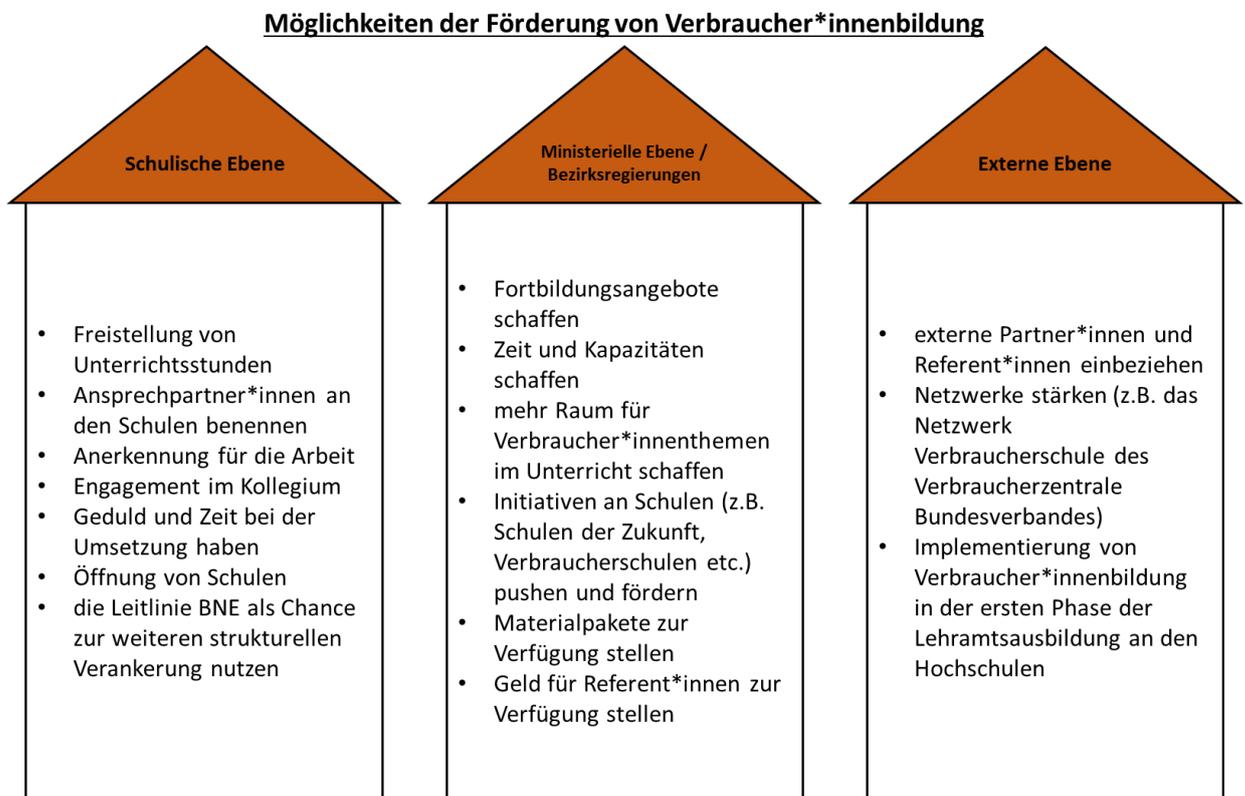
„Erst einmal finde ich das gut. Das ist aber eine Frage, die die Hochschulen letztendlich entscheiden müssen. Ich fände es toll, wenn wir entsprechend solche Angebote hätten,

³⁶ Die erste Phase der Lehramtsausbildung findet an den Universitäten des Landes NRW in Form des Bachelor- und Masterstudiums statt, die zweite Phase, der Vorbereitungsdienst, an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und Schulen. Die dritte Phase umfasst schließlich Fort- und Weiterbildungen, die von den Bezirksregierungen durchgeführt werden (vgl. Ministerium für Bildung und Schule des Landes NRW).

aber wir haben nicht die [...] Möglichkeit, das zwanghaft vorzugeben. Aber natürlich fänden wir das sehr gut“ (MSB-2801, S. 11).

Abbildung 9.1 zeigt noch einmal zusammenfassend alle Möglichkeiten der Förderung von Verbraucher*innenbildung, die sich anhand der Gespräche mit den Lehrer*innen der ausgezeichneten Schulen, dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, der Verbraucherzentrale NRW und dem Verbraucherzentrale Bundesverband herauskristallisiert haben.

Abbildung 9.1: Möglichkeiten der Förderung von Verbraucher*innenbildung



(Quelle: Eigene Darstellung)

9.4 Das Thema Onlinehandel in der Schule in NRW

In den folgenden Unterkapiteln geht es um das Thema Onlinehandel in der Schule in NRW. Dabei wird das Verständnis von Onlinehandel der befragten Personen dargestellt. Zudem erfolgt eine Einschätzung zur Relevanz des Themas im schulischen Alltag und im Alltag der

Schüler*innen. Darüber hinaus sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das Thema im Schulalltag eine größere Bedeutung erlangen kann, sodass Schüler*innen in diesem Bereich ihr Wissen vertiefen können.

9.4.1 Verständnis von Onlinehandel

Die interviewten Lehrer*innen, die Mitarbeiter*innen der Verbraucherzentrale NRW und des Verbraucherzentrale Bundesverbandes sowie der Mitarbeiter aus dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW wurden gefragt, was sie unter dem Oberbegriff Onlinehandel verstehen und inwieweit sie mit dem Onlinehandel im privaten Bereich in Berührung kommen. Alle befragten Personen gaben an, dass sie den Onlinehandel nutzen, teilweise sogar intensiv, weil er viele Vorteile bietet. Ein Teil der Befragten bemüht sich, möglichst wenig online einzukaufen, was aufgrund der Corona-Pandemie erschwert wird. Der Aspekt der Nachhaltigkeit spielt bei einigen eine größere Rolle, sodass der Onlinehandel zum Beispiel in erster Linie für den Kauf und Verkauf von Second-Hand-Produkten genutzt wird. Ca. ein Drittel der befragten Personen lehnt das Einkaufen beim Onlinehändler „Amazon“ grundsätzlich ab.

Das Unternehmen „Amazon“ ist bei vielen auch die erste Assoziation bei der Frage nach dem Verständnis von Onlinehandel. Dabei wird das Unternehmen von den meisten Befragten sehr kritisch betrachtet.

„Also der erste Begriff, der in meinem Hirn aufpoppt, ist Amazon, den ich selbst sehr kritisch beäuge und auch aus Prinzip nicht nutze, nur im allergrößten Notfall, wenn es keine andere Möglichkeit gibt. Das ist für mich Onlinehandel [...]“ (Ge-M-0710, S. 9).

Allgemein verstehen alle unter dem Onlinehandel das Kaufen von Produkten im Internet. Im Gegensatz dazu steht das Einkaufen im stationären Handel. Darüber hinaus werden die Definitionen von Onlinehandel noch vertieft, wie das folgende Ankerbeispiel zeigt:

„Onlinehandel wäre für mich persönlich [...] also wirklich online kaufen, Onlinehandel wäre für mich auch alles, was da sonst noch dranhängt, also Onlinekommunikation, vor allem auch Streaming und genau, also eigentlich alles, alle Formen, wie ich online konsumieren kann [...]“ (VZNRW-0511, S. 9).

Einige der Befragten gehen bei ihrem Verständnis auch auf die Zukunftsperspektiven des Onlinehandels ein. Sie sehen im Onlinehandel die Zukunft des individuellen Einkaufens und machen sogar keinen Unterschied mehr zwischen dem Onlinehandel und dem stationären Einkaufen, weil der Onlinekauf bereits seit Jahren praktiziert wird und zum Alltag der Menschen gehört.

„Das ist so Einkaufen 2.0. Also wie sieht der Konsum oder unser Einkaufsverhalten der Zukunft aus [...]“ (Gym-L-2109, S. 8).

9.4.2 Onlinehandel im Schulunterricht

Im Rahmen der Leitfadeninterviews wurden die Lehrer*innen, die Mitarbeiter*innen der Verbraucherzentrale und der Mitarbeiter des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes NRW gefragt, inwieweit das Thema Onlinehandel im Schulunterricht eine Rolle spielt. Aufgrund der verschiedenen Einschätzungen der befragten Personen lässt sich ein Überblick über den Stellenwert des Themas im Schulalltag geben.

Die Aussagen der Interviewten variieren bei dieser Frage in einigen Aspekten. So sehen einige Lehrkräfte kaum Ansatzpunkte, um das Thema im Schulunterricht zu behandeln. Auf die Frage, welche Rolle das Thema im Unterricht spiele, wurde eher zurückhaltend geantwortet und festgestellt, dass es sehr von der jeweiligen Lehrkraft abhängt.

„Ich glaube keine [Rolle]. So gut wie keine. Ich glaube, wenn man nicht persönlich als Lehrkraft zwischendurch kritisch dazu Stellung nimmt oder das Thema ansprechen würde, gäbe es meines Wissens nach, ich habe nicht alle Fächer studiert, aber kein Fach, in dem das in der Art thematisiert würde“ (Ge-M-0710, S. 9).

Vor allem in der Oberstufe fehlen den Lehrer*innen Anknüpfungspunkte im Lehrplan. Besonders hier wird es jedoch als wichtig angesehen, dieses Thema vertiefend zu behandeln, weil mit höherem Alter der Schüler*innen ihre Konsummöglichkeiten steigen. Diese Problematik wird von Lehrkräften verschiedener Schulformen erkannt.

„Und wenn ich jetzt mal gucke in der Oberstufe: Da wo sie online tätig sind und wo sie online bestellen dürfen, da ist das Thema ja nirgendwo annähernd einem Themenfeld zuzuordnen, da kann man auch nichts andocken. Im Zusatzkurs hat man vielleicht die

Möglichkeit und eine gewisse Freiheit, aber ansonsten in der Oberstufe, wo sie als Konsumentinnen und Konsumenten im Onlinehandel unterwegs sind, spielt es gar keine Rolle“ (Gym-L-2109, S. 10).

Auch die Verbraucherzentrale NRW ist sich nicht sicher, ob das Thema Onlinehandel genügend Raum im Unterrichtsalltag erhält. Hier wird die Meinung vertreten, dass es stark von einzelnen Lehrer*innen abhängt, inwieweit das Thema im Unterricht behandelt wird.

„Ich persönlich glaube nicht, ich kann es aber nicht bewerten, dass das das Thema ist, was an Schulen sehr hochgehängt wird, sondern das ist wieder so etwas, wo eine einzelne Lehrkraft erkannt hat, welche Alltagsrelevanz das hat, sich damit mal beschäftigt, aber das nichts ist, was wirklich großflächig umgesetzt wird“ (VZNRW-0511, S. 11).

Der Mitarbeiter vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW räumt zwar ein, dass der Begriff Onlinehandel nicht häufig in den Lehrplänen auftaucht, seiner Meinung nach ist das Thema aber an viele Inhaltsfelder anzudocken und kann somit im Unterricht umgesetzt werden. Aus Sicht des Ministeriums ist es durchaus beabsichtigt, einzelne Themen nicht explizit in den Kernlehrplänen auszuweisen, damit die Lehrer*innen, auch am Interesse und der Lebenswelt der Schüler*innen orientiert, aktuelle und relevante Themen in den Unterricht integrieren können. Aus Sicht des Ministeriums liegt es in der pädagogischen Verantwortung der Lehrer*innen, Themen wie den Onlinehandel im Unterricht zu behandeln.

„[...] eine Festlegung auf Inhalte ist immer problematisch, sondern wichtiger ist, dass man davon ausgeht, zu was möchte man Schülerinnen und Schülern helfen hinsichtlich ihrer Befähigung, was eine Sache ist, die sie selber eigentlich erreichen müssen, aber wir müssen entsprechend dafür sorgen, dass sie das auch können. [...] Also ich habe erst gedacht, Mist, jetzt hat der mich auf dem falschen Fuß erwischt, Onlinehandel findet sich ja gar nicht so in unserem Lehrplan und dann habe ich wirklich noch einmal gelesen [...] und habe festgestellt, dass der Lehrplan, wenn man ihn eigentlich richtig versteht, so ein zeitgemäßes Thema und zwar sehr mehrperspektivisch und mehrdimensional entfalten könnte, wenn Lehrerinnen und Lehrer das wollten“ (MSB-2801, S. 11).

Die Lehrer*innen haben im Laufe der Gespräche selbst Anknüpfungspunkte zum Themenbereich Onlinehandel genannt und berichtet, welche Fragen sie mit den Schüler*innen in

diesem Zusammenhang behandeln. Es handelt sich meist um Themen, die auch etwas mit dem Onlinehandel zu tun haben. Dazu gehören Kaufverträge, Rechte als Konsument*innen, Rückgaberecht, Handy und Onlinesucht, Kostenfalle Internet, Identifizierung von sogenannten „Fake-Shops“, Internetführerschein, Widerspruchsrechte, Verschuldung, Schuldenfalle, etc..

Inwiefern in der Tiefe auf den Onlinehandel im Schulunterricht eingegangen wird, ist für die Lehrer*innen schwer einzuschätzen.

„Das sind die Themen, die da gemacht werden. In der Intensität weiß ich aber auch nicht, ob es der Sache gerecht wird, wie wir Onlinehandel betreiben. [...] Aber ich glaube, dass das hier eine riesige Rolle spielt, aber im Unterricht hat er nicht den Stellenwert, den er verdient hätte“ (Gym-L-2109, S. 9).

Einige Lehrer*innen berichteten auch von Projektwochen, die sich anbieten würden, um den Themenbereich Onlinehandel mehr in den Fokus der Schüler*innen zu rücken. So werden an einigen Verbraucherschulen Projektwochen zum Thema Verbraucher*innenbildung angeboten, in denen auch schon einmal ein Modul zum Onlinehandel gestaltet wird. In diesem Zusammenhang bestätigten einige Lehrer*innen den Zusammenhang von Konsum und Materialismus und dem Aspekt der Nachhaltigkeit.

„Deshalb arbeiten wir auch mit den Punkten Nachhaltigkeit und wie gewisse Dinge wiederverwendet werden können oder ob ich gewisse Dinge gar nicht brauche, also Konsum und Materialismus spielt immer noch eine Rolle, aber ich habe auch das Gefühl, dass die Schülerinnen und Schüler, die damit aufgewachsen sind, auch eine gewisse Kompetenz haben, das zu beherrschen“ (Gym-D-0610, S. 10).

Insgesamt betrachtet ist das Thema Onlinehandel zwar wenig explizit in den Kernlehrplänen verankert, es bieten sich aber in verschiedenen Fächern einige Anknüpfungspunkte, an denen man das Thema Onlinehandel andocken kann. Die von den Lehrer*innen genannten Anknüpfungspunkte beziehen sich eher auf ökonomische (z.B. Kaufverträge und Rechte im Internet) und soziale (z.B. Kaufsucht und Verschuldung) Aspekte, nicht aber auf die ökologischen Auswirkungen des Onlinehandels oder allgemeine Auswirkungen des Onlinekonsums. Sicherlich wäre eine differenzierte, multiperspektivische und ganzheitliche Sichtweise auf den Onlinehandel für die Schüler*innen sehr interessant.

9.4.3 Relevanz des Onlinehandels für Schüler*innen

Einig sind sich alle befragten Personen, dass der Onlinehandel für Schüler*innen einen sehr großen Stellenwert hat, da ein Großteil der Schüler*innen regelmäßig online konsumiert. Dies zeigen auch die Ergebnisse der ersten Untersuchung dieser Forschungsarbeit (siehe Kapitel 8). Schüler*innen kaufen entweder selbstständig online ein oder können mit Unterstützung ihrer Eltern online Produkte erwerben. Sie sind mit dem Onlinehandel aufgewachsen und es ist für sie keine Besonderheit, sondern gehört zum Alltag dazu.

„Ja, das hat einen sehr hohen Stellenwert, aber für die Schülerinnen und Schüler ist es halt absolut Normalität. Das gehört so dazu, wie Alltag. Das ist absoluter Alltag für die [Schülerinnen und Schüler].“ (Gym-L-2109, S. 9)

Dabei ist das Alter der Schüler*innen relevant. Besonders ältere Schüler*innen in der Oberstufe haben mehr Möglichkeiten, eigenständig online zu konsumieren.

„Ich glaube, bei Schülerinnen und Schülern jüngeren Alters noch nicht so sehr wie jetzt z.B. bei Oberstufenschülerinnen und -schülern, die auch schon ganz andere Möglichkeiten haben, über ihr Geld zu verfügen und so weiter. Nichtsdestotrotz steigt es, glaube ich, mit steigendem Alter in der Jugend, dass das dann an Wert und Wichtigkeit zunimmt“ (Ge-M-0710, S. 9).

Dennoch spielt das Thema auch bei jüngeren Schüler*innen eine wichtige Rolle, da sie heutzutage mit dem Onlinehandel aufwachsen und die Zeit ohne einen flächendeckenden Onlinehandel gar nicht erlebt haben. Das beinhaltet aber auch, dass alle Schüler*innen schon eigene Erfahrungen im Onlinekonsum gesammelt haben und dadurch gewisse Kompetenzen mitbringen. Da diese aber sehr verschieden ausfallen, kann nicht pauschal davon ausgegangen werden, dass alle Schüler*innen das gleiche Wissen zum Themenfeld Onlinehandel besitzen.

„Für die Schülerinnen und Schüler hat es eine überragend große Bedeutung. Sie sind sich aber, glaube ich, schon bewusst, was Onlinehandel für Auswirkungen hat [...] Es hat eine riesengroße Bedeutung, auch wenn sie sich dessen so gar nicht bewusst sind, weil es halt selbstverständlich für sie ist“ (Gym-L-2109, S. 9).

Insgesamt betrachtet sind sich die Befragten über die Bedeutung des Onlinehandels für Schüler*innen einig. Er hat eine enorme Alltagsrelevanz und spielt in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen eine zentrale Rolle. Dies zeigt, wie wichtig es ist, das Thema strukturell in den Schulunterricht zu integrieren, um den Schüler*innen Kompetenzen zu vermitteln, die ein sicheres und reflektiertes Kaufverhalten im Internet fördern.

9.4.4 Förderung eines bewussten Onlinekonsums bei Schüler*innen

Zum Abschluss des Fragenblocks zum Onlinehandel wurden die Interviewten gefragt, ob sie Ideen hätten, wie man einen bewussten Onlinekonsum fördern und das Thema im Schulunterricht mehr in den Fokus rücken könnte. Die Antworten zu dieser Frage waren spontan und brachten unterschiedliche Ideen hervor. Einig waren sich die Befragten aber, dass das Thema Onlinehandel mehr in den Fokus des Schulunterrichts rücken muss und den Schüler*innen Kompetenzen für einen sicheren und reflektierten Umgang im Onlinehandel vermittelt werden müssen. Viele Lehrer*innen sehen hier das Fach Wirtschaft/Politik als Leitfach, um dieses Thema im Unterricht zu behandeln.

„Also ich glaube, es gibt ja das Fach Wirtschaft und ich würde mir wünschen, dass es da kritischer beäugt würde, weil ich mir sehr sicher bin, ohne es zu wissen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler noch keine Möglichkeit bekommen haben, diese Dinge kritisch zu hinterfragen oder überhaupt kritisch zu sehen. [...] ich [glaube], dass es auf jeden Fall auch Aufgabe der Schule wäre, da kritischer mit umzugehen und auch diesen Blick zumindest zu schärfen. Ich glaube, Stand heute gibt es diesen Rahmen nicht, dass Schule das leisten könnte, es sei denn, man würde es auch in bestimmten Fächern mehr verankern“ (Ge-M-0710, S. 9-10).

Des Weiteren empfiehlt ein Großteil der befragten Lehrer*innen, das Thema fächerübergreifend in Projekten mit den Schüler*innen zu behandeln. Dabei sollen vor allem verschiedene Perspektiven reflektiert werden. Die Schüler*innen würden so die Chance bekommen, ein schüler*innenorientiertes Thema im Rahmen eines Projektes zu bearbeiten.

„Ja, über Projekte. Ich sage den Schülerinnen und Schülern immer oder versuche den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass Onlinehandel an sich nichts Schlechtes ist, wenn man sich damit auskennt. [...] Man muss natürlich sensibilisiert sein, dass dann

wirklich per Knopfdruck das Geld weg ist. [...] Nachhaltiger Onlinekonsum heißt in meinen Augen irgendwo auch, vernünftig und sensibel und nachhaltig mit Geld umgehen“ (BK-S-2409, S. 13).

Eine weitere Idee für die Förderung eines bewussten Onlinekonsums ist die Entwicklung einer Lern-App, mit der man gewisse Prozesse des Onlinehandels nachstellen und simulieren kann, um das Thema möglichst realitätsnah zu gestalten. Mithilfe dieser Lern-App könnten dann mögliche Probleme, die beim Onlinehandel auftreten können, mit den Schüler*innen durchgespielt und Lösungsansätze entwickelt werden (BK-G- 0211, S. 6). Eine andere Lehrkraft hatte die Idee, dass die Schüler*innen am Ende ihrer Schulzeit einen „Verbraucherführerschein“ erwerben könnten, der die Kompetenzen im Verbraucher*innenhandeln bescheinigt.

„Vielleicht könnte man auch mal so etwas wie einen Verbraucherführerschein entwickeln an unserer Schule, wo man in Jahrgang 10 so eine Art Test durchlaufen muss, was habe ich denn jetzt alles gelernt, wie würde ich mich in solchen Situationen entscheiden, das wäre ja auch mal ganz gut“ (Ge-B-2909, S. 14).

Als besonders handlungsorientierte Variante wurde von einer jungen Lehrerin vorgeschlagen, mit einer Klasse oder einem Kurs ein Produkt z.B. aus China zu bestellen und anhand des konkreten Beispiels Produktionsbedingungen, Wertschöpfungskette, Transportwege, Arbeitsbedingungen im Produktionsland etc. nachzuvollziehen und mit den Schüler*innen zu reflektieren.

„Ja, man könnte natürlich auch mal eine Sache bestellen, ganz handlungsorientiert, und dann den Weg des Produktes zurückverfolgen. [...] Ich glaube, vielen ist nicht bewusst, wo ihre Produkte herkommen und was noch dahintersteckt, also vielleicht zum Teil, viele haben das ein bisschen auf dem Schirm, zumindest habe ich das Gefühl“ (Bk-G-0211, S. 6)

Um die Schüler*innen auch emotional mit diesem Thema zu erreichen, hatte eine Lehrkraft die Idee, eine Person in die Schule einzuladen, die an der psychischen Störung des Kaufzwangs erkrankt ist und aus eigener Erfahrung berichten könnte.

„Ich überlege schon öfter mal, ob man so Kaufsüchtige in die Schule holt und die Schülerinnen und Schüler das mal hören. [...] Wir haben auch regelmäßig Drogensüchtige hier,

weil wir Drogentage machen. Und das ist dann immer das Eindrucksvolle für die Schülerinnen und Schüler“ (Sek-E-2509, S. 5).

Alles in allem sind sich aber auch hier die Lehrer*innen in einem Punkt einig. Das Thema sollte praktisch, handlungs- und schüler*innenorientiert im Unterricht oder in Projekten behandelt werden. In dem Zusammenhang wurde von den Lehrer*innen, auch vor dem Hintergrund der zur Zeit der Befragung anhaltenden Corona-Pandemie, die Ausstattung von Schulen angesprochen, die teilweise sehr dürftig ist. Ohne entsprechende Ausstattung, z.B. mit funktionierenden Computern, ist es schwierig, gewisse Ideen umzusetzen.

„Ich glaube, wenn man da wirklich für sensibilisieren will, muss es eine Mischung aus theoretischem Backgroundwissen geben, was wir fördern können, [...] aber dann muss es auch mal praktisch erprobt werden. Und da sind wir beim Thema digitale Ausstattung von Schulen“ (Gym-D-0610, S. 11).

Der Mitarbeiter aus dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW nennt zwei Aspekte, die in seinen Augen einen bewussten Onlinekonsum bei Kindern und Jugendlichen fördern können. Zum einen ist ihm wichtig, dass die Schüler*innen in die Gestaltung des Unterrichts mit einbezogen werden. Dafür sollen sie gefragt werden, welche Themenstellungen im Onlinehandel für sie wichtig sind. Daran anknüpfend könnte dann die Unterrichtsplanung durchgeführt werden. Der zweite Aspekt ist wiederum die Öffnung der Schulen für externe Partner*innen.

„Das zweite ist, was ich ja schon eben gesagt habe, ich glaube, dass die Schulen gut beraten sind, sich sehr viel stärker zu öffnen und Partnerschaften zum Arbeitsraum und so weiter hinzuzunehmen, und dann werden solche Themenstellungen, die ja auch total aktuell sind, dementsprechend auch stärker verankert“ (MSB-2801, S. 15).

Eine weitere Idee, die im Laufe des Gesprächs mit dem Mitarbeiter des Ministeriums aufkam, ist die Durchführung einer Schüler*innenakademie, in der die Schüler*innen die verschiedenen Facetten des Onlinehandels in einer Art Projektwoche bearbeiten können.

„Wir machen ja zum Teil [...] solche Formate wie z.B. eine Schülerakademie oder Klimakonferenzen oder so etwas. [...] Und so etwas würde ich mal für den Onlinehandel mir total gut vorstellen können. Das könnte man dann auch aufnehmen und dann entsprechend digital verarbeiten“ (MSB-2801, S. 16).

Alles in allem ergaben sich im Rahmen der Interviews verschiedenste interessante Ansätze zur Förderung eines bewussten Onlinekonsums bei Kindern und Jugendlichen. Die befragten Personen sind sich darin einig, dass eine praktische und schüler*innenorientierte Umsetzung der Themen zum Onlinehandel für einen Erfolg entscheidend ist.

9.5 Wünsche für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung in NRW aus verschiedenen Perspektiven

„Für NRW würde ich mir einfach wünschen, dass sich noch mehr Schulen entscheiden, sich diesen Schwerpunkt zu geben oder dieses Profil zu geben, Verbraucherbildung und nachhaltige Entwicklung im Sinne selbstständig denkender Schülerinnen und Schüler“ (Gym-D-0610, S. 13).

Zum Ende der Gespräche konnten die Befragten Wünsche für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung äußern. In den Mittelpunkt wurde dabei grundsätzlich der Wunsch nach Verstetigung und einem höheren Stellenwert an allen Schulen gestellt.

„Also ich würde mir generell wünschen, dass das an jeder Schule einen höheren Stellenwert bekommt, weil ich das immer mal mitbekomme, dass z.B. an Gymnasien das oft anders ist“ (Sek-E-2509, S. 5).

Damit verknüpft ist auch der Wunsch nach einem stärkeren Netzwerk unter den Schulen. Das Netzwerk Verbraucherschule, welches vom Verbraucherzentrale Bundesverband gepflegt wird, bietet die Möglichkeit, sich bundesweit über Projekte und Vorhaben im Bereich der Verbraucher*innenbildung auszutauschen. Allerdings sind bis heute nur relativ wenige Schulen dort registriert, obwohl das Netzwerk zahlreiche Vorteile wie Onlinefortbildungen für Lehrer*innen, Unterstützungsangebote und weitere Informationen bietet. Die Verbraucherzentrale versucht sich hier noch besser aufzustellen und das Projekt bekannter zu machen. Ein weiteres Problem, das der Verbraucherzentrale Bundesverband bei der schulischen Umsetzung von Verbraucher*innenbildung sieht, ist die Abhängigkeit von einzelnen Lehrer*innen. Oft werden die Projekte zur Verbraucher*innenbildung an den Schulen von wenigen bis einzelnen Lehrer*innen initiiert und mit Krankheit und/oder Pensionierung dieser Lehrer*innen leidet oft auch die Verbraucher*innenbildung an den jeweiligen Schulen. Diese Sorge wird auch von einigen älteren Lehrer*innen geteilt, die befürchten, dass

die bestehenden Projekte an der Schule nicht fortgeführt werden (vgl. Ge-B-2909, S. 16). Das Problem, dass die Verbraucher*innenbildung an den Schulen oft an einzelnen Lehrer*innen hängt, wurde deutlich, als ein Interview mit einer ausgezeichneten Verbraucherschule nicht durchgeführt werden konnte, weil die für Verbraucher*innenbildung an dieser Schule zuständige Lehrkraft langfristig erkrankt war und laut Schulleitung niemand sonst ein Interview zu diesem Thema geben konnte.

„Also ich würde mir wünschen, dass das Thema präsenter ist. Also ich würde mir auf alle Fälle wünschen, dass das Thema mehr in die Öffentlichkeit getragen wird, weil ich jetzt auch sehe, die Schulen, die sich als Verbraucherschulen bewerben, das sind oft Schulen, an denen es ein oder zwei Lehrerinnen und Lehrer gibt, die das voranbringen. Das ist nicht die Schule als solches, sondern die ein oder zwei Lehrerinnen und Lehrer, [...] aber grundsätzlich würde ich mir einfach wünschen, dass auch seitens der Politik noch stärker kommuniziert wird, wie wichtig es ist, solche Alltagskompetenzen im schulischen Setting zu unterrichten“ (VZBV-2011, S. 3).

Mit dem generellen Wunsch, Verbraucher*innenbildung an mehr Schulen in NRW zu etablieren, geht auch der Wunsch nach mehr Verbraucher*innenbildung in der Sekundarstufe II einher. Da die „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in NRW“ nur für die Primarstufe und die Sekundarstufe I ausgelegt ist, fehlt ein Referenzdokument für Verbraucher*innenbildung in der Sekundarstufe II. Wie schon zuvor thematisiert, spielen viele Themen, insbesondere der Onlinehandel, bei älteren Schüler*innen eine größere Rolle.

„Ja, ich würde mir das wünschen, ich habe mir das damals schon gewünscht, dass man das noch einbindet, aber es ist verdammt schwierig, wenn man die Abiturvorgaben sieht, weil man schon merkt, ab der Q1 [Qualifikationsstufe I, Klasse 11 nach G8 bzw. Klasse 12 nach G9] gibt es so einen Cut, wo alles noch einmal enger wird und noch etwas ernsthafter wird, weil es auf das Abitur zugeht“ (Gym-D-0610, S. 12).

Auch der Wunsch nach einer besseren Ausstattung der Schulen, besonders im Bereich der digitalen Technik, und nach einem Materialpool, der noch besser auf Schulform und Schulstufe angepasst ist, spielt bei mehreren Lehrer*innen eine Rolle.

„Die Ausstattung an Schulen ist ja immer ein Problem, das wäre gut, wenn man da etwas ändern könnte“ (BK-G-0211, S. 7).

„So einen Materialkompass finde ich wirklich eine tolle Sache. Wenn man da vom Ministerium etwas bekommt, angelehnt an die Kompetenzen aus der Rahmenvorgabe, wäre das, fände ich, gut, so etwas wie ein Materialpool“ (Gym-L-2109, S. 8).

Das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW hat zwei Wünsche für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung. Auf der einen Seite wünscht sich das Ministerium eine umfangreiche Fortbildungsinitiative im Bereich der Verbraucher*innenbildung unter der Beteiligung von Wissenschaftler*innen und anderen außerschulischen Partner*innen. Die Fortbildungen werden von den Bezirksregierungen in NRW organisiert.

„Ich wünsche mir tatsächlich eine Fortbildungsinitiative unter Beteiligung von Wissenschaft und außerschulischen Partnerinnen und Partnern, wo man auch Neues mal ausprobieren kann, um Lehrerinnen und Lehrer, vielleicht auch zusammen mit Schülerinnen und Schülern, zu begeistern, wie man eben Schule anders machen kann in Bezug auf ökonomische Fragestellungen, Verbrauchertemen“ (MSB-2801, S. 12).

Auf der anderen Seite ist dem Ministerium ein übergeordnetes Ziel beim fachlichen Lernen der Schüler*innen wichtig. Sie sollen ein systemisches und vernetztes Denken entwickeln. Dafür ist es notwendig, dass Lehrer*innen verschiedener Fächer viel häufiger gemeinsam Unterrichtsprojekte durchführen und die Inhalte ihrer Fächer kombinieren.

„[...] ich wünsche mir, dass insbesondere auf das fachliche Lernen bezogen Schülerinnen und Schüler sehr viel mehr lernen, systemisches Denken zu entwickeln, vernetztes Denken zu entwickeln, dass sie entsprechend dem, wie nachher im Studium [...] oder in Wirtschaft und Beruf [...], sehr viel stärker problemorientiert lernen zu arbeiten und weniger sektoriell, das ist das, was ich mir wünsche“ (MSB-2801, S. 12).

Die Wünsche für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung sind bei Lehrer*innen, dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW und den Mitarbeiter*innen des Verbraucherzentrale Bundesverbands und der Verbraucherzentrale NRW sehr vielseitig. Einig sind sich alle darin, dass die Verbraucher*innenbildung extrem wichtig ist und sie weiter gefördert werden muss, sodass sie an vielen Schulen zu einem Schwerpunkt wird. Darüber hinaus haben Lehrer*innen, die die Verbraucher*innenbildung an den Schulen konkret umsetzen, unterschiedliche Bedarfe und somit auch verschiedene Wünsche für die Zukunft.

9.6 Zusammenfassung

Betrachtet man die Ergebnisse aus den Leitfadeninterviews mit den Lehrer*innen der ausgezeichneten Verbraucherschulen, den Mitarbeiter*innen der Verbraucherzentrale NRW, des Verbraucherzentrale Bundesverbandes und des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes NRW, lassen sich mehrere Aspekte zusammenfassen.

Unter einer Verbraucher*innenbildung verstehen die befragten Personen, dass Alltagskompetenzen vermittelt werden, die den Schüler*innen helfen, in alltäglichen Situationen reflektierte Entscheidungen zu treffen. Sie sollen eine reflektierte Konsumkompetenz entwickeln (Kapitel 9.1). Die „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in NRW“ wird als wichtiges Referenzdokument angesehen. Für eine Etablierung der Verbraucher*innenbildung an Schulen in NRW fehlt allerdings die Verbindlichkeit in der Umsetzung. Die 2019 erschienene „Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung“ könnte eine Chance sein, um Verbraucher*innenbildung weiter zu verstetigen (Kapitel 9.2). Zu den Stärken der Verbraucher*innenbildung wird unter anderem insbesondere die Förderung der ökonomischen Grundbildung gezählt. Auch der fachübergreifende Ansatz wird als positiv herausgestellt, wobei sich dieser noch etablieren muss. Insgesamt existieren nach Aussagen der befragten Personen zu viele Aufgaben für Schule, sodass die Verbraucher*innenbildung häufig nicht den Stellenwert hat, den sie unbedingt benötigt (Kapitel 9.3.1). Verbraucher*innenbildung kann an den Schulen über verschiedene Projekte, mit Hilfe externer Partner*innen und über den Schulunterricht umgesetzt werden. Die Inhalte orientieren sich dabei an den Vorgaben aus der Rahmenvorgabe. Die Individualität in der Umsetzung ist eine weitere große Stärke der Verbraucher*innenbildung, jede Schule kann eigene Schwerpunkte setzen. So ist ein Projekt oder ein Vorhaben an der einen Schule vielleicht besser geeignet als an einer anderen Schule (Kapitel 9.3.2 und 9.3.3). Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Förderung der Verbraucher*innenbildung. Diese können auf drei Ebenen angesetzt werden (schulische Ebene, ministerielle Ebene bzw. Ebene der Bezirksregierungen und externe Ebene, siehe Abbildung 9.1 in Kapitel 9.3.4).

Auch zum Themenbereich des Onlinehandels haben sich die befragten Personen geäußert. Das Thema lässt sich an viele Inhaltsfelder im Schulunterricht anknüpfen, aber der Stellenwert wird eher als gering eingestuft. Obwohl das Thema Onlinehandel für die Schüler*innen eine enorm große Bedeutung hat, spielt es im Schulunterricht eine eher geringere Rolle

(Kapitel 9.4.2 und 9.4.3). Um einen bewussten Onlinekonsum bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Rahmen einer Verbraucher*innenbildung zu fördern, werden verschiedene Vorschläge präsentiert. Dabei ist vor allem die Handlungs- und Schüler*innenorientierung sehr wichtig. So könnten Projekte zum Thema Onlinehandel oder Angebote mit außerschulischen Expert*innen eine reflektierte Konsumkompetenz im Onlinehandel fördern (Kapitel 9.4.4).

Als Wünsche für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung gaben die befragten Personen an, dass eine bessere Ausstattung und mehr Kapazitäten an Schulen wünschenswert wären. Darüber hinaus sollten alle an Schule Beteiligten die enorme Bedeutung der Verbraucher*innenbildung hervorheben und die Umsetzung weiter stärken. Sowohl die Lehrer*innen als auch das Ministerium für Schule und Bildung NRW wünschen sich in diesem Zusammenhang eine Fortbildungsinitiative, sodass Lehrer*innen die Möglichkeit erhalten, sich tiefergehend mit der Verbraucher*innenbildung auseinanderzusetzen (Kapitel 9.5).

10. Zusammenführung und Diskussion

10.1 Methodendiskussion

Der für die Forschungsarbeit genutzte Mixed Methods Ansatz stellte sich im Nachhinein als sinnvoll heraus, da sich die verschiedenen Zugänge zum Forschungsgegenstand gegenseitig ergänzten und unterstützten und somit dem Ziel dienten, die Forschungsfragen zu beantworten. Im Folgenden werden die genutzten Methoden rückblickend diskutiert.

10.1.1 Standardisierte schriftliche Befragung

Die standardisierte schriftliche Befragung von Schüler*innen, Studierenden und Auszubildenden diente dem Zweck, das Einkaufsverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Internet zu analysieren. Zudem sollte herausgefunden werden, was Jugendliche und junge Erwachsene über Auswirkungen des Onlinehandels wissen und welche Möglichkeiten des Konsums in dieser Untersuchungsgruppe gegeben sind. Eine quantitative Erhebung hat sich in diesem Fall angeboten, um eine große Stichprobe zu erhalten und aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen. Durch die Erhebung konnte der Status quo bezüglich des Onlineeinkaufsverhaltens in dieser Altersgruppe beschrieben werden.

Bei der Erstellung des Fragebogens wurden zuvor durchgeführte informelle Interviews mit der Zielgruppe genutzt. Ein Pretest führte schließlich zu einer Optimierung der Fragestellungen. Die standardisierte schriftliche Befragung war allerdings auch mit einigen Herausforderungen verknüpft. Die Entscheidung, eine Befragung in Papierform durchzuführen, hatte den Grund, dass eine höhere Rücklaufquote in den Bildungseinrichtungen erwartet wurde. Jedoch entstanden zeitliche Probleme bei der Produktion der Papierfragebögen. Das Kopieren, Falten und Tackern der Bögen hat sehr viel Zeit gekostet, sodass ein gewisser Vorlauf nötig war. Bei der Durchführung der Befragung war die kooperative Haltung der jeweiligen Schulen sowie der Dozierenden an der Universität sehr hilfreich. So konnten die Fragebögen entweder im Schulunterricht oder in Lehrveranstaltungen der Universität von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausgefüllt werden. Die Auswertung der über 3000 ausgefüllten Fragebögen nahm wiederum sehr viel Zeit in Anspruch, da alle Angaben manuell in ein Kalkulationsprogramm eingegeben werden mussten. Ungeachtet des sehr großen Zeitaufwandes zeigen die hohe Rücklaufquote und die Ergebnisse, dass sich der

Aufwand gelohnt hat. Obwohl aufgrund der Fragenkonstruktion nur wenige statistische Berechnungen durchgeführt werden konnten, wurden viele interessante und für die Arbeit wichtige Ergebnisse erzielt. Eine Alternative zur schriftlichen Befragung ist die Onlinebefragung. Eine Onlinebefragung wurde unter Berücksichtigung der Vor- und Nachteile nicht genutzt, da u.a. der zu erwartende Grad der Beteiligung kaum vorhersehbar ist. Die Anwesenheit einer Aufsichtsperson (Lehrkraft, Dozierende) schafft eine kontrollierbare Erhebungssituation. Durch die schriftliche Befragung kann zudem eine absolute Anonymität gewährleistet werden. Das entschärft das gelegentlich auftretende Problem der sozial erwünschten Beantwortung einzelner Fragen, auch wenn dies nicht ganz zu vermeiden ist. Das Risiko, dass manche Fragen von einzelnen Befragten unvollständig oder gar nicht beantwortet werden, kann bei der schriftlichen Befragung nur schwer minimiert werden. Alles in allem konnte mit der schriftlichen Befragung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen aber das gewünschte Ziel erreicht werden.

10.1.2 Leitfadengestützte Interviews

Die leitfadengestützten Interviews dienten der Einordnung der Verbraucher*innenbildung in NRW. Dazu wurden zum einen sieben Interviews mit Lehrer*innen von ausgezeichneten Verbraucherschulen befragt. Die Lehrer*innen sollten einen Einblick in die Umsetzung der Verbraucher*innenbildung an weiterführenden Schulen in NRW geben. Dabei spielte auch die Umsetzung der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schulen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I in NRW“ eine wichtige Rolle. Die befragten Lehrer*innen sollten zudem einschätzen, welchen Stellenwert der Themenbereich Onlinehandel im Schulalltag einnimmt und wie ein bewusster Onlinekonsum bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen gefördert werden kann. Die ausgewählten Schulen können als Beispiele guten Gelingens gesehen werden, sodass die Interviews ihren Zweck entsprechend gut erfüllten. Zum anderen wurden Interviews mit Mitarbeiter*innen der Verbraucherzentrale NRW und des Verbraucherzentrale Bundesverbandes geführt. Die beiden Interviews dienten dem Zweck, eine weitere Sichtweise auf die Verbraucher*innenbildung in NRW zu erhalten. Der Verbraucherzentrale Bundesverband ist für das Netzwerk und die Auszeichnung Verbraucherschule verantwortlich und hat einen Einblick in die Arbeit der Schulen in diesem Bereich. Das zusätzlich geführte Interview mit einem Mitarbeiter des Schulministeriums NRW sollte

Aufschluss über die Entwicklung der Verbraucher*innenbildung aus schulpolitischer Perspektive geben. Das Schulministerium als administratives Organ hat die Verbraucher*innenbildung mit der Entwicklung und Umsetzung der Rahmenvorgabe an Schulen initiiert und gilt daher als wichtiger Ansprechpartner bei der Weiterentwicklung. Die geführten Interviews waren insgesamt sehr hilfreich, einen Überblick über die Verbraucher*innenbildung und insbesondere über die Thematisierung des Onlinehandels in Schulen in NRW zu erhalten.

Für die Interviews wurden drei verschiedene Leitfäden entwickelt: ein Leitfaden für die Interviews mit den Lehrer*innen, ein Leitfaden für die Interviews mit Mitarbeiter*innen der Verbraucherzentralen sowie ein Leitfaden für das Interview mit einem Mitarbeiter des Schulministeriums. So konnten verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden. Ein Problem bei qualitativen Interviews ist immer die Abhängigkeit von der Bereitschaft des Interviewten. Dies wurde im Laufe der Planung der Interviews deutlich. Von acht möglichen Schulen, an denen Lehrer*innen interviewt werden sollten, haben sich lediglich sieben für ein Interview bereit erklärt. Trotz mehrerer Anfragen und Telefonate konnte eine Schule nicht überzeugt werden. Diese Abhängigkeit lässt sich je nach Auswahl der Interviewpartner*innen nur begrenzt minimieren. Insgesamt waren die Bereitschaft und das Interesse für ein Interview aber enorm hoch. Die Durchführung der Interviews verlief trotz der zum Erhebungszeitpunkt grassierenden Corona-Pandemie reibungslos. Zwei der zehn geführten Interviews mussten über ein digitales Format erfolgen, was die Qualität allerdings nicht beeinträchtigte. Allerdings wurde die Durchführung der Interviews aufgrund der Corona-Pandemie deutlich zeitaufwändiger, da es häufig schwierig war, einen Termin für ein Interview zu vereinbaren, insbesondere mit den Lehrer*innen. Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews sowie das Erstellen thematischer und fallbezogener Zusammenfassungen können als sinnvoll angesehen werden, da die Ergebnisse auf diese Weise in komprimierter Form systematisiert werden konnten.

10.2 Das Konsumverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Internet vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung

Die vom WBGU 2011 dargelegte Notwendigkeit einer großen „Transformation“ hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft zeigt einen Zusammenhang zwischen dem Konsum privater Haushalte und einer nachhaltigen Entwicklung (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen 2011, S. 272). Auch die im März 2016 von den Vereinten Nationen formulierten 17 globalen Ziele für eine nachhaltige Entwicklung unterstreichen die Bedeutung des Konsums. Insbesondere die Ziele 12 (nachhaltige/r Konsum und Produktion), 9 (Industrie, Innovation und Infrastruktur), 11 (nachhaltige Städte und Gemeinden) und 17 (Partnerschaften zur Erreichung der Ziele) werden vom WBGU im Zusammenhang mit dem Onlinehandel gesehen (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019, S. 158–159). SDG 4 (hochwertige Bildung) und insbesondere das Teilziel 4.7 (BNE) verdeutlichen die Notwendigkeit, dass alle Lernenden Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben (Vereinte Nationen 2015, S. 18). Das 2017 vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) herausgegebene nationale Programm für nachhaltigen Konsum unterstreicht ebenfalls die Bedeutung eines gesellschaftlichen Wandels durch einen nachhaltigen Lebensstil (BMUB 2017). Dass der Onlinehandel dabei eine wichtige Rolle spielt, hat nicht nur die Corona-Pandemie gezeigt, die zu einem vermehrten Onlinekonsum geführt hat (siehe Kapitel 2.4).

Daher wurde im Rahmen dieser Forschungsarbeit das Einkaufsverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Internet näher betrachtet. Es wurden neun Kernaussagen aus einer Umfrage unter ca. 3000 Schüler*innen, Studierenden und Auszubildenden herausgestellt, die das Onlineeinkaufsverhalten und die Kompetenzen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung betreffen.

Die erste Kernaussage besagt, dass nahezu alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 14 und 30 Jahren online einkaufen. Dabei spielt es keine Rolle, ob sie mit eigenen Kundenkonten oder über ein Kundenkonto z.B. der Eltern Produkte im Internet erwerben. Schon Pierre Bourdieu war bewusst, dass die Menschen Wert auf Abgrenzung durch eigene Konsumstile legen. Man erkannte bereits in den 1960er Jahren, dass die Gesellschaft nicht mehr als eindimensionale Klassengesellschaft gesehen werden konnte (Bourdieu und Rus-

ser 2018). Zu dieser Gesellschaft zählt auch die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die über ihren Konsum ihre eigene Identität formen und sich somit von anderen Mitgliedern ihrer Peergroup abgrenzen. Hinzu kommen das Ziel einer Maximierung des persönlichen Wohlbefindens und das Streben nach mehr Genuss, Konsum, Spaß und Erlebnis (Pütz und Schröder 2011, S. 993), was die Bedeutung des Konsums auch für junge Menschen noch einmal unterstreicht. Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu einer wichtigen Kund*innengruppe für Onlinehändler*innen geworden ist. Viele Unternehmen fokussieren ihre Marketingstrategien auf diese Gruppe. Die Bedeutung des Konsums von Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung wird hier deutlich.

Die zweite Kernaussage unterstreicht die Bedeutung des Onlinehändlers „Amazon“ für Jugendliche und junge Erwachsene. So haben schon ca. 90% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 14 und 30 Jahren einmal bei „Amazon“ eingekauft oder kaufen dort regelmäßig ein. Damit wird diese Plattform so häufig genutzt wie keine andere. Die K&A Brand Research AG hat 2020 herausgefunden, dass „Amazon“ als „Love Brand“ unter den jungen Menschen gilt, obwohl sie eher dazu tendieren, mittelständische Unternehmen zu unterstützen. Die Vorteile, die das Unternehmen „Amazon“ aus Sicht der Konsument*innen mit sich bringt, überwiegen aber offensichtlich (K&A Brand Research 2020). Neben einem bequemen Einkauf bietet „Amazon“ weitere Vorteile für junge Menschen. Der Dienst „Amazon Prime“ mit „Prime Video“, „Prime Music“, „Prime Reading“ und „Prime Gaming“ eröffnet zusätzliche attraktive Möglichkeiten des Onlinekonsums. Aufgrund der Tatsache, dass so viele Jugendliche und junge Erwachsene bei „Amazon“ einkaufen und konsumieren und Konsum eng mit einer nachhaltigen Entwicklung zusammenhängt, ist die Bedeutung von Onlinehändler*innen wie „Amazon“ enorm groß bei der Unterstützung nachhaltiger Konsumstile. Greenpeace hat in einer Studie untersucht, ob und wie bei großen Unternehmen aus der Unterhaltungselektronik das Thema Umweltschutz berücksichtigt wird. Greenpeace kritisiert unter anderem, dass sich einige Unternehmen modern präsentieren, aber auf alte Technologien, gefährliche Rohstoffgewinnung und Chemikalien setzen. Es fehle insoweit bei vielen Unternehmen wie „Amazon“ die Transparenz. So geben die Unternehmen z.B. Auskunft über die Verwendung erneuerbarer Energien, im Hinblick auf die

Verwendung von Recycling-Materialien oder gefährlichen Chemikalien fehlen jedoch konkrete Angaben. Bei dem Ranking von Greenpeace belegt „Amazon“ mit einigen anderen Unternehmen die hinteren Plätze (Cook und Jardim 2017). Der Onlinehändler „Amazon“ hat sich selbst zur Aufgabe gemacht, bis 2040 ein CO₂-neutrales Unternehmen zu werden und unter anderem zu 100% auf erneuerbare Energien und Elektro-Fahrzeuge zu setzen (Amazon Inc. 2021). Das Unternehmen „Amazon“ wird darüber hinaus immer wieder für Arbeitsbedingungen kritisiert. Aus den genannten Gründen erscheint es umso wichtiger, Jugendliche und junge Erwachsene hinsichtlich ihres Konsumverhaltens zu sensibilisieren und über die Auswirkungen ihres Konsumverhaltens zu informieren. Es ist daher kritisch zu betrachten, dass Unternehmen wie „Amazon“ als „Love Brand“ unter den Jugendlichen und jungen Erwachsenen gelten.

Die dritte Kernaussage beinhaltet, dass Jugendliche und junge Erwachsene umwelt- und sozialverträgliche Produkte vermehrt im stationären Einzelhandel kaufen und weniger häufig online bestellen. Es handelt sich um Produkte, die z.B. mit einem Siegel wie „Bio“ oder „FairTrade“ gekennzeichnet sind. Diese Produkte sollen umweltfreundlich, sozialverträglich und/oder unter fairen Bedingungen produziert worden sein. Im „Nationalen Programm für nachhaltigen Konsum“ wird die Verbraucher*inneninformation als wichtiger Bestandteil angesehen, um einen nachhaltigen Lebensstil zu fördern. In diesem Zusammenhang geht es vor allem auch darum, über glaubwürdige Umweltzeichen wie das „Biosiegel“ oder den „Blauen Engel“ zu informieren. Dafür wurde 2015 z.B. das Internetportal „Siegelklarheit.de“ ins Leben gerufen, das Informationen zu den vielen Siegeln bereitstellt (BMUB 2017, S. 15–17). Ob aber Verbraucher*inneninformation zu einem nachhaltigeren Lebensstil führt, ist fraglich. Zu viele weitere Faktoren beeinflussen das Konsumverhalten, insbesondere bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. So spielt besonders bei jungen Menschen die Preisbarriere eine wichtige Rolle. Sind z.B. Produkte, die mit einem Siegel versehen sind, teurer als herkömmliche Produkte, kann dies als Kaufbarriere angesehen werden. Da Jugendliche und junge Erwachsene in der Regel ein begrenztes Budget für ihren Konsum zur Verfügung haben, spielt dies eine zentrale Rolle (Balderjahn 2013, S. 220–221). Das zeigt auch die Low-Cost-Hypothese des Umweltverhaltens. Sie besagt, dass Konsument*innen vor allem dann umweltfreundlich handeln, wenn ihr Handeln keine oder nur wenige Kosten und Unannehmlichkeiten verursacht (Diekmann und Preisendörfer 1998, S. 439).

Das „Preisproblem“ ist aber nur eines von vielen Hemmnissen (siehe Kapitel 3.2.4), die einen nachhaltigen Lebensstil verhindern können. Verschiedene psychologische und situational Handlungsbarrrieren (Brandl 2013, S. 16) sind hier ebenso zu nennen wie die Grundlagen der VBN-Theory. Sie besagt, dass Werte und ökologische Weltanschauungen als Filter für neue Informationen fungieren und daher die Herausbildung und Festigung bestimmter Einstellungen und Überzeugungen von ihnen abhängt (Stern 2000, S. 411–413; Poortinga et al. 2004, S. 72). Aufgrund der beschriebenen Hemmnisse und Barrieren lässt sich erklären, dass Jugendliche und junge Erwachsene nicht immer reflektiert und nachhaltig handeln, obwohl sie das Wissen über einen nachhaltigen Lebensstil verfügen. Umso wichtiger erscheint es, Jugendliche und junge Erwachsene schon früh für die Auswirkungen ihres Konsumverhaltens zu sensibilisieren und Aufklärung zu leisten. Der Bildung für nachhaltigen Konsum kommt hier eine besonders wichtige Bedeutung zu. Aber nicht nur die verschiedenen Hemmnisse spielen eine Rolle, sondern auch die Produktart. So gaben in einer Umfrage der forsa-Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen 17% der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen an, beim Kauf von Lebensmitteln Wert darauf zu legen, dass diese von Öko-Bauern aus der Region oder aus einer artgerechten Tierhaltung kommen. Beim Kauf von Kleidung hingegen achten nur 2% darauf, dass die Kleidung umweltverträglich und unter fairen Arbeitsbedingungen produziert worden ist (Leicht 2017, S. 10–11). 66% der Befragten gaben an, dass sie sich nicht ausreichend darüber informiert fühlten, welche Produkte umweltverträglich und unter fairen Arbeitsbedingungen produziert worden waren (Leicht 2017, S. 17). Dies zeigt, dass es wichtig ist, Käufer*innen diesbezüglich aufzuklären, ihnen zu vermitteln, wie sie umwelt- und sozialverträgliche Produkte von nicht umwelt- und sozialverträglichen Produkten unterscheiden können und welche Siegel welche Qualitätsmerkmale beinhalten. Es muss auch erwähnt werden, dass Jugendliche und junge Erwachsene von ihren Eltern beeinflusst werden. In der Gruppe der 14- bis 30-Jährigen wohnen viele noch bei ihren Eltern und haben häufig nur wenig mit dem Lebensmitteleinkauf zu tun. Kaufen die Eltern umwelt- und sozialverträgliche Produkte, ist es sehr wahrscheinlich, dass auch ihre Kinder mehr auf diese Aspekte achten. Alles in allem wird deutlich, wie viele Faktoren eine Rolle beim Kauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten spielen und dass es wichtig ist, Jugendliche und junge Erwachsene früh für ihr Konsumverhalten und die Auswirkungen zu sensibilisieren. Nur so kann die Förderung eines nachhaltigen Lebensstils gelingen.

Die vierte Kernaussage besagt, dass ein Großteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen Second-Hand-Produkte erwirbt und auch selbst verkauft. Die Hauptgründe dafür sind laut Aussage der Befragten günstigere Preise und die Möglichkeit, nicht mehr genutzte Produkte zu Geld zu machen. Die Weiterverwendung und damit das Entfallen der Entsorgung der Produkte sind praktische Nebeneffekte. Die Untersuchung unter ca. 3000 Jugendlichen und jungen Erwachsenen hat gezeigt, dass nur ein minimaler Zusammenhang zwischen dem Betreiben von Second-Hand-Handel und dem Wissen um negative Umweltauswirkungen des Onlinehandels existiert. Dennoch kaufen diejenigen, die negative Umweltauswirkungen durch den Onlinehandel sehen, häufiger gebrauchte Produkte bzw. verkaufen häufiger nicht mehr genutzte Produkte. Es ist auch nicht so, dass Second-Hand pauschal umweltfreundlich ist. Es hat sich in den letzten Jahren ein großer Markt mit Second-Hand-Produkten entwickelt und Second-Hand kann unter Umständen auch Entwicklungen wie „Fast Fashion“ unterstützen, wenn jeder Modetrend mitgemacht und Kleidung schnell wieder verkauft wird. Betrachtet man die drei grundlegenden Strategieansätze des nachhaltigen Konsums, muss man sagen, dass Second-Hand durchaus eine Möglichkeit darstellt, nachhaltiger zu konsumieren. Insbesondere beim Thema Konsistenz spielt der Second-Hand-Markt eine wichtige Rolle, da durch die Wiederverwendung eine Vermeidung von Abfällen erreicht wird. Es kann ein Kreislauf von Produktion und Konsum entstehen (Grunwald und Kopfmüller 2012, S. 93). Wenn Konsument*innen nicht genutzte Produkte weiterverkaufen, ohne sich neue Produkte anzuschaffen, spielt auch der Suffizienzgedanke eine Rolle, da weniger konsumiert wird und somit ein Konsumverzicht zu verzeichnen ist (Grunwald und Kopfmüller 2012, S. 93). Beim Effizienzgedanken sind schließlich die Langlebigkeit und Mehrfachnutzung von Second-Hand-Produkten wichtige Aspekte. Durch den Ver- bzw. Einkauf von Second-Hand-Produkten werden die Produkte länger genutzt und somit effizienter eingesetzt (Belz und Bilharz 2007, S. 33). Alles in allem ist der Second-Hand-Markt für Jugendliche und junge Erwachsene eine wichtige Konsummöglichkeit. Er bietet zudem die Chance, einen nachhaltigeren Lebensstil zu führen, indem Produkte wiederverwendet werden. Auch in diesem Bereich lassen sich Bildungsangebote schaffen. Eine der ausgezeichneten Verbraucherschulen, in der im Rahmen dieser Arbeit ein Interview geführt wurde, hat einen Second-Hand-Laden ins Leben gerufen, der von Schüler*innen betrieben wird und in dem mit einer eigens eingeführten Währung gezahlt werden kann. So können die Schüler*innen die Vorteile von Second-Hand-Produkten kennen lernen und

gleichzeitig ein Gefühl für den Ein- und Verkauf von Produkten und den Umgang mit Geld bekommen.

Die fünfte Kernaussage bezieht sich auf die Kompetenzen und das Wissen Jugendlicher und junger Erwachsener über Vor- und Nachteile und die Auswirkungen des Onlinehandels. Demnach kennen zwar viele die Vor- und Nachteile sowie negative und positive Auswirkungen des Onlinekonsums, ein tiefergehendes, differenziertes und systematisches Wissen fehlt aber häufig. Dabei nennen Jugendliche und junge Erwachsene aufgrund eigener Erfahrungen in erster Linie individuelle Vorteile des Onlinekonsums. Nach einer Studie der K&A Brand Research AG von 2020 sind die wichtigsten Vorteile des Onlinehandels für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen die bessere Auswahl, die Bequemlichkeit/Einfachheit des Einkaufs, der Umstand, dass keine sofortige Entscheidung getroffen werden muss, die Anprobe im gewohnten Setting stattfinden kann und ein Selbstwertschutz gegeben ist, ein vielfältiger Preisvergleich stattfinden kann, Flexibilität gegeben und eine schnelle Lieferung möglich ist (K&A Brand Research 2020). Bei den negativen Auswirkungen des Onlinehandels spielen individuelle Nachteile wie die Veränderung des Konsumverhaltens oder die Gefahr der Verschuldung für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen keine große Rolle. Negative Auswirkungen sind für die Befragten eher Probleme im stationären Einzelhandel und das Problem, dass Produkte beim Onlinekauf nicht zuvor getestet, betrachtet oder anprobiert werden können (siehe Abbildung 8.17). Dabei sind die Auswirkungen weitaus komplexer, was die Ausführungen in Kapitel 2.3 zeigen. Die Differenzierung in ökologische, ökonomische und soziale Auswirkungen und die Wechselbeziehungen einzelner Auswirkungen verdeutlichen, dass verschiedene Perspektiven bei der Betrachtung der Auswirkungen des Onlinehandels berücksichtigt werden müssen. Ein Großteil der 49%, die angaben, dass der Onlinehandel Auswirkungen auf den stationären Einzelhandel hat, befürchtet ein Aussterben der Innenstädte. Die Aussage ist zwar nicht ganz falsch, muss aber differenzierter betrachtet werden. Der Verkaufsflächenrückgang muss z.B. immer auf die Lage und Region bezogen werden. So existieren Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland und zwischen Klein-, Mittel- und Großstädten (Heumann 2017, S. 7). Eine pauschale Aussage über die Entwicklung der Handelsstandorte lassen die individuellen Ausgangslagen der Regionen daher im Grunde nicht zu (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) 2017, S. 68–69). Ein tiefergehendes Wissen fehlt den Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch

in Bezug auf die ökologischen Auswirkungen des Onlinehandels. In der Befragung gaben nur 17% an, eine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel zu sehen. Der WBGU hat in seinem Hauptgutachten zu „Unsere gemeinsame digitale Zukunft“ ökologische Auswirkungen des Onlinehandels aufgeführt. Es wird deutlich, dass neben einer Steigerung des Verpackungsmülls (Schüler 2019, S. 88–90) auch ein erhöhtes Verkehrsaufkommen (Sühlmann-Faul und Rammler 2018, S. 103–106) zu vermuten ist. Dabei spielen verfehlte Zustellungen (Bertram und Chi 2018, S. 258) und Retouren (Paul und Stahl 2020, S. 6) durch Konsument*innen eine zentrale Rolle. Hinzu kommen mehr versiegelte Flächen durch große Logistikzentren (Morganti et al. 2014, S. 183–184) und weite Wege im weltweiten Onlinehandel (Bolz et al. 2017, S. 26). Um reflektierte Konsumententscheidungen treffen zu können, müssen Jugendliche und junge Erwachsene mehr über die ökologischen Auswirkungen des Onlinehandels wissen. Besonders wenig Auszubildende (9%) und Schüler*innen (14%) gaben an, eine Umweltverschmutzung durch den Onlinehandel zu erkennen. Auch das Thema Datenschutz wurde von einigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen (7%) im Rahmen negativer Auswirkungen des Onlinehandels angesprochen. Ergebnisse der Shell-Jugendstudie von 2019 bestätigen, dass bei den meisten Jugendlichen aber die Bequemlichkeit gegenüber dem Aspekt des Datenschutzes siegt und sie ihr Verhalten online selten ändern, obwohl ihnen bewusst ist, dass sie auch digital Spuren hinterlassen (Albert et al. 2019, S. 33). Diese Diskrepanz zwischen dem Wissen und dem wirklichen Handeln von Individuen wird auch in der sechsten Kernaussage deutlich. Wie bereits erwähnt, spielen hier zahlreiche Hemmnisse und Handlungsbarrieren (siehe Kapitel 3.2.3 und 3.2.4) eine zentrale Rolle, weshalb Jugendliche und junge Erwachsene schlussendlich nicht nachhaltig handeln (vgl. u.a. Brandl 2013, S. 16; Poortinga et al. 2004, S. 72; Krömker 2008; Balderjahn 2013, 220 ff.; Schahn und Matthies 2008; Bilharz 2008, 57 ff.). Alles in allem hat die Umfrage gezeigt, dass die meisten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwar individuelle Vorteile des Onlinehandels sehen, eine differenzierte und tiefergehende Sichtweise jedoch fehlt und eine Abwägung von negativen und positiven Auswirkungen des Onlinehandels oft nicht vorgenommen wird. Hier könnte eine systematische Verbraucher*innenbildung (siehe Kapitel 10.3) helfen, den Jugendlichen und jungen Erwachsenen wichtiges Fachwissen zu vermitteln und damit eine reflektierte Konsumkompetenz zu fördern.

Die sechste Kernaussage macht deutlich, dass Wissen nicht immer zum direkten Handeln führen muss. Die Umfrageergebnisse haben gezeigt, dass das Wissen über die verschiedenen Auswirkungen des Onlinekonsums nur bedingt einen Einfluss auf das Handeln von Jugendlichen und jungen Erwachsenen hat. So existieren z.B. nur schwache Zusammenhänge zwischen dem Wissen über Umweltauswirkungen des Onlinekonsums und dem Einkauf von umwelt- und sozialverträglichen Produkten (siehe Kapitel 8.2). Die Erkenntnis, dass ein vermehrtes Wissen über relevante Themen der Nachhaltigkeit nicht automatisch zu einem nachhaltigen Handeln führt, ist in der Forschung bereits hinlänglich bewiesen (Lüdtke und Henkel 2018, S. 7–8). So zeigte auch eine forsa-Umfrage aus dem Jahr 2017, dass die Themen Umwelt- und Klimaschutz zwar für junge Menschen mehr in den Mittelpunkt rücken und diese über das Wissen verfügen, wie sie nachhaltig konsumieren können, der Großteil von ihnen jedoch beim Einkauf eher selten auf umweltfreundliche und faire Arbeitsbedingungen bei der Produktion oder auf eine energiesparende Nutzung achtet (Leicht 2017). Ob letztendlich ökologisch gehandelt wird, hängt vom Zusammenspiel der aktivierten persönlichen Normen, der wahrgenommenen Verantwortung und den antizipierten Konsequenzen des Nichthandelns ab (Hoffmann und Akbar 2016, S. 197). Demnach sind persönliche Wertorientierungen, eine ökologische Weltanschauung sowie die Überzeugung, dass die persönlichen Werte bedroht sind und das eigene Handeln dazu beitragen kann, dies zu ändern, entscheidend für ein nachhaltiges Handeln (Stern et al. 1999, S. 83). Dem Problem, dass es trotz umfangreichen Wissens nicht gelingt, das Konsumverhalten der Menschen in der gewünschten Breite in Richtung Nachhaltigkeit zu verändern, widmete sich das Projekt „Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“. Es wurde herausgestellt, dass nicht nur Inhalte nachhaltigen Konsums als Gegenstand schulischer Bildungsangebote wichtig sind, sondern vor allem auch zum Bildungsgang passende Konzepte entwickelt werden müssten, die den Lebensrealitäten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen entsprechen. Es sollte über Handlungsmöglichkeiten zu einer Reflexion angeregt und eine Verhaltensänderung praktiziert werden (Tully und Krug 2013, S. 98–99). Ein handlungssteuerndes Wissen (Brandl 2013, S. 16) kann schließlich zu einem manifesten Konsumhandeln führen. Die Verbraucher*innenbildung kann hier einen Ansatz liefern, der die Voraussetzungen für eine solche Herangehensweise mitbringt (siehe Kapitel 10.3). Neben der Vermittlung des Wis-

sens um Konsequenzen des eigenen Konsumverhaltens und die Auswirkungen des Onlinehandels ist es wichtig, über Handlungsmöglichkeiten zu sprechen und eine reflektierte Konsumkompetenz bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu fördern.

Die siebte Kernaussage betrifft die für den privaten Konsum zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel. Demnach verfügen Jugendliche und junge Erwachsene über ein enormes Budget, das für den privaten Konsum genutzt werden kann. Durch diesen Umstand ist die Gruppe der jungen Menschen für Onlinehändler*innen zu einer wichtigen Kund*innen-gruppe aufgestiegen. Dies wird auch durch Zahlen belegt. Die Kaufkraft Jugendlicher und junger Erwachsener hat in den letzten 20 Jahren stark zugenommen. Für den privaten Konsum gaben die unter 30-Jährigen z.B. im Jahr 2013 276,6 Mrd. € aus, dies war ein Anstieg von 15% im Vergleich zu 1993 (GDV-Die deutschen Versicherer 2017). Der Handelsverband Deutschland hat zudem in seinem Online-Monitor 2018 angegeben, dass unter den 14- bis 29-Jährigen 11,8 Mio. Online-Shopper*innen in Deutschland unterwegs sind. Das war ein Zuwachs von 4% im Vergleich zum Vorjahr und die Werte steigen vermutlich weiter an, sodass man davon ausgehen muss, dass nahezu alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen Zugang zum Onlineshopping besitzen. Die Umfrage unter Schüler*innen, Auszubildenden und Studierenden hat die enorme Kaufkraft der Jugendlichen und jungen Erwachsenen bestätigt. Hinzu kommt, dass ein Großteil dieser Gruppe keinen eigenen Haushalt führt, was wiederum dazu führen könnte, dass mehr Geld für private Konsumzwecke genutzt wird. Umso wichtiger erscheint die Förderung einer Kompetenz, die reflektierte Konsument-scheidungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen ermöglicht.

Die achte Kernaussage bezieht sich auf Informationsquellen, die Jugendliche und junge Erwachsene im Zusammenhang mit dem Onlinehandel nutzen, und auf Lebensbereiche, in denen sie sich mit dem Thema Onlineshopping beschäftigen. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit konnte herausgefunden werden, dass sich junge Menschen in erster Linie über die Medien und das private Umfeld zum Onlinehandel bzw. Onlinekonsum informieren. Auch die Schule (43%) wurde von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Lebensbereich genannt, in dem man sich mit dem Thema Onlineshopping beschäftigt. In einer Umfrage vom Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft des Landes Baden-Württemberg wurden ca. 2100 Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 14 und 25 Jahren zu Engagement, nachhaltiger Entwicklung und Aktionsformaten befragt. Dabei gaben

700 Jugendliche an, dass vor allem die Familie, das soziale Umfeld, Erfahrungen während der Ausbildung, in Freiwilligendiensten und Ehrenämtern ausschlaggebend dafür seien, sich mit einer nachhaltigen Entwicklung auseinanderzusetzen. Auch die mediale Präsenz von Themen wie Klimawandel, Plastikverschmutzung oder globale Ungerechtigkeit würde sich auf das Alltagshandeln auswirken. Von den Befragten wurden zudem 7 Schlüsselmomente genannt, die einen nachhaltigeren Lebensstil fördern können. Hierzu zählen Filme, Bücher etc., persönliche Erlebnisse, Schule/Unterricht/Studium, Auslandserfahrungen, Freiwilligendienste und Ehrenamt, Familie/Erziehung und das soziale Umfeld mit Freund*innen und Vorbildern (Deckert und Ulmer 2019, S. 15–16). In einer weiteren Umfrage des Bundesverbands Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. gaben Jugendliche und junge Erwachsene an, dass persönliche Gespräche mit Freund*innen, Familie und Kolleg*innen, Testberichte in TV-, Online- und Printmedien sowie Preisvergleichsseiten für ihre Kaufentscheidungen relevant seien (bitkom e.V. 2013, S. 34). Damit decken sich die Ergebnisse aus den Umfragen mit den in dieser Arbeit vorgestellten Ergebnissen, auch wenn es in dieser Forschungsarbeit explizit um den Onlinehandel geht. Die genannten Informationsquellen und Einflussfaktoren sind sehr ähnlich. Lange et al. haben in einer größer angelegten Studie Konsummuster definiert. Dabei wurde deutlich, dass die Eltern allgemein einen großen Einfluss auf ihre Kinder besitzen. So fördern eine schlechte Konsumerziehung und ein schlechtes Vorbildverhalten der Eltern einen demonstrativen Konsum bei Jugendlichen (Lange et al. 2005, S. 107–108). Hier wird noch einmal deutlich, welche Bedeutung eine Vorbildfunktion der Eltern haben kann, insbesondere bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die noch bei ihren Eltern zu Hause leben. In der Befragung des Ministeriums für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft des Landes Baden-Württemberg gaben die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zudem an, dass sie vor allem die Bildung im Sinne von Aufklärung über die Folgen nicht-nachhaltigen Handelns, aber auch über Handlungsalternativen als wichtiges Tool für den Wandel sehen würden (Deckert und Ulmer 2019, S. 17). Dies bestätigt auch die Jugendstudie „Zukunft? Jugend fragen!“ vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und nukleare Sicherheit (BMU) von 2018. Hier gaben 44% der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 14 und 22 Jahren an, dass mehr Bildung und Aufklärung über die Folgen umweltschädlichen Konsums wichtige Anreize für nachhaltiges Verhalten seien (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und nukleare Sicherheit (BMU) 2018, S. 45). Dies zeigt, dass neben

den Medien (Internet, Fernsehen, Social Media) und dem privaten Umfeld aus Eltern und/oder Freund*innen besonders die Bildungseinrichtungen wie Schulen gefragt sind, einen nachhaltigeren Lebensstil zu fördern. Das Projekt „Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“, welches von 2008 bis 2012 in einem Forschungsverbund durchgeführt wurde, spricht in seinen Ergebnissen Akteur*innen in der Bildungspraxis direkt an und verlangt, dass Bildungseinrichtungen nachhaltigen Konsum als Bildungsauftrag verstehen, sie junge Menschen durch Bildungsangebote dabei unterstützen sollen, ihrer Verbraucher*innenrolle zu entwachsen, sie junge Menschen einbeziehen sollen, statt sie zu belehren, und mit gutem Beispiel vorangehen müssen (Michelsen et al. 2013, S. 267–272). Auch hier spielt die Verbraucher*innenbildung eine zentrale Rolle, da sie hier ansetzt und in den Bildungseinrichtungen umgesetzt werden kann. Daher ist es wichtig, die Umsetzung von Verbraucher*innenbildung in NRW kritisch zu reflektieren und Maßnahmen zu entwickeln, die eine Etablierung und Weiterentwicklung der Verbraucher*innenbildung fördern.

Die neunte Kernaussage führt die Ergebnisse aus den vorherigen Aussagen zusammen und resümiert, dass das Internet und der Onlinehandel für Jugendliche und junge Erwachsene zum alltäglichen Leben gehören. Dies zeigen die bereits präsentierten Zahlen. Vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung und des Stellenwerts des Umwelt- und Klimaschutz bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen erscheint es umso wichtiger, im Rahmen einer Verbraucher*innenbildung dieses Thema intensiv zu behandeln. Jugendliche und junge Erwachsene sehen die Auswirkungen des Klimawandels als große Bedrohung an, was sicherlich auch zu dem hohen Interesse an den Themen Umwelt- und Klimaschutz führt. Dies zeigen repräsentative Umfragen z.B. des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz, Bau und nukleare Sicherheit von 2019. Mit 81% ist bei den 14- bis 22-Jährigen der Stellenwert des Umwelt- und Klimaschutzes extrem hoch. Bei den über 23-Jährigen liegt der Wert immerhin noch bei 67% (Umweltbundesamt 2019). Obwohl das Interesse an diesen Themen so groß ist, sahen in der repräsentativen Jugendstudie „Zukunft? Jugend fragen!“ die befragten Jugendlichen eher geringe Chancen für nachhaltigen Konsum, da viele nicht auf Flugreisen oder ihren Fleischkonsum verzichten wollten. Andererseits gibt es durchaus umweltfreundliche Verhaltensweisen. Dazu zählen der Verzicht auf Plastiktüten, Dinge gebraucht zu kaufen, die Nutzung von Recycling-Papier und die Bereitschaft, Bio-Lebensmittel einzukaufen (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und nukleare

Sicherheit (BMU) 2018, S. 42–43). Dies zeigt wiederum, dass die Bereitschaft zu umweltfreundlichem Verhalten zwar nicht in allen Lebensbereichen vorhanden ist, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen aber durchaus Interesse an einem nachhaltigeren Lebensstil haben und entsprechende Handlungsmöglichkeiten kennen lernen möchten. Jugendliche und junge Erwachsene sollten daher in ihren Absichten, nachhaltiger, bewusster und reflektierter zu leben und zu konsumieren, gestärkt werden. Dies kann über die Ziele der Verbraucher*innenbildung gelingen.

Auf die im ersten Teil dieser Forschungsarbeit gestellten Fragen „**Wie und was konsumieren Jugendliche und junge Erwachsene im Internet?**“ und „**Denken Jugendliche und junge Erwachsene über die Auswirkungen des Onlinehandels nach und welches Wissen besitzen sie diesbezüglich?**“ geben die getätigten neun Kernaussagen und die Auseinandersetzung mit bereits vorhandenen Ergebnissen aus der Forschung Antworten. Der Onlinehandel gehört zum Alltag der Jugendlichen und jungen Erwachsenen und sollte eine größere Bedeutung vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung erhalten. Zu der Frage „**Wie können die Kompetenzen in Bezug auf den Onlinehandel bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen gefördert werden?**“ lassen sich an diesem Punkt auch erste Rückschlüsse ziehen. Da das Interesse an den Themen des Umwelt- und Klimaschutzes groß ist und der Onlinehandel für Jugendliche und junge Erwachsene zum Alltag gehört, scheinen die besten Voraussetzungen gegeben zu sein, um junge Menschen zu reflektierten Entscheidungen zu ermutigen. Dabei ist es wichtig, die Relevanz des eigenen Konsumverhaltens zu verdeutlichen und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dies kann mit einer breit angelegten Verbraucher*innenbildung gelingen (siehe Kapitel 10.3).

10.3 Förderung einer reflektierten Konsumkompetenz im Rahmen der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung an Schulen in NRW

Im zweiten Teil dieser Forschungsarbeit wurde die Verbraucher*innenbildung in NRW näher betrachtet. Es wurden sieben Interviews mit Lehrer*innen von ausgezeichneten Verbraucherschulen in NRW, je ein Interview mit dem Verbraucherzentrale Bundesverband und der Verbraucherzentrale NRW und ein Interview mit dem Schulministerium NRW

durchgeführt. Zur Förderung eines nachhaltigen Konsums und einer reflektierten Konsumkompetenz sind Bildungsangebote ein zentrales Instrument (Fischer und Hauff 2017, S. 26). So zeigt auch das SDG 4, welche Bedeutung der Bildung im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung zukommt. Im Teilziel 4.7 wird gefordert, dass alle Lernenden notwendige Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben sollen (Vereinte Nationen 2015, S. 18). Reflektierte Konsumententscheidungen spielen auch beim Onlinekonsum eine wichtige Rolle. Aus diesem Grund werden im folgenden Teilkapitel die Ergebnisse aus den geführten Interviews diskutiert. Dabei geht es um den Stellenwert und die Relevanz der Verbraucher*innenbildung in NRW im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kapitel 10.3.1) und um Ansätze zur Förderung der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung in NRW (Kapitel 10.3.2).

10.3.1 Verbraucher*innenbildung und das Thema Onlinehandel an Schulen in NRW im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in der Primarstufe und Sekundarstufe I in NRW“ sieht Konsum als eine Zukunftsfrage, da „von dem Konsum in unserer Gesellschaft [...] auch der Erfolg oder Misserfolg einer nachhaltigen Entwicklung ab[hängt]“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 3). Als zentrale Aufgabe der Verbraucher*innenbildung gilt die Entwicklung und Förderung einer reflektierten Konsumkompetenz von Schüler*innen. Dabei wird die Verbraucher*innenbildung explizit im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gesehen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 6). Da sich Konsum oft nicht als nachhaltig im Sinne des langfristigen Erhalts unserer Lebensgrundlagen zeigt, kommt der Verbraucher*innenbildung hier eine wichtige Bedeutung zu. Sie soll eine reflektierte Konsumkompetenz bei Schüler*innen fördern, die zu bewusstem und souveränem Verhalten in konsumbezogenen Alltags- und Lebenssituationen führt und Prinzipien wie Solidarität, Gerechtigkeit und Reziprozität berücksichtigt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 8). So wird die Verbraucher*innenbildung auch in der „Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung“ des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes NRW erwähnt. Die Verbraucher*innenbildung weist Bezüge und Schnittmengen zur

BNE auf, die verdeutlichen, dass die Probleme und Herausforderungen des 21. Jahrhunderts fachlich begründet sind, aber nicht innerhalb der Fächer, sondern fachübergreifend angegangen werden müssen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019b, S. 13).

In den durchgeführten Interviews wurden die Expert*innen zu ihrem Verständnis von Verbraucher*innenbildung befragt. Die Ausführungen der Befragten decken sich mit den Ausführungen in der Rahmenvorgabe Verbraucherbildung. Ein Großteil der interviewten Personen stellt ebenfalls den starken Bezug zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Vordergrund. Demnach sollen die Schüler*innen handlungs- und lebensweltorientiert unterrichtet und dazu befähigt werden, erlernte Kompetenzen in persönlichen Lebensphasen umzusetzen. Der kritische Blick auf den eigenen Konsum mithilfe einer reflektierten Konsumkompetenz spielt dabei eine zentrale Rolle. Sowohl die Rahmenvorgabe Verbraucherbildung als auch die Leitlinie BNE bieten gute Möglichkeiten, entsprechende Themen und Projekte systematisch in den Unterrichtsalltag zu integrieren. Einige Lehrkräfte bemängeln jedoch, dass die Rahmenvorgabe nur für die Primarstufe und die Sekundarstufe I ausgelegt ist. Die Verbraucher*innenbildung ist aber, vielleicht sogar insbesondere, in der Sekundarstufe II wichtig, da sich die Kinder zu jungen Erwachsenen entwickeln und immer häufiger eigene Entscheidungen treffen. Auch die befragten Lehrer*innen der Berufsschulen würden sich über ein ähnliches Dokument für ihre Schulform freuen. Zudem wird immer wieder angemerkt, dass eine Verpflichtung zur Umsetzung der Rahmenvorgabe sinnvoll gewesen wäre. Als große Chance der Verbraucher*innenbildung wird die Thematisierung von Inhalten aus der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen genannt. Es werden Inhalte vermittelt, die direkt an konkrete Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen, was für eine höhere Bedeutsamkeit des Unterrichts für die Schüler*innen sorgt (Wittau 2019, S. 222–223). Das zeigt wiederum die enorme Bedeutung einer strukturell verankerten Verbraucher*innenbildung in NRW. In Zukunft sollten noch mehr Schulen in NRW die Verbraucher*innenbildung in ihr Programm aufnehmen und die strukturelle Verankerung in schulinterne Curricula verstetigen. Dabei ist der fachübergreifende Ansatz, der mit der Verbraucher*innenbildung einhergeht, wichtig. „Verbraucher*innenbildung stellt eine übergreifende schulische Bildungsaufgabe dar“ und sollte in allen Schulen, Schulstufen und Schulformen umgesetzt werden (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-

Westfalen 2017, S. 15). Obwohl einige Unterrichtsfächer mehr Anknüpfungspunkte bieten als andere, sollten nahezu alle Fächer einen Beitrag zur Verbraucher*innenbildung leisten können. So werden in der Rahmenvorgabe neben den prädestinierten Leitfächern (Sachunterricht in der Primarstufe und Hauswirtschaft sowie Wirtschaft, integriert im Lernbereich Arbeitslehre, und die Fächer Politik bzw. Politik/Wirtschaft in der Sekundarstufe I) weitere relevante Fächer (Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Sport, Deutsch, Mathematik, Philosophie, Religionslehre, Musik und Kunst) aufgeführt, die zur Verbraucher*innenbildung beitragen sollen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, 16 ff.). Vielen Schulen ist laut Verbraucherzentrale NRW aber nicht klar, dass nahezu alle Fächer beteiligt werden sollten. Eine Vielzahl von Lehrer*innen hat außerdem noch nie etwas über Verbraucher*innenbildung gehört und kann mit dem Begriff nichts anfangen. Hier muss dringend mehr Aufklärung erfolgen, um Verbraucher*innenbildung zu fördern. Gerade das Thema Onlinehandel könnte mehr in den Fokus der Unterrichtsgestaltung rücken. Viele Lehrer*innen gaben an, dass Themen zum Onlinehandel eher selten im Unterricht auftauchen und nur im Zusammenhang mit anderen Themen angesprochen werden. Obwohl Jugendliche und junge Erwachsene regelmäßig online einkaufen, spielt das Thema bisher eine eher untergeordnete Rolle im Unterrichtsalltag. Die Kernlehrpläne bieten allerdings einige Anknüpfungspunkte, die die Thematisierung durchaus erlauben würden. So kann man z.B. im Kernlehrplan für das Fach „Wirtschaft/Politik“ in der Sekundarstufe I an Gymnasien einige Inhalte finden, an die sich das Thema Onlinehandel thematisch andocken könnte. Inhaltsfeld 1 behandelt das wirtschaftliche Handeln in der marktwirtschaftlichen Ordnung, in dem es unter anderem um Rechte und Pflichten minderjähriger Verbraucher*innen oder Verkaufsstrategien geht. Inhaltsfeld 8 behandelt das Handeln als Verbraucher*innen. Hier werden unter anderem die Schwerpunkte „Prinzipien des nachhaltigen Handelns: Konsum und Ressourcenbewusstsein“ oder „Einflüsse von Werbung auf Kaufentscheidungen“ genannt (Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur-Landesinstitut für Schule 2020). Im Kernlehrplan für das Fach „Erdkunde“ in der Sekundarstufe I an Gymnasien wird der Onlinehandel explizit im Inhaltsfeld 10, „Räumliche Strukturen unter dem Einfluss von Globalisierung und Digitalisierung“, aufgeführt. Auch in vielen weiteren Inhaltsfeldern von unterschiedlichen Fächern in verschiedenen Schulformen lassen sich Aspekte des Onlinehandels wiederfinden. Aufgrund der großen Bedeutung

für Schüler*innen erscheint es daher extrem wichtig, dass Lehrer*innen das Thema Onlinehandel im Unterricht thematisieren. Die Relevanz, die dieses Thema für Schüler*innen hat, kann als sehr hoch eingestuft werden. Nicht nur die Zahlen aus der Umfrage unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeigen, dass diese regelmäßig online einkaufen, sondern auch die befragten Lehrer*innen, die Verbraucherzentrale und das Schulministerium NRW bestätigen, dass der Onlinehandel einen sehr hohen Stellenwert bei den Schüler*innen hat. Auch die Zahlen zur Kaufkraft der unter 30-Jährigen untermauern die Bedeutung des Onlinehandels (GDV-Die deutschen Versicherer 2017). Besonders die älteren Schüler*innen kaufen regelmäßig online ein. Da der Onlinehandel in verschiedenen Fächern thematisiert werden kann, bieten sich fachübergreifende Projekte an, um ein handlungs- und schüler*innenorientiertes Lernen zu ermöglichen. Dabei sollten die Schüler*innen in die Gestaltung der Projekte eingebunden werden, indem z.B. zuvor die Interessen und aktuell relevante Themen abgefragt werden oder Schüler*innen eigene Elemente für die Projektstage gestalten können. Hier zeigt sich die Interdisziplinarität der Themenbereiche Onlinekonsum und Onlinehandel. In fachübergreifenden Projekten bietet sich ein interdisziplinäres Arbeiten an. Des Weiteren bieten sich für fachübergreifende Projekte auch externe Referent*innen an, die Lehrer*innen bei solchen Vorhaben unterstützen könnten (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019b, S. 6). Wie Verbraucher*innenbildung und speziell solche Projekte an Schulen in NRW gefördert und umgesetzt werden können, wird im folgenden Teilkapitel (Kapitel 10.3.2) diskutiert.

10.3.2 Ansätze zur Förderung der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung in NRW

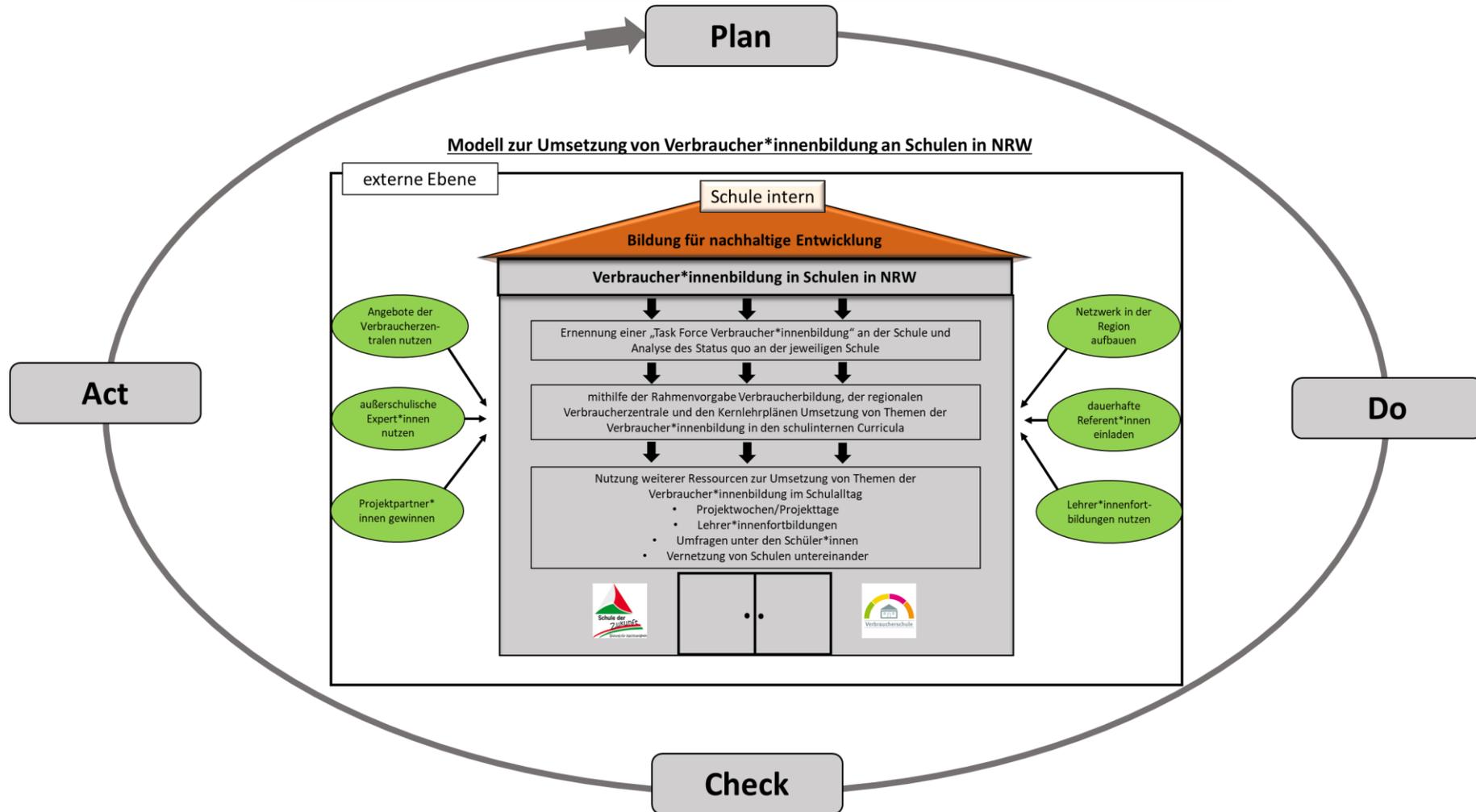
Die durchgeführten Interviews an ausgezeichneten Verbraucherschulen in NRW zeigen, dass es schon einige Schulen gibt, die Verbraucher*innenbildung in ihr Schulprogramm aufgenommen und diese strukturell in die schulinternen Curricula integriert haben. Jedoch gibt es immer noch eine Vielzahl an Schulen, die Verbraucher*innenbildung nicht kennen bzw. diese nicht bewusst als Bildungsaufgabe ansehen oder sie praktizieren, ohne dass es ihnen bewusst ist. Als Hauptprobleme bei der Umsetzung werden die fehlende Zeit und die Mehrarbeit für die Lehrer*innen, Kosten für externe Referent*innen, die vielen anderen

Aufgaben von Schule und fehlende Fortbildungsangebote gesehen. Die Planung von fachübergreifenden Projekten, Thementagen oder -wochen „verlangen [...] zeitliche und personelle Ressourcen“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019b, S. 14). Auf der anderen Seite können Lehrer*innen sich gegenseitig entlasten, wenn sie gemeinsam Unterrichtsprojekte vorbereiten und durchführen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019b, S. 14). Um die Lehrer*innen, die Verbraucher*innenbildung an ihrer Schule systematisch integrieren sollen, zu entlasten, sollten Schulleiter*innen diesen Entlastungsstunden gewähren. Im Rahmen der Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 Schulgesetz ist es Schulleiter*innen möglich, für die ständige Wahrnehmung besonderer schulischer Aufgaben oder zum Ausgleich besonderer unterrichtlicher Belastungen Anrechnungsstunden je Stelle zu gewähren (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). Zudem kann das für das Schulwesen zuständige Ministerium den Schulaufsichtsbehörden nach näherer Bestimmung des Haushaltes zusätzliche Stellen oder Mittel für den Unterrichtsmehrbedarf zuweisen, z.B. für besondere Unterrichtsangebote oder Schulversuche, Modellversuche und Entwicklungsvorhaben (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). So könnten Lehrer*innen, die sich an ihrer Schule um die systematische Verankerung und Verstetigung von Verbraucher*innenbildung kümmern sollen, entlastet werden. Um Kosten für externe Referent*innen zu minimieren, sollten Schulen ein breites Netz aus Partner*innen, anderen Schulen, Expert*innen und der Verbraucherzentrale aufbauen. So können auch Referent*innen gefunden werden, die für ihre Tätigkeit kein Honorar verlangen. Insbesondere die Verbraucherzentralen bieten im Rahmen des Projektes Verbraucherschule Unterstützungsangebote an, die genutzt werden sollten. Der Austausch zwischen Schulen kann auch über das Netzwerk Verbraucherschule des Verbraucherzentrale Bundesverbandes erfolgen. Der Bewerbungsbogen der Verbraucherzentrale kann bei den ersten Schritten helfen (Verbraucherzentrale Bundesverband 2020a). Viele Lehrer*innen geben an, dass die Verbraucher*innenbildung nur eine von sehr vielen Aufgaben von Schule ist und ihr daher häufig nicht die Bedeutung zukommt, die sie eigentlich verdient. Dass Schule viele Aufgaben hat, steht außer Frage. Jede Schule sollte für sich Schwerpunkte definieren, keinesfalls aber wichtige Eckpfeiler der ökonomischen Grundbildung unberührt lassen. Daher sollte Verbraucher*innenbildung als Teil einer BNE in jedem Schulprogramm etabliert werden, da durch sie relevante Alltagskompetenzen vermittelt werden. Um Verbraucher*innenbildung

in den Schulen zu verankern, sind gezielte Fortbildungsangebote für Lehrer*innen sehr wichtig. Für die Fortbildungen sind die Bezirksregierungen in NRW zuständig. Im Bereich der Verbraucher*innenbildung findet man allerdings nur wenige Angebote und meistens sind diese auch sehr spezifisch auf Vorhaben in einzelnen Unterrichtsfächern ausgerichtet. Der Verbraucherzentrale Bundesverband bietet dagegen im Rahmen des Netzwerks Verbraucherschule zahlreiche Fortbildungsangebote an, die Lehrer*innen nutzen können (Verbraucherzentrale Bundesverband 2021). Seit Beginn der Corona-Pandemie werden auch zahlreiche Online-Fortbildungen angeboten. Für die Etablierung der Verbraucher*innenbildung an den Schulen in NRW ist es notwendig, dass auch die Bezirksregierungen ein entsprechendes Angebot zur Verfügung stellen. Eine umfangreiche Fortbildungsinitiative im Bereich der Verbraucher*innenbildung ist elementar wichtig. Das haben auch Bartsch et al. (2019) herausgestellt, die eine Professionalisierung von Lehrpersonen in der Verbraucher*innenbildung unter anderem durch Fortbildungsangebote fordern.

Im Rahmen der geführten Interviews wurde auch über Umsetzungsstrategien und Fördermöglichkeiten der Verbraucher*innenbildung gesprochen. Einige Aspekte wurden im Rahmen der Diskussion schon aufgeführt. Im Folgenden wird ein Modell vorgestellt und diskutiert, das eine Umsetzung von Verbraucher*innenbildung an Schulen in NRW veranschaulichen soll (siehe Abbildung 10.1). Dabei werden sowohl die von den befragten Expert*innen genannten Umsetzungsstrategien als auch Fördermöglichkeiten berücksichtigt. Das Modell lässt sich für jede Schulform anwenden und skizziert in groben Schritten, wie Verbraucher*innenbildung an Schulen systematisch integriert werden kann. Wie die konkrete Implementierung von Themen der Verbraucher*innenbildung in die einzelnen Unterrichtsfächer erfolgen kann, ist der vom Ministerium für Schule und Bildung veröffentlichten Rahmenvorgabe Verbraucherbildung und den Kernlehrplänen zu entnehmen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, 15 ff.). Bei dem hier vorgestellten Modell wird zwischen einer externen und einer internen Ebene unterschieden. Die interne Ebene bezieht sich auf die jeweilige Schule und ihre Möglichkeiten im Rahmen der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung. Die externe Ebene bezieht sich auf alles, was außerhalb der Schule liegt. Der sogenannte PDCA-Zyklus (Plan-Do-Check-Act-Zyklus), ein Qualitäts- und Verbesserungsregelkreis, umrahmt das Modell. Auf die Relevanz des PDCA-Zyklus wird im späteren Verlauf näher eingegangen.

Abbildung 10.1: Modell zur Umsetzung von Verbraucher*innenbildung an Schulen in NRW



(Quelle: Eigene Darstellung)

Auf der internen Ebene der Schulen sollte die Verbraucher*innenbildung zunächst unter dem „Dach“ der Bildung für nachhaltige Entwicklung gesehen werden. Wie bereits in Kapitel 10.3.1 dargestellt, weist die Verbraucher*innenbildung einige Schnittmengen mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auf. Die Rahmenvorgabe Verbraucher*innenbildung sollte als Grundlage für die Umsetzung genutzt werden. Es hat sich als gewinnbringend erwiesen, wenn die Schulleitung eine Steuerungsgruppe bzw. „Task Force“ Verbraucher*innenbildung an der Schule einrichtet, die sich intensiv mit der Umsetzung der Verbraucher*innenbildung beschäftigt. Im Idealfall arbeiten mehrere Lehrer*innen verschiedener Unterrichtsfächer in dieser Steuerungsgruppe. Die Lehrer*innen in dieser Steuerungsgruppe sollten im Idealfall aufgrund einer intrinsischen Motivation, also aus eigenem Interesse, an der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung arbeiten. Die erste Aufgabe der Steuerungsgruppe besteht darin, den Status quo an der Schule zu ermitteln, d.h. es sollen alle Aktivitäten, Projekte, Unterrichtsvorhaben etc., die zur Verbraucher*innenbildung zählen könnten, aufgelistet werden. In diesem Zusammenhang sollten alle Fachschaften in der Schule kontaktiert und Informationsveranstaltungen für die Kolleg*innen organisiert werden. Die Erhebung eines Status quo zur Verbraucher*innenbildung dient dazu, zunächst einen Überblick über bereits laufende Projekte oder entsprechende Unterrichtsinhalte zu erhalten und diese dann im Sinne der Verbraucher*innenbildung zu optimieren. Ein Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass das Lehrer*innenkollegium einbezogen wird und alle Lehrer*innen auch selbst Anknüpfungspunkte in ihrem Unterricht finden können. Im zweiten Schritt kann schließlich mithilfe der Rahmenvorgabe und der Kernlehrpläne eine Überarbeitung der schulinternen Curricula durchgeführt werden. So können Inhalte, die im Rahmen der Verbraucher*innenbildung relevant sind, eingearbeitet und detaillierter im Unterricht behandelt werden. Bei der Implementierung und Umsetzung können die regionalen Verbraucherzentralen und der Verbraucherzentrale Bundesverband mit ihren Angeboten helfen. Bei diesem zweiten Schritt wird nun auch die externe Ebene des Modells relevant, da bei der Verbraucher*innenbildung „dem weiteren schulischen Lernen“ eine spezifische Rolle zukommt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 16). Verbraucher*innenbildung erfolgt häufig im Zusammenhang mit überfachlichen Projekten, in Kooperation mit externen Partner*innen, in schulkulturell etablierten Angebo-

ten, innerhalb der Rahmenbedingungen oder als expliziter Gegenstand weiterer schulorganisatorischer Maßnahmen und schulischer Angebote, wie z.B. Mensabetrieb oder Schüler*innenfirmen etc. (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 16, 2019b, S. 6). Zur Unterstützung sollten sich Schulen ein Netzwerk aus außerschulischen Expert*innen, Projektpartner*innen und dauerhaften Referent*innen aufbauen, die ihre Angebote regelmäßig an der Schule durchführen. Um ein solches Netzwerk aufzubauen, können neben den Verbraucherzentralen auch regionale Unternehmen, Betriebe und andere Organisationen helfen. Des Weiteren sollten die Lehrer*innen an Fortbildungen teilnehmen, die sie im Bereich einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und Verbraucher*innenbildung weiterqualifizieren. Es müssten alle Ressourcen innerhalb der Schule genutzt werden. So sollten neben den schon erwähnten Projekttagen bzw. Projektwochen auch intern Fortbildungen angeboten und ein regelmäßiger Austausch unter den Lehrer*innen gepflegt werden. Dabei können sich auch Schulen untereinander unterstützen, z.B. über das Netzwerk der Verbraucherschulen. Ein weiterer Aspekt, der die Verbraucher*innenbildung und damit eine reflektierte Konsumkompetenz bei Schüler*innen fördern könnte, sind Umfragen bei den Schüler*innen, durch die sie an der inhaltlichen Umsetzung von Verbraucher*innenbildung beteiligt werden (Michelsen et al. 2013, S. 267–272). So könnten aktuelle und für die Schüler*innen relevante Themen mehr in den Fokus der Verbraucher*innenbildung rücken, was die Motivation zusätzlich steigern würde. Weitere Formate und Ideen können intern in den Schulen umgesetzt werden. Die geführten Interviews haben verschiedene Ideen aufgezeigt, die zur Förderung einer reflektierten Konsumkompetenz beitragen. Dazu zählen z.B. ein schuleigener Second-Hand-Laden, der von Schüler*innen betrieben wird, eine Alu-Scheune, in der Schüler*innen Aluminium aufbereiten und für einen guten Zweck verkaufen, oder ein Schulkiosk, der von Schüler*innen betrieben wird und in dem fair gehandelte Produkte und selbst geschmierte Brötchen verkauft werden. Hier sind im Grunde keine Grenzen gesetzt und jede Schule kann individuell auf die eigene Schule zugeschnittene Formate entwickeln. Das Modell (Abbildung 10.1) wird vom sogenannten PDCA-Zyklus umgeben. „Dieser Qualitäts- und Verbesserungsregelkreis ermöglicht eine stetige Verbesserung jeder“ Aktivität (Syska 2006, S. 100) und gliedert sich in die vier Phasen „Plan“, „Do“, „Check“ und „Act“. In der ersten Phase, der „Plan“-Phase, werden Ziele formuliert, Maßnahmen festgelegt bzw. neue Projekte ins Leben ge-

rufen. In der zweiten Phase, der „Do“-Phase, werden die Maßnahmen und Projekte durchgeführt. Dabei findet eine Dokumentation der Maßnahmen statt. In der dritten Phase, der „Check“-Phase, werden die Ergebnisse aus den Maßnahmen und Projekten überprüft und reflektiert. Eine Evaluation der Projekte kann durch die Schüler*innen selbst erfolgen. In der vierten Phase, der „Act“-Phase, werden Verbesserungen und Änderungen, die sich aus einer Evaluation und Reflexion ergeben haben, vorgenommen (Kudernatsch 2018, S. 39). Diese Änderungen können dann bei einer Wiederholung der Projekte und Maßnahmen zur Verbesserung führen. Der PDCA-Zyklus wird stetig fortgesetzt. Im Rahmen der Verbraucher*innenbildung ist es sehr wichtig, diesen Kreislauf bei allen Projekten und etablierten Angeboten zu durchlaufen, um diese zu verbessern und nicht erfolgreiche Maßnahmen eventuell sogar aus dem Programm zu entfernen. So kommt es durch eine stetige Überprüfung der Qualität zu einer Verbesserung der Verbraucher*innenbildung an der Schule.

Zu der im Rahmen der Forschungsarbeit formulierten Frage **„Wie wird Verbraucher*innenbildung in Nordrhein-Westfalen umgesetzt?“** zeigen die Ergebnisse der geführten Interviews verschiedene Möglichkeiten. Die Interviews haben deutlich gemacht, dass Verbraucher*innenbildung sehr unterschiedlich und individuell an die Voraussetzungen der jeweiligen Schulen angepasst umgesetzt werden kann. Es hat sich allerdings auch gezeigt, dass eine flächendeckende Verbraucher*innenbildung an den Schulen in NRW fehlt und insoweit noch viel Aufklärungsarbeit erfolgen muss. In Anlehnung an die zehn Thesen aus dem Projekt „Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“ (kurz: BINK) müssen in diesem Zusammenhang Akteure aus der Bildungspraxis, der Wissenschaft und der Bildungspolitik gleichermaßen in die Verantwortung genommen werden. Bildungseinrichtungen müssen nachhaltigen Konsum als Bildungsauftrag verstehen und junge Menschen einbeziehen. Akteure der Wissenschaft sollen die Konsumkultur in Bildungseinrichtungen weiter beforschen und Jugend und nachhaltigen Konsum im Zusammenwirken unterschiedlicher Fachdisziplinen sehen. Akteure der Bildungspolitik müssen Voraussetzungen schaffen, dass Lehrer*innen als „Change Agents“ für nachhaltigen Konsum agieren können und das Lernen an aktuellen Schlüsselthemen möglich ist (Michelsen et al. 2013, S. 267–272). Die Frage **„Wie kann ein bewusster Onlinekonsum im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. Verbraucher*innenbildung gestärkt werden?“** lässt sich nur schwer beantworten. Die Ergebnisse aus den geführten Interviews zeigen zwar zahlreiche sehr spezifische Ideen, allerdings gibt es keine Erkenntnisse darüber, ob solche Formate wirklich Erfolg

versprechen. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Einbeziehung der Schüler*innen extrem wichtig ist, um einen nachhaltigen Konsum bzw. eine reflektierte Konsumkompetenz zu fördern. Wenn Schüler*innen an der Gestaltung von Projekten und Maßnahmen beteiligt werden, fördert dies einen nachhaltigen Konsum. Das zeigen auch die Ergebnisse der BINK-Studien. Ein weiterer Aspekt, der eine tragende Rolle bei der Förderung eines bewussten Onlinekonsums spielen kann, ist die Öffnung der Schulen. Damit ist der Aufbau eines Netzwerkes gemeint, der außerschulische Partner*innen und Referent*innen einbezieht. So könnten z.B. Expert*innen Workshops zum Onlinehandel oder die Kriminalpolizei einen Thementag zu den Gefahren im Internet veranstalten. Eine Schülerakademie zum Thema Onlinehandel wäre ebenfalls denkbar, um das Thema aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und die Schüler*innen für ihr Onlinekonsumverhalten zu sensibilisieren. Die zu Beginn gestellte Frage **„Welche Maßnahmen können die strukturelle Verankerung von Verbraucher*innenbildung in Schulen in Nordrhein-Westfalen stärken?“** kann mithilfe des vorgestellten Modells zur Umsetzung von Verbraucher*innenbildung an Schulen in NRW (Abbildung 10.1) beantwortet werden. Die verschiedenen Maßnahmen, die im Modell angesprochen werden, können als grobe Richtschnur genutzt werden, um Verbraucher*innenbildung umzusetzen. Die konkrete unterrichtliche Umsetzung kann mithilfe der Rahmenvorgabe Verbraucherbildung und der Leitlinie BNE vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW erfolgen. In der Rahmenvorgabe Verbraucherbildung finden sich zahlreiche Hilfestellungen zu den didaktischen Prinzipien, den Methoden sowie zur schulinternen Planung und Umsetzung, Koordination und Weiterentwicklung von Verbraucher*innenbildung (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, 22 ff.). Die Leitlinie BNE stellt zudem unter anderem Bezüge der Lernbereiche und Fächer zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung dar. Hier können Schnittmengen der Unterrichtsfächer zur Verbraucher*innenbildung identifiziert werden (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019b, 27 ff.). Insgesamt betrachtet sind neben den organisierenden Lehrer*innen an den jeweiligen Schulen auch die Schulleiter*innen und Bezirksregierungen in der Verantwortung, Verbraucher*innenbildung in NRW weiter zu etablieren. Eine Fortbildungsinitiative, auch unter Beteiligung von Hochschulen, und weitere Aufklärung über die Bedeutung einer Ver-

braucher*innenbildung müssen in Zukunft intensiv verfolgt werden. Die Verbraucher*innenbildung sollte dabei nicht nur als weitere Aufgabe, sondern als Chance für eine zukunftsfähige Bildung angesehen werden.

11. Weitere Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden weitere Schlussfolgerungen, die sich aus Ergebnissen und Diskussionspunkten der vorliegenden Forschungsarbeit herauskristallisiert haben, dargestellt. Dabei soll es zunächst um die Frage gehen, inwiefern eine Implementierung der Verbraucher*innenbildung in die Lehramtsausbildung in NRW sinnvoll wäre (Kapitel 11.1). Anschließend wird diskutiert, ob und warum sich das Unterrichtsfach Erdkunde besonders für die Verbraucher*innenbildung und das Thema Onlinehandel eignet (Kapitel 11.2).

11.1 Verbraucher*innenbildung in der Lehramtsausbildung in NRW

Lehrer*innen können als wichtige Impulsgeber, als „Change Agents“, eine reflektierte Konsumkompetenz bei Kindern und Jugendlichen fördern. Sie sind wichtige Bezugspersonen und haben damit einen gewissen Einfluss auf das Verhalten von Schüler*innen. Biebricher-Sondermann und Maier (Biebricher-Sondermann und Maier 2020) stellen heraus, dass junge Menschen immer früher als Verbraucher*innen aktiv sind, auf der anderen Seite aber zu wenig systematische Kompetenzen auf dem Gebiet des Konsums besitzen. Eine Studie im Auftrag der Deutschen Stiftung Verbraucherschutz zeigt wichtige Ergebnisse zur Verbraucher*innenbildung in Deutschland. Es wird deutlich, dass „die Situation der schulischen Verbraucherbildung [...] als eher schlecht beurteilt“ wird. Hinzu kommt die Erkenntnis, dass die komplexer werdende Konsumwelt und das Internet eine systematische Verbraucher*innenbildung dringend notwendig machen (Schoenheit und Dreblow 2013). Die im Rahmen der Studie befragten Lehrer*innen gaben selbst an, dass eine bessere Aus- und Fortbildung und bessere Unterrichtsmaterialien einen besonders wirkungsvollen Beitrag zur schulischen Verbraucherbildung leisten können (Schoenheit und Dreblow 2013, S. 8). Seit 2013 ist im Bereich der schulischen Verbraucher*innenbildung sicher sehr viel passiert. Das zeigen auch die Ausführungen in dieser Arbeit. Verbraucher*innenbildung wird als schulische Aufgabe gesehen und in NRW z.B. mit der Rahmenvorgabe auch strukturell verankert. Nichtsdestotrotz hat sich im Bereich der Lehrer*innenausbildung insoweit wenig getan. Obwohl es mittlerweile einige Fortbildungsangebote gibt, ist in der klassischen Ausbildung von Lehrer*innen nur wenig Fortschritt im Bereich der Verbraucher*innenbildung

zu erkennen. Um Verbraucher*innenbildung und die entsprechenden Kompetenzen vermitteln zu können, müssen Lehrer*innen nicht nur wissen, was Verbraucher*innenbildung ist, sondern auch vielseitige inhaltliche, methodische und organisatorische Aufgaben wahrnehmen. Diese Fähigkeiten können sie am besten im Rahmen des Studiums erwerben. Dass Studierende hier Lücken aufweisen, zeigen vergleichbare Probleme im Bereich einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die ebenfalls noch nicht ausreichend in der Lehramtsausbildung berücksichtigt ist (Gräsel 2020, 23 ff.). Wenn man Verbraucher*innenbildung als Bestandteil einer BNE sieht, erscheint es umso wichtiger, dass die entsprechenden Themen in der Lehramtsausbildung verankert werden. Dabei sollten die Themen der Verbraucher*innenbildung fachübergreifend und in der Fachdidaktik behandelt werden (Biebricher-Sondermann und Maier 2020, S. 74–75). Die meisten Fachdidaktiken sollten genügend inhaltliche und methodische Anknüpfungspunkte bieten. Es ist wichtig, dass die Studierenden schon im Studium Anknüpfungspunkte zu ihrem Fach sehen (Biebricher-Sondermann und Maier 2020, S. 75). Fachübergreifend ist z.B. ein Teilmodul in den Bildungswissenschaften denkbar, in dem die Verbraucher*innenbildung als schulische Aufgabe thematisiert und methodische und organisatorische Aspekte berücksichtigt werden. Der Vorteil eines solchen fachübergreifenden Teilmoduls ist, dass sich alle Lehramtsstudierenden zumindest einmal in ihrer Lehramtsausbildung mit der Verbraucher*innenbildung beschäftigen haben. In diesem Zusammenhang ist die Kompetenzentwicklung bei angehenden Lehrer*innen in den Blick zu nehmen. Wenn Lehrer*innen Kompetenzen im Rahmen einer Verbraucher*innenbildung vermitteln sollen, müssen sie selbst lernen, komplexe Verbraucher*innenthemen zu erschließen und Methoden der Verbraucher*innenbildung zu nutzen. Zu diesen Kompetenzen zählt auch eine umfassende ökonomische und politische Grundbildung. Im Grunde geht es darum, dass Lehrer*innen Schüler*innen dazu befähigen, „Unsicherheiten auszuhalten und trotzdem so gut wie möglich entscheiden zu können“ (Schlegel-Matthies 2013, S. 67). Dazu müssen Änderungen an Studien- und Prüfungsordnungen in den lehramtsausbildenden Universitäten und Hochschulen vorgenommen werden. Schon Schlegel-Matthies (2016, S. 102) hat herausgestellt, dass sich Verbraucher*innenbildung nur vereinzelt in den Studien- und Prüfungsordnungen des Lehramts im Allgemeinen wiederfindet. Verbraucher*innenbildung kann auf einem angemessenem Niveau aber nur von gut ausgebildeten und professionellen Kräften unterrichtet werden, die fachlich und methodisch mit der Thematik vertraut sind (Schlegel-Matthies 2016, S. 102). Neben der Aufnahme der

Verbraucher*innenbildung in das Lehramtsstudium sind umfangreiche Fortbildungsangebote für bereits tätige Lehrer*innen ebenso wichtig (siehe Kapitel 10.3.2). Fortbildungen für Lehrer*innen in den Themenfeldern der Verbraucher*innenbildung können ebenso dazu beitragen, diese an Schulen zu stärken (KMK 2013, S. 4).

In den im Rahmen dieser Arbeit geführten Interviews mit der Verbraucherzentrale NRW und dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW kam ebenfalls der Wunsch nach einer Etablierung der Verbraucher*innenbildung in der universitären Lehramtsausbildung auf, um einerseits die Haltung vieler angehender Lehrer*innen im Hinblick auf die Verbraucher*innenbildung zu ändern und andererseits Grundlagenwissen und -kompetenzen in diesem Bereich zu vermitteln. Die Integration der Verbraucher*innenbildung als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in die erste Phase der Lehramtsausbildung würde einen entscheidenden Schritt zur Stärkung ihrer systematischen Implementierung bedeuten. An dieser Stelle sind aber vor allem die Hochschulen und Universitäten des Lehramts gefragt, entsprechende Änderungen in Prüfungs- und Studienordnungen sowie den Modulhandbüchern vorzunehmen. Verbraucher*innenbildung muss bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung als unverzichtbarer Bestandteil einer modernen Allgemeinbildung verstanden werden. Dann lässt sich die Qualität der Verbraucher*innenbildung in Deutschland und NRW noch einmal auf ein höheres Niveau heben.

11.2 Verbraucher*innenbildung und das Thema Onlinehandel im Unterrichtsfach Erdkunde

„Mit diesem allgemeingeographischen Ansatz trägt der Geographieunterricht in besonderem Maße dazu bei, ein mehrperspektivisches, systemisches und problemlösendes Denken zu fördern“ (Deutsche Gesellschaft für Geographie e.V. 2020, S. 6).

Dieser Ausschnitt aus den Bildungsstandards der Deutschen Gesellschaft für Geographie e.V. im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss hebt das mehrperspektivische, systemische und problemlösende Denken in diesem Fach hervor. Als Verbindungsfach zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften ist Erdkunde prädestiniert, komplexe und unterschiedliche Strukturen und Prozesse in ihrer systemischen Vernetztheit zu untersuchen. Damit kann das Fach Erdkunde als ein Fach verstanden werden, das der BNE sowie

einem globalen Lernen in besonderem Maße verpflichtet ist (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019b, S. 28). Besonders das systemische Denken und Lösen von Problemen wurde von einigen Interviewpartner*innen im Rahmen dieser Arbeit in Bezug auf die Verbraucher*innenbildung immer wieder genannt. Mit der Betrachtung der Erde als Mensch-Umwelt-System sind die Wechselbeziehungen zwischen dem System Erde bzw. seinen naturgeographischen Subsystemen und dem Menschen bzw. den humangeographischen Subsystemen zentraler Gegenstand des Faches (Deutsche Gesellschaft für Geographie e.V. 2020, S. 10). Die Wechselbeziehungen spielen auch bei der Verbraucher*innenbildung und dem Thema Onlinehandel eine zentrale Rolle, da reflektierte Konsumentscheidungen nur getroffen werden können, wenn die Auswirkungen auf Mensch und Umwelt bekannt sind. Durch die systemische Betrachtung trägt der Erdkundeunterricht zum Verständnis komplexer und vor allem auch globaler Zusammenhänge bei (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019b, S. 29). Dies hat in einer stark globalisierten Welt eine zunehmende Relevanz für die Rolle als Verbraucher*in. In der Rahmenvorgabe Verbraucherbildung des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes NRW werden als Ziele daher auch die Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Folgen des Konsums und insbesondere die Reflexion der Wechselwirkungen zwischen Konsum, Produktion, technologischer und ökologischer Entwicklungen auch aus globaler Perspektive genannt. Als weitere Ziele werden die Reflexion von Kriterien für Konsumentscheidungen und das Verständnis von Prozessqualität bzw. Lebenszyklus eines Produktes hinsichtlich Herstellung, Transport, Nutzung und Entsorgung aufgeführt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 10). Diese und weitere Ziele bzw. Teilziele verdeutlichen, wie wichtig systemisches und mehrperspektivisches Wissen und Denken für die Verbraucher*innenbildung ist. Der fachübergreifende und fächerverbindende Unterricht ist im Rahmen der Verbraucher*innenbildung und speziell beim Thema Onlinehandel sehr wichtig. Auch hier bietet sich das Fach Erdkunde an:

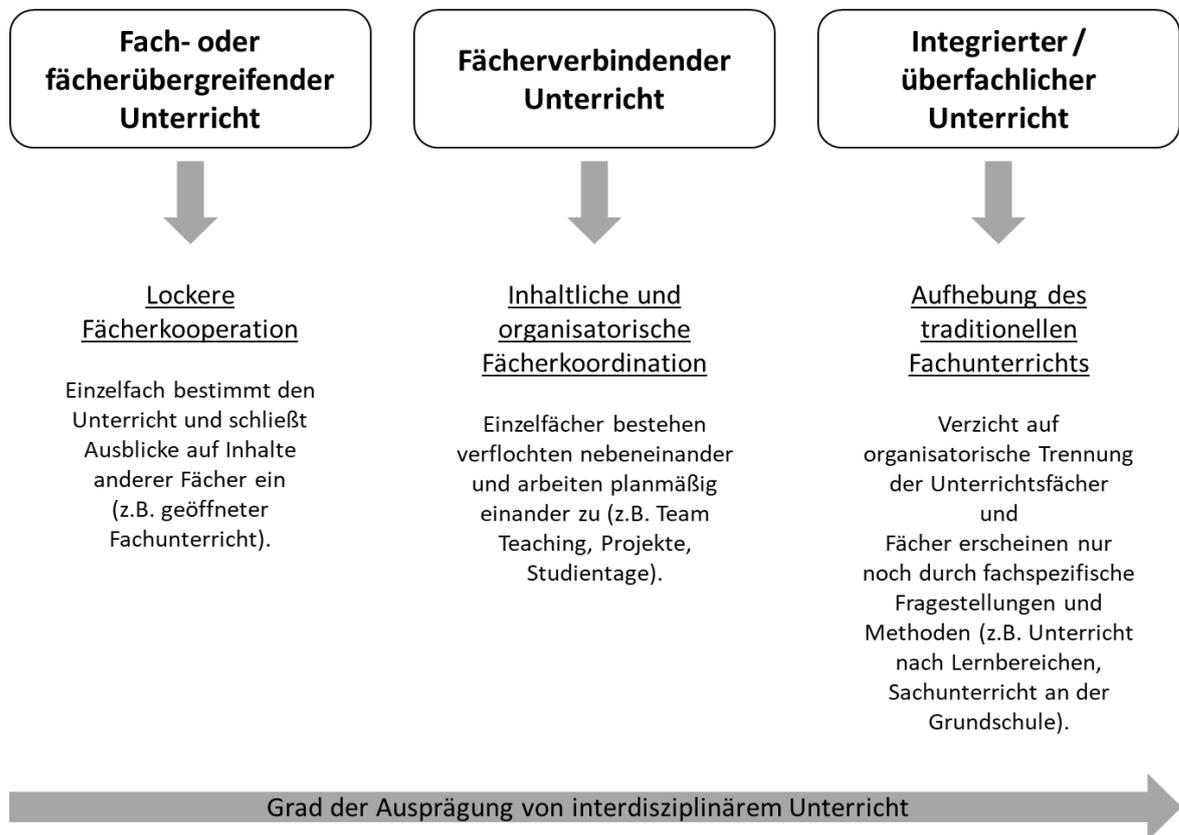
„Das Fach Geographie leistet wesentliche Beiträge zu fachübergreifenden und fächerverbindenden Bildungsaufgaben. [...] Schülerinnen und Schüler erleben hier am Beispiel vieler Umweltthemen in Nah- und Fernräumen die notwendige Vernetzung von natur- und gesellschaftswissenschaftlichem Denken. [...]“ (Deutsche Gesellschaft für Geographie e.V. 2020, S. 7).

Da die Verbraucher*innenbildung als Querschnittsaufgabe gesehen wird und damit fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen im Unterricht sowie bei außerunterrichtlichen Aktivitäten erforderlich ist (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, S. 15), kann das Fach Erdkunde hier einen besonderen Beitrag leisten. Ein besonderer Fokus dabei liegt auf der Interdisziplinarität, die ein Unterrichtsprinzip darstellt, „bei dem im schulischen Lernen fachspezifische Ziele, Inhalte und Methoden in überfachliche Fragestellungen integriert werden“ (Rinschede 2018, S. 172). Dies bedeutet, dass Lernen nicht ausschließlich aus der Sicht der einzelnen Disziplin erfolgt, sondern unterschiedliche Sichtweisen aus den verschiedenen Fächern für komplexere Lernaufgaben genutzt werden. Da der allgemeingeographische Ansatz in besonderem Maße zu einem mehrperspektivischen, systematischen und problemlösungsorientierten Denken anregt (Deutsche Gesellschaft für Geographie e.V. 2020, S. 6), der interdisziplinäre Unterricht eine Methode im Geographieunterricht (Rinschede 2018, 172 f.) ist und die Verbraucher*innenbildung „in besonderer Weise handlungsorientiertes, interdisziplinäres und vernetzendes Lernen“ (KMK 2013, S. 3) ermöglicht, ist der Geographieunterricht für Themen der Verbraucher*innenbildung besonders geeignet.

Es existieren mehrere Formen des interdisziplinären Unterrichts. Je nach Grad der Ausprägung kommt es zu unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit und der Stellung der einzelnen Fächer (siehe Abbildung 11.1). Der fach- oder fächerübergreifende Unterricht ist dabei die häufigste und „lockerste“ Konzeption im interdisziplinären Unterricht. Hier werden Verbindungen zu anderen Unterrichtsfächern planmäßig gesucht, um überfachliche Zusammenhänge zu erschließen. Beim fächerverbindenden Unterricht geht es um die gleichzeitige oder auch gemeinsame Behandlung von Themen durch mehrere Fächer. Die Abstimmung unter den Fächern macht diese Form schon etwas intensiver und aufwändiger, da Absprachen über die angestrebten Lernziele und -inhalte sowie eine zeitliche Planung im Kollegium erfolgen muss. Der integrierte/überfachliche Unterricht zeigt die ausgeprägteste Form des interdisziplinären Unterrichts. Bei dieser Form ist der Fachunterricht zugunsten ungefächerter Lernbereiche oder Themenfelder aufzugeben. Ein bekanntes Beispiel ist der Sachunterricht in der Grundschule, in dem Themen aus vielen verschiedenen Fachdisziplinen betrachtet werden (Rinschede 2018, S. 174–178).

Abbildung 11.1: Formen des interdisziplinären Unterrichts (vereinfachte Darstellung)

Formen des interdisziplinären Unterrichts (vereinfachte Darstellung)



(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Rinschede 2018, S. 174)

Unter anderem bieten die Unterrichtsfächer „Wirtschaft bzw. Wirtschaft/Politik“, „Arbeitslehre“, „Sozialwissenschaften“, „Physik“, „Chemie“ und „Biologie“ (vgl. z.B. Kaiser 2019) Anknüpfungspunkte zum interdisziplinären Geographieunterricht (Rinschede 2018, S. 175).

Im Bereich des Onlinehandels lassen sich so im Fach Erdkunde verschiedene inhaltliche Schwerpunkte setzen. Einige Erdkunde-Schulbücher haben den Onlinehandel als Thema auch schon aufgenommen und bieten Lehrer*innen inhaltliche Schwerpunkte an³⁷. Im Folgenden werden mögliche Themen im Bereich des Onlinehandels, die im Erdkundeunterricht interdisziplinär thematisiert werden sollten, aufgeführt. Die aufgeführten Themenvorschläge begründen keinen Anspruch auf Vollständigkeit und sollen lediglich bei der Planung von Unterrichtsstunden helfen (siehe Tabelle 11.1).

³⁷ Hierzu zählen unter anderem die Schulbücher Terra 1 des Klett Verlages (Bette et al. 2019, 146 f.) und Diercke Praxis vom Westermann Verlag (Diercke Praxis 2019, S. 122–123).

Tabelle 11.1: Themenvorschläge für den Erdkundeunterricht zum Thema Onlinehandel

	Thema der Unterrichtseinheit	Ziele der Unterrichtseinheit
1.	Handel im Wandel: Onlinehandel in Deutschland – Wie verändert sich der Einkauf?	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Themen Handel und Onlinehandel • Zahlen und Daten zur Entwicklung des (Online-)Handels
2.	Handel und Verkehr: Auswirkungen des Onlinehandels auf Transport, Logistik und Verkehr	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung des Zusammenhangs von Handel und Verkehr in einer globalisierten Welt
3.	Onlinehandel vs. stationärer Einzelhandel: aktuelle Entwicklungen in unserem Einkaufsverhalten und Auswirkungen auf verschiedene Zentren	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungen im stationären Handel und im Onlinehandel • Unterschiede zwischen Klein-, Mittel- und Großzentren • Auswirkungen auf die eigene Region
4	Onlinehandel und Ökologie: Welche Auswirkungen hat der Onlinehandel auf unsere Umwelt? – Analyse am Beispiel des Produktlebenszyklus eines Produktes aus China	<ul style="list-style-type: none"> • Ökologische Auswirkungen des Onlinehandels (z.B. Müll, CO₂-Ausstoß, versiegelte Flächen durch große Logistikzentren etc.) • Produktlebenszyklus thematisieren (vom Rohstoff bis zur Entsorgung eines Produktes)
5.	Green E-Commerce?! – Wie kann ich online nachhaltig und fair einkaufen?	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es einen grünen Onlinehandel? • Diskussion, wie man nachhaltig und fair online einkaufen kann
6.	Soziale Aspekte des Onlinehandels – Welche Chancen und Gefahren sind mit dem Onlinehandel verbunden?	<ul style="list-style-type: none"> • Folgende Aspekte können angesprochen und vertieft werden: persönliche Vorteile des Onlinehandels, Fakeshops, Verschuldung im Onlinehandel, Vereinsamung, Verlust von Arbeitsplätzen in bestimmten Regionen etc..
7.	Internetführerschein: Wie kaufe ich sicher im Internet ein?	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung eines eigenen Internetführerscheins oder Nutzung ver-

		schiebener Formate (z.B.: Internetführerschein der Polizei-Gewerkschaft oder des Internet ABC) <ul style="list-style-type: none"> • sicherer Umgang im Internet, insbesondere beim Onlineeinkauf
8.	Pro und Contra des Onlinehandels – Podiums- oder Fish-Bowl-Diskussion aus verschiedenen Perspektiven	<ul style="list-style-type: none"> • Abschluss zum Thema Onlinehandel • Aufgreifen aller Aspekte im Rahmen einer Podiums- oder Fish-Bowl-Diskussion

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die in Tabelle 11.1 aufgeführten Inhalte verdeutlichen, dass es im Fach Geographie zahlreiche Anknüpfungspunkte zum Thema Onlinehandel gibt. Lehrer*innen haben über die Kernlehrpläne einige Anknüpfungspunkte in verschiedenen Fächern. Das Unterrichtsfach Erdkunde bietet sich danach neben den Fächern Wirtschaft bzw. Wirtschaft/Politik, Arbeitslehre und Sozialwissenschaften ganz besonders für die inhaltliche Vertiefung des Themenbereichs Onlinehandel an.

Abschließend kann mit Hilfe der Rahmenvorgabe für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen festgehalten werden, dass das Schulfach Geographie „als Brückenfach naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Ansätze, Inhalte und Methoden integrativ und systematisch vermittelt“, „ein Kernfach für Bildung für nachhaltige Entwicklung darstellt“, „fachübergreifend und fächerverbindend arbeitet“ und „durch ein breites Methodenspektrum selbstbestimmtes/-organisiertes lebenslanges Lernen fördert“ (Deutsche Gesellschaft für Geographie e.V. 2010, S. 6). Dies verdeutlicht noch einmal die Chancen und Vorzüge des Geographieunterrichts für die Stärkung der Verbraucher*innenbildung und insbesondere für die Umsetzung von Themen des Onlinehandels.

12. Fazit – Das Onlineeinkaufsverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen und die Förderung einer reflektierten Konsumkompetenz

Das Thema Konsum spielt im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung und einer nachhaltigen Gesellschaft eine zentrale Rolle. Dabei nimmt der Onlinehandel eine immer größere Bedeutung beim Ein- und Verkaufen von Waren und Produkten ein. Dass der Onlinehandel als „Schauplatz des digitalen Wandels“ (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019, 178 ff.) eine zentrale Rolle im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung spielt, stellte der WBGU 2019 heraus. Dies drücken auch die von den Vereinten Nationen herausgegebenen „Sustainable Development Goals“ aus, 17 Ziele für eine globale nachhaltige Entwicklung. Dort heißt es z.B. in Ziel 12, dass nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sichergestellt werden müssen (Vereinte Nationen 2016). Auch die Ziele 9 (Industrie, Innovation und Infrastruktur), 11 (nachhaltige Städte und Gemeinden) und 17 (Partnerschaften zur Erreichung der Ziele) müssen berücksichtigt werden, da sie alle für eine nachhaltige Entwicklung im Onlinehandel relevant sind (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2019, S. 158–159). Dass eine Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen dieser Ziele notwendig ist, hat unter anderem die UNESCO herausgestellt. Sie sieht die Jugend als zentrales Element im Rahmen der Planung und Ausarbeitung einer nachhaltigen Zukunft (UNESCO 2014, S. 22). Umso wichtiger erscheinen die Etablierung und Festigung von BNE in allen Bildungsinstitutionen. Im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung kann die Verbraucher*innenbildung ein bewusstes und nachhaltiges Konsumverhalten bei jungen Menschen fördern. Die Förderung einer reflektierten Konsumkompetenz, wie sie die Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in NRW vorsieht, ist das Ziel der Verbraucher*innenbildung. Mit diesem Ziel sind viele weitere Teilziele, wie die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Einflüssen auf Konsumententscheidungen oder die Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Folgen des Konsums, verbunden.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen nicht nur die Relevanz des Onlinehandels für Jugendliche und junge Erwachsene, sondern beleuchten auch bestimmte Verhaltensweisen und ihr Wissen über Auswirkungen des Onlinekonsums. Dass der Onlinehandel für Jugendliche und junge Erwachsene immer wichtiger wird, zeigen auch die Zahlen zur Kaufkraft dieser Gruppe. Daher hat sich die vorliegende Arbeit mit den Möglichkeiten der Förderung einer

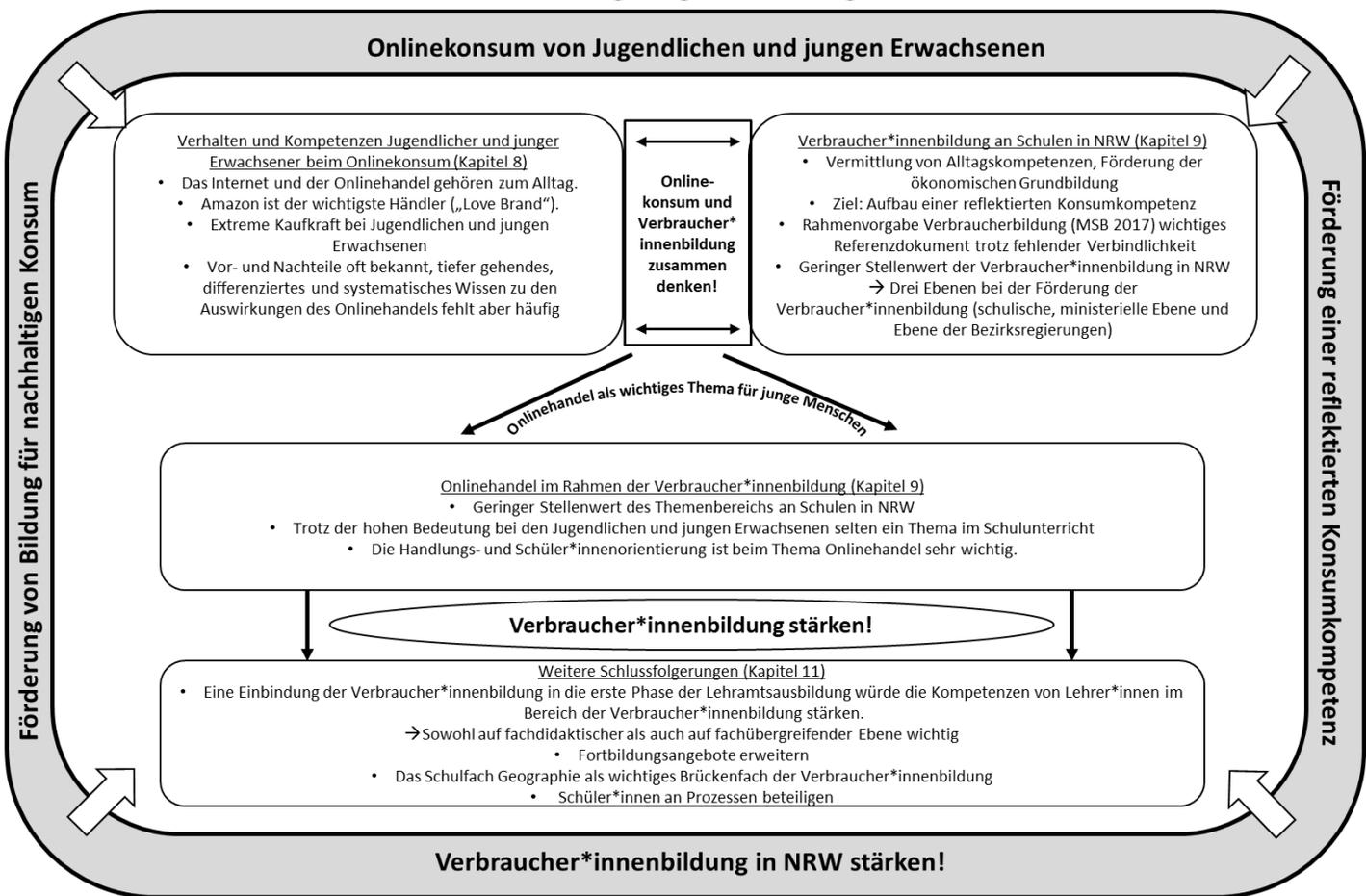
reflektierten Konsumkompetenz durch die Verbraucher*innenbildung in den Schulen in NRW beschäftigt. Eine Auseinandersetzung mit dem transformativen Handlungsfeld des Konsums, insbesondere des Onlinekonsums, bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, bietet sich auch im Fach Geographie an. Es existieren Bezüge zu wichtigen Themen, wie dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung, zum Thema Konsum und dem einer nachhaltigen Stadtentwicklung. Durch die Auseinandersetzung mit Mensch-Umwelt-Wechselwirkungen, die im Fach Geographie eine hohe Relevanz haben, lassen sich Verknüpfungen zwischen dem Onlinekonsum auf der einen und der Förderung einer reflektierten Konsumkompetenz auf der anderen Seite herstellen. Die Interdisziplinarität im Fach Geographie ermöglicht somit eine vielperspektivische Betrachtung der Themenbereiche des Onlinekonsums (siehe Kapitel 11.2).

Die Verbraucher*innenbildung wird im Rahmen dieser Arbeit als wichtige Grundlage zur Förderung einer reflektierten Konsumkompetenz angesehen. Die Ergebnisse der Arbeit zeigen bereits gute Beispiele der Umsetzung einer strukturell verankerten Verbraucher*innenbildung. Allerdings ist eine flächendeckende Umsetzung von Verbraucher*innenbildung in NRW noch nicht zu erkennen. Es konnten Strategien und Möglichkeiten der Förderung der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung an Schulen aufgezeigt werden (siehe Kapitel 9.3.4, 10.3.2 und 11.1). Dies soll die Schulen dazu anregen, Verbraucher*innenbildung als Bildungsaufgabe anzusehen und sie in das Schulprogramm aufzunehmen. Dabei sollte ein ganzheitlicher BNE-Ansatz (whole institution approach) an den Schulen angestrebt werden, um Nachhaltigkeit, auch in Bezug auf den Konsum, rundum in den Blick zu nehmen (bne-portal 2021b). Hier gibt es verschiedene Ansätze, um Verbraucher*innenbildung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung umzusetzen. Neben dem Aufbau eines guten Netzwerkes und der damit verbundenen Öffnung von Schulen für außerschulische Partner*innen bieten sich weitere Ansätze an. Ein spannender und innovativer Ansatz, der es ermöglicht, Schüler*innen in die Gestaltung von Lernprozessen einzubeziehen, ist der sogenannte „FREI DAY“ von der Initiative „Schule im Aufbruch gGmbH“. Dieser Ansatz soll ein fächerverbindendes Lernen und Handeln fördern, indem der „FREI DAY“ strukturell verankert wird und Themen der wichtigsten Zukunftsherausforderungen aufnimmt. Dabei sollten die Themen von den Kindern und Jugendlichen selbst gewählt werden (Rasfeld 2020, S. 4). Diese „FREI DAYS“ müssten fest im Stundenplan verankert werden,

sodass alle Schüler*innen die Möglichkeit bekommen, an für sie wichtigen Themen zu arbeiten. So könnten Schüler*innen sich auch intensiver mit dem Onlinehandel und den Folgen des eigenen Konsumverhaltens auseinandersetzen. Ein weiterer Ansatz und wichtiger Faktor, der im Rahmen dieser Arbeit nur kurz angerissen werden konnte, ist die Verankerung von Verbraucher*innenbildung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung (siehe Kapitel 11.1). In Abbildung 12.1 werden die zentralen Ergebnisse dieser Forschungsarbeit noch einmal systematisch zusammengefasst.

Abbildung 12.1: Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse

Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse



Insgesamt zeigen die Ausführungen der vorliegenden Untersuchungen, dass es noch viel Arbeit gibt, um die Verbraucher*innenbildung weiter zu stärken und zu verstetigen. Das

Thema Onlinehandel spielt im Alltag der Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine wichtige Rolle und sollte daher mehr in den Fokus des Unterrichtsalltags rücken. Für die Förderung und Umsetzung von Verbraucher*innenbildung und einer gezielten BNE sind zahlreiche individuelle Akteur*innen, Gruppen und Institutionen (Schüler*innen, Schule, (Bildungs)Politik, Wissenschaft, Unternehmen) in unterschiedlichen Bereichen und Ebenen wichtig. Ihr Zusammenwirken kann eine zukunftsfähige und nachhaltige Bildung entscheidend beeinflussen. Die vorliegende Arbeit will nicht nur das Onlinekonsumverhalten junger Menschen in den Fokus rücken, sondern vor allem dazu anregen, eine reflektierte Konsumkompetenz, die einen bewussten und nachhaltigen Konsum ermöglicht, zu fördern. In Anlehnung an die zehn Thesen aus dem „BINK“-Projekt (Michelsen et al. 2013, S. 267–272) lässt sich festhalten, dass neben der Bildungspraxis und der Bildungspolitik weitergehende Forschung in der Wissenschaft notwendig ist, um die Verbraucher*innenbildung voranzubringen. Dabei müssen unter anderem tiefergehende Fragen zu der Umsetzung von Verbraucher*innenbildung in den Fokus rücken. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, die Verbraucher*innenbildung auch in der Sekundarstufe II in NRW strukturell zu verankern. In Anlehnung an die „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung für die Primarstufe und die Sekundarstufe I in NRW“ könnte ein Dokument für die Sekundarstufe II erstellt werden. Schließlich konsumieren Schüler*innen mit zunehmendem Alter auch häufiger und nutzen eigenständig z.B. den Onlinehandel. Für die Förderung der Verbraucher*innenbildung sind zudem weitere umfangreiche Lehrer*innenfortbildungen dringend erforderlich.

Alles in allem lässt sich festhalten, dass die Verbraucher*innenbildung in NRW noch nicht so etabliert ist, wie sie es sein sollte. Obwohl die „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung“ vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW bereits 2017 veröffentlicht wurde und seitdem einige Jahre vergangen sind, spielt die Verbraucher*innenbildung an einer Vielzahl von Schulen in NRW keine oder nur eine geringe Rolle. An einigen Schulen hingegen wird sie konsequent umgesetzt und in das Profil der Schule integriert. An diesen Schulen (z.B. den ausgezeichneten Verbraucherschulen) zeigt sich, wie die Umsetzung funktionieren kann und wie Schüler*innen davon profitieren. Die in dieser Arbeit herausgestellten Fördermöglichkeiten können helfen, Verbraucher*innenbildung in NRW weiter zu stärken und an vielen weiteren Schulen zu etablieren. Die nächsten Jahre werden zeigen, ob die Verbraucher*innenbildung und speziell der Onlinehandel den Stellenwert erhalten, den sie in unserer Bildungslandschaft verdienen.

13. Literaturverzeichnis

AGOF e.V. (Hg.) (2015): internet facts 2015-05. Online verfügbar unter <https://www.agof.de/service-downloads/downloadcenter/download-internet-facts/#2015>, zuletzt geprüft am 18.05.2020.

Albert, Matthias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2019): Shell Jugendstudie 2019 - Zusammenfassung. Hg. v. Deutsche Shell Holding GmbH. Hamburg. Online verfügbar unter https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf, zuletzt geprüft am 11.12.2019.

Amazon Inc. (2021): Amazon Nachhaltigkeit. Hg. v. Amazon Inc. Online verfügbar unter <https://nachhaltigkeit.aboutamazon.de/?energyType=true&workerCount=true&engagementProgram=true&productCategory=true>, zuletzt geprüft am 07.04.2021.

Arbeitskreis Geographische Handelsforschung (Hg.) (2017): Berichte des Arbeitskreises Geographische Handelsforschung. Zukunft des stationären Einzelhandels (42).

atalanda GmbH (Hg.) (2020): Was ist atalanda? Online verfügbar unter <https://atalanda.com/ueber-uns>, zuletzt geprüft am 10.02.2020.

Atteslander, Peter; Cromm, Jürgen (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 12., durchges. Aufl. Berlin: E. Schmidt (ESV basics).

Balderjahn, Ingo (2013): Nachhaltiges Management und Konsumentenverhalten. 1. Aufl. Konstanz: UVK-Verl.-Ges (utb-studi-e-book, 3902).

Bartsch, Silke; Henke, Katharina; Müller, Heike; Penning, Isabelle (2019): Verbraucherkompetenzen für morgen durch Lehrkräftebildung heute: Professionalisierung von Lehrpersonen in der Verbraucherbildung. In: *HiBiFo* 8 (4-2019), S. 90–103. DOI: 10.3224/hibifo.v8i4.06.

Bathelt, Harald; Glückler, Johannes (2012): Wirtschaftsgeographie. Ökonomische Beziehungen in räumlicher Perspektive ; 22 Tabellen. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Ulmer (UTB Geowissenschaften, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften, Politikwissenschaften, 8217).

Behrendt, Siegfried; Blättel-Mink, Birgit; Clausen, Jens (Hg.) (2011a): Wiederverkaufskultur im Internet. Chancen für nachhaltigen Konsum am Beispiel von eBay. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Behrendt, Siegfried; Henseling, Christine; Erdmann, Lorenz (2011b): Chancen und Grenzen für einen nachhaltigen Konsum. In: Siegfried Behrendt, Birgit Blättel-Mink und Jens Clausen (Hg.): Wiederverkaufskultur im Internet. Chancen für nachhaltigen Konsum am Beispiel von eBay. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, S. 189–195.

Belz, Frank-Martin; Bilharz, Michael (2007): Nachhaltiger Konsum, geteilte Verantwortung und Verbraucherpolitik: Grundlagen. In: Frank Belz (Hg.): Nachhaltiger Konsum und Verbraucherpolitik im 21. Jahrhundert. Marburg: Metropolis-Verl. (Wirtschaftswissenschaftliche Nachhaltigkeitsforschung, 1), S. 21–52.

Bertram, Rose Françoise; Chi, Ting (2018): A study of companies' business responses to fashion e-commerce's environmental impact. In: *International Journal of Fashion Design, Technology and Education* 2018 (11 (2)), S. 254–264.

Bette, Julian; Brodungeier, Egbert; Bünstorf, Ulrich (2019): Terra - Erdkunde. Gymnasium, Nordrhein-Westfalen, 1. Auflage. Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag.

- Biebricher-Sondermann, Ricarda; Maier, Petra (2020): Verbraucherbildung als Teil einer BNE in der Lehrkräftebildung. Kompetent und nachhaltig durch den Angebotsdschungel: Lehrkräfte sind wichtige Impulsgeber. In: Andreas Keil, Miriam Kuckuck und Mira Faßbender (Hg.): BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft), S. 71–82.
- Bilharz, Michael (2008): "Key Points" nachhaltigen Konsums. Ein strukturpolitisch fundierter Strategieansatz für die Nachhaltigkeitskommunikation im Kontext aktivierender Verbraucherpolitik. Zugl.: St. Gallen, Hochsch. f. Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwiss., Diss., 2008. Marburg: Metropolis-Verl. (Wirtschaftswissenschaftliche Nachhaltigkeitsforschung, 4).
- bitkom e.V. (Hg.) (2013): Trends im E-Commerce. Konsumverhalten beim Online-Shopping. Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. Berlin.
- bitkom e.V. (2019): Elf Gründe fürs Online-Shopping. Hg. v. bitkom e.V. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Elf-Gruende-fuers-Online-Shopping>, zuletzt geprüft am 04.02.2020.
- BMUB (2017): Nationales Programm für nachhaltigen Konsum. Gesellschaftlicher Wandel durch einen nachhaltigen Lebensstil. Hg. v. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB).
- bne-portal (2021a): Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter <https://www.bne-portal.de/de/education-for-sustainable-development-towards-achieving-the-sdgs-1729.html>, zuletzt geprüft am 04.03.2021.
- bne-portal (2021b): Whole Institution Approach - der ganzheitliche BNE-Ansatz. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter <https://www.bne-portal.de/de/whole-institution-approach---der-ganzheitliche-bne-ansatz-1778.html>.
- Bocock, Robert (2006): Consumption. Transferred to digital printing. London: Routledge (Key ideas Sociology, cultural studies, communication studies).
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch).
- Bolz, Thomas; Stahl, Ernst; Wittmann, Georg; Paul, Manuela (2017): Einkaufsverhalten im digitalen Zeitalter. Status quo und zukünftige Trends 2017. Aktuelle Ergebnisse aus dem Projekt "E-Commerce-Leitfaden". Hg. v. ibi research an der Universität Regensburg GmbH. Regensburg. Online verfügbar unter <https://www.ecommerce-leitfaden.de/studien/item/einkaufsverhalten-im-digitalen-zeitalter-2017>, zuletzt geprüft am 04.02.2020.
- Bortz, Jürgen; Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch).
- Bourdieu, Pierre; Russer, Achim (2018): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Unter Mitarbeit von Bernd Schwibs. 26. Auflage 2018. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 658).
- Brandl, Werner (2013): Wissen und Handeln: Diesseits und jenseits des "Rubikon". In: *Haushalt in Bildung und Forschung* 2 (3), S. 3–20.

Braungart, Michael; McDonough, William (2016): Cradle to Cradle. Einfach intelligent produzieren. Unter Mitarbeit von Karin Schuler und Ursula Pesch. Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 4. Auflage. München, Berlin, Zürich: Piper.

Bräutigam, Peter; Rücker, Daniel; Berger, Arndt (Hg.) (2017): E-Commerce. Rechtshandbuch. München: C.H. Beck.

Brown, Jay; Guiffrida, Alfred (2014): Carbon emissions comparison of last mile delivery versus customer pickup. In: *International Journal of Logistics Research and Applications* 2014 (17 (6)), S. 503–521.

Bullinger, Dieter (2013): Onlinehandel, stationärer Einzelhandel und Shopping-Center - gegeneinander oder miteinander? In: Arbeitskreis Geographische Handelsforschung (Hg.): Berichte des Arbeitskreises. Transformationsprozesse im innerstädtischen Einzelhandel. Berlin (Transformationsprozesse im innerstädtischen Einzelhandel, 34), S. 38–43.

Bullinger, Dieter (2016): Auswirkungen des Online-Handels - keine Chance mehr für stationären Einzelhandel, Shopping-Center und Stadtzentren? In: Martin Franz und Inka Gersch (Hg.): Online-Handel ist Wandel. Mannheim: Verlag MetaGIS Fachbuch (Geographische Handelsforschung, 24), S. 39–68.

Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (Hg.) (2020): Ökobarometer 2019. Umfrage zum Konsum von Biolebensmitteln. Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft. Online verfügbar unter https://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/oekobarometer-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=3, zuletzt geprüft am 04.05.2020.

Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) (Hg.) (2017): Online-Handel - Mögliche räumliche Auswirkungen auf Innenstädte, Stadtteil- und Ortszentren. Online verfügbar unter <https://d-nb.info/1135734925/34>, zuletzt geprüft am 17.12.2019.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (1990): Sozialgesetzbuch - Achtes Buch. SGB VIII 1990. Online verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/index.html.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und nukleare Sicherheit (BMU) (Hg.) (2018): Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen. Berlin.

Bundesrepublik Deutschland (2018): Bürgerliches Gesetzbuch. BGB.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2006): Verbraucherbildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/70219/verbraucherbildung-13-03-2006>, zuletzt geprüft am 25.03.2020.

Burzan, Nicole (2016): Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Standards standardisierter und nichtstandardisierter Sozialforschung).

Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke; Borchard, Inga; Thomas, Peter Martin; Flaig, Berthold Bodo (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. s.l.: Springer.

Cook, Gary; Jardim, Elizabeth (2017): Guide to Greener Electronics 2017. Hg. v. Greenpeace e.V. Greenpeace e.V. Online verfügbar unter <https://www.greenpeace.org/usa/reports/greener-electronics-2017/>, zuletzt geprüft am 07.04.2021.

Cradle to Cradle-Wiege zur Wiege e.V. (Hg.) (2015): Nährstoff. Das Magazin des Cradle to Cradle e.V. Berlin.

- Daj, Elena (2017): Bahensperrung hat Folgen für Pendler-Uni. In: *Westdeutsche Zeitung* 2017, 12.07.2017. Online verfügbar unter https://www.wz.de/nrw/wuppertal/bahensperrung-hat-folgen-fuer-pendler-uni_aid-26774113.
- Deckert, Anna; Ulmer, Frank (2019): Einfach machen! Report. Jugend zu nachhaltigem Handeln und Engagement motivieren. Hg. v. Kommunikationsbüro Ulmer GmbH. Stuttgart.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie e.V. (2010): Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen. Unter Mitarbeit von Karl-Heinz Otto und Leif Mönter. Hg. v. Deutsche Gesellschaft für Geographie e.V. Bonn. Online verfügbar unter https://geographie.de/wp-content/uploads/2016/06/pub_lehrerausbldg_geo_rahmenvorgaben.pdf, zuletzt geprüft am 22.10.2021.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie e.V. (2020): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Unter Mitarbeit von Ingrid Hemmer, Hemmer, Michael, Rhode-Jüchtern, Tilman, Gudrun Ringel und Eberhard Schallhorn. Hg. v. Deutsche Gesellschaft für Geographie e.V. Bonn. Online verfügbar unter https://geographie.de/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf.
- Deutsche Stiftung Verbraucherschutz (Hg.) (2018): Leitlinien Bündnis für Verbraucherbildung.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2011): UN-Dekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung" 2005-2014. Nationaler Aktionsplan für Deutschland 2011. Stand: September 2011. Bonn: UNESCO (Nachhaltigkeit lernen).
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2015): UN-Dekade mit Wirkung. 10 Jahre "Bildung für nachhaltige Entwicklung" in Deutschland. Unter Mitarbeit von Christian Vey. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e. V (Bildung, Wissenschaft, Kultur, Kommunikation).
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hg.) (2018): Unesco-Weltaktionsprogramm. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online verfügbar unter <https://www.bne-portal.de/de>, zuletzt geprüft am 24.05.2018.
- Deutsches CleanTech Institut (2015): Klimafreundlich einkaufen. Eine vergleichende Betrachtung von Onlinehandel und stationärem Einzelhandel. Hg. v. Deutsches CleanTech Institut. Bonn. Online verfügbar unter http://www.dcti.de/fileadmin/pdfs_dcti/DCTI_Studien/Studie_Klimafreundlich_Einkaufen_WEB.pdf, zuletzt geprüft am 04.02.2020.
- Diekmann, Andreas; Preisendörfer, Peter (1998): Umweltbewußtsein und Umweltverhalten in Low- und High-Cost-Situationen. In: *Zeitschrift für Soziologie* 27 (6), S. 87. DOI: 10.1515/zfsoz-1998-0604.
- Diercke Praxis (2019). Druck A. Braunschweig: Westermann.
- Dittmar, Norbert (2004): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 10).
- Domma, Peter (2011): Der Einfluss des Web 2.0 auf das Konsumentenverhalten im E-Commerce. Eine experimentelle verhaltenswissenschaftliche Untersuchung der Wirkung von Web 2.0-Instrumenten in Online-Shops. Zugl.: Saarbrücken, Univ., Diss., 2010. Hamburg: Kovač (Schriftenreihe Studien zum Konsumentenverhalten, 38).
- Dost, Florian; Maier, Erik (2017): E-Commerce Effects on Energy Consumption. A Multi-Year Ecosystem-Level Assessment. In: *Journal of Industrial Ecology* 2017 (22 (4)), S. 799–812.
- Dunn, Kevin (2010): Interviewing. In: Iain Hay (Hg.): *Qualitative research methods in human geography*. 3. ed. Oxford: Oxford Univ. Press, S. 101–138.

- EHI Retail Institute (Hg.) (2019): Top 100 umsatzstärkste Onlineshops in Deutschland. EHI Retail Institute. Online verfügbar unter <https://www.ehi.org/de/top-100-umsatzstaerkste-onlineshops-in-deutschland/>, zuletzt geprüft am 03.01.2020.
- Eichmann, Hubert; Nocker, Matthias; Adam, Georg (2016): Online-Handel. Trendanalysen zu Entwicklungen und Folgewirkungen auf Beschäftigungsstrukturen in Österreich. Forschungsbericht im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien.
- Engel, Astrid (2007): Standort im Einzelhandel: 1a- oder 1b-Lage? Hg. v. Wirtschaftswissen.de Fachinformationsportal. Online verfügbar unter <https://www.wirtschaftswissen.de/unternehmensgruendung-und-fuehrung/existenzgruendung/businessplan/standort-im-einzelhandel-1a-oder-1b-lage/>, zuletzt geprüft am 10.02.2020.
- Engels, Barbara (2019): Lage und Trends im deutschen Onlinehandel. Hg. v. Institut der deutschen Wirtschaft (IW). Köln (33). Online verfügbar unter <https://www.econs-tor.eu/bitstream/10419/203254/1/1676371311.pdf>.
- Ermann, Ulrich (2014): Konsumieren. In: Julia Lossau, Tim Freytag und Roland Lippuner (Hg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart: Ulmer (UTB, 3898), S. 243–257.
- Ermann, Ulrich; Pütz, Robert; Schröder, Frank (2020): Geographische Konsumforschung. In: Hans Gebhardt, Rüdiger Glaser und Ulrich Radtke (Hg.): Geographie. Physische Geographie und Human-geographie. 3. Auflage (Lehrbuch), S. 827–834.
- Ernst & Young GmbH Wirtschaftsprüfungsgesellschaft; Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie gGmbH (2020): Zwischenbilanz COVID-19: Umweltpolitik und Digitalisierung. Unter Mitarbeit von Thomas Losse-Müller, Nadja Gläser, Felix Czernin, Stephan Ramesohl, Holger Berg und Julian Lauten-Weiss. Hg. v. Bundesministerium für Umwelt und Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU). Bundesministerium für Umwelt; Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU).
- Fauth, Julia (1999): Junge Verbraucher in Europa. Konsum- und Umweltverhalten von Kindern und Jugendlichen im 15-Länder-Vergleich ; eine empirische Studie. Zugl.: Bonn, Univ., Diss., 1999. 1. Aufl. Witterschlick/Bonn: Wehle (Bonner Studien zur Wirtschaftssoziologie, 12).
- Felser, Georg (2014): Konsumentenpsychologie. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, 715).
- Fien, John (2000): Education for sustainable consumption: Towards a framework for pedagogical action. In: B. B. Jensen (Hg.): Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges. Kopenhagen, S. 45–66.
- Fischer, Daniel; Hauff, Michael von (2017): Nachhaltiger Konsum. Wiesbaden: Hessische Landeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe Nachhaltigkeit, 3).
- Fischer, Daniel; Nemnich, Claudia (2012): Bildung für nachhaltigen Konsum. Konzeptioneller Ansatz und praktische Beispiele aus dem Projekt BINK. In: HaBiFo Haushalt in Bildung und Forschung e.V. (Hg.): Haushalt in Bildung und Forschung. Schwerpunktthema: Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Verlag Barbara Budrich (1), S. 44–55.
- Franz, Martin; Gersch, Inka (Hg.) (2016a): Online-Handel ist Wandel. Mannheim: Verlag MetaGIS Fachbuch (Geographische Handelsforschung, 24).
- Franz, Martin; Gersch, Inka (2016b): Online-Handel ist Wandel - eine Einordnung. In: Martin Franz und Inka Gersch (Hg.): Online-Handel ist Wandel, Bd. 24. Mannheim: Verlag MetaGIS Fachbuch (Geographische Handelsforschung, 24), S. 7–21.

Gaiser, Wolfgang; Krug, Wolfgang; Rijke, Johann de (2012): Jugend, Nachhaltigkeit und nachhaltiger Konsum. Forschungsstand, empirische Ergebnisse und Empfehlungen. Hg. v. Hans-Böckler-Stiftung. Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB. Düsseldorf. Online verfügbar unter https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_262.pdf.

Gassmann, Michael (2017): Die überraschend schlechte Öko-Bilanz des Online-Handels. Hg. v. WeltN24 GmbH. Online verfügbar unter <https://www.welt.de/wirtschaft/article168262696/Die-ueberraschend-schlechte-Oeko-Bilanz-des-Online-Handels.html>, zuletzt geprüft am 02.02.2020.

Gatersleben, Birgitta (2001): Sustainable household consumption and quality of life. The acceptability of sustainable consumption patterns and consumer policy strategies. In: *IJEP* 15 (2), S. 200–216. DOI: 10.1504/IJEP.2001.000596.

Gatesleben, B.; Vlek, Ch. (1998): Household Consumption, Quality of Life, and Environmental Impacts. A Psychological Perspective and Empirical Study. In: Klaas Jan Noorman (Hg.): Green households? Domestic consumers, environment and sustainability. 1. publ. London: Earthscan-Publ, S. 141–183.

GDV-Die deutschen Versicherer (Hg.) (2017): Jeder dritte Euro stammt von Senioren. Untersuchung zur Kaufkraft nach Altersgruppen. Online verfügbar unter <https://www.gdv.de/de/medien/aktuell/jeder-dritte-euro-stammt-von-senioren-8374>, zuletzt geprüft am 15.05.2020.

Gereffi, Gary (2001): Beyond the Producer-driven/Buyer-driven Dichotomy. The Evolution of Global Value Chains in the Internet Era. In: *IDS Bulletin* 32 (3), S. 30–40. DOI: 10.1111/j.1759-5436.2001.mp32003004.x.

Gräsel, Cornelia (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung-Wie implementiert man dieses Konzept in die Lehrerbildung? In: Andreas Keil, Miriam Kuckuck und Mira Faßbender (Hg.): BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft), S. 23–31.

Greenpeace e.V. (2017): Konsumkollaps durch Fast Fashion. Hg. v. Greenpeace e.V. Hamburg. Online verfügbar unter https://www.greenpeace.de/sites/www.greenpeace.de/files/publications/s01951_greenpeace_report_konsumkollaps_fast_fashion.pdf, zuletzt geprüft am 04.02.2020.

Gruninger-Hermann, Christian (2017): Zukunft der Innenstädte? - Auswirkungen zunehmender Online-Käufe auf den stationären Einzelhandel und die Innenstädte. Hg. v. Duale Hochschule Baden-Württemberg Lörrach. Lörrach. Online verfügbar unter https://www.econs-tor.eu/bitstream/10419/157259/1/DHBW_WDP_Zukunft_der_Innenst%C3%A4dte_170331_web.pdf, zuletzt geprüft am 17.12.2019.

Grunwald, Armin; Kopfmüller, Jürgen (2012): Nachhaltigkeit. 2. aktualisierte Auflage Auflage. Frankfurt, New York: Campus (Campus »Studium«).

Handelsverband Deutschland (HDE) (Hg.) (2018): Online-Monitor 2018. Köln. Online verfügbar unter https://einzelhandel.de/images/HDE-Publikationen/HDE_Online_Monitor_2018_WEB.pdf, zuletzt geprüft am 03.07.2020.

Handelsverband Deutschland (HDE) (Hg.) (2019a): Begriffsdefinitionen: E-Commerce. Online verfügbar unter <https://einzelhandel.de/onlinebegriffe>, zuletzt aktualisiert am 2019, zuletzt geprüft am 10.12.2019.

- Handelsverband Deutschland (HDE) (Hg.) (2019b): Online-Monitor 2019. Köln. Online verfügbar unter https://einzelhandel.de/index.php?option=com_attachments&task=download&id=10168.
- Handelsverband Deutschland (HDE) (Hg.) (2020): Online-Monitor 2020. Online verfügbar unter https://einzelhandel.de/index.php?option=com_attachments&task=download&id=10433, zuletzt geprüft am 09.03.2021.
- Händlerbund Management AG (2020a): Händlerbund Studie Teil 3. Coronavirus 2020-Auswirkungen im Online-Handel. Hg. v. Händlerbund Management AG. Leipzig.
- Händlerbund Management AG (2020b): Weihnachtsstudie 2020. Umsatz, Herausforderungen, Bestseller im E-Commerce. Hg. v. Händlerbund Management AG. Leipzig. Online verfügbar unter <https://www.haendlerbund.de/de/wissen/weihnachtsstudie-2020>, zuletzt geprüft am 11.03.2021.
- Hauff, Michael von; Schulz, Robin; Wagner, Robin (2018): Deutschlands Nachhaltigkeitsstrategie. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbh; UVK/Lucius (utb Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, 5055).
- Heidbrink, Ludger; Schmidt, Imke; Ahaus, Björn (Hg.) (2011): Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH (Sozialwissenschaften 2011).
- Heineberg, Heinz; Kraas, Frauke; Krajewski, Christian (2017): Stadtgeographie. 5., überarbeitete Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh (Grundriss Allgemeine Geographie, 2166).
- Heinemann, Gerrit (2018): Die Neuausrichtung des App- und Smartphone-Shopping. Mobile Commerce, Mobile Payment, LBS, Social Apps und Chatbots im Handel. Wiesbaden, Germany: Springer Gabler.
- Heinemann, Gerrit (2019): Der neue Online-Handel. Geschäftsmodelle, Geschäftssysteme und Benchmarks im E-Commerce. 10. Aufl. 2019. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Helldorff, Katja von; Kellerhoff, Simone; Carsten, Anja; Dietrich, Johannes (2017): Material Mafia - Kreisläufe für die Weiterverwendung von Ressourcen. In: Melanie Jaeger-Erben, Jana Rückert-John und Martina Schäfer (Hg.): Soziale Innovationen für nachhaltigen Konsum. Wissenschaftliche Perspektiven, Strategien der Förderung und gelebte Praxis. Wiesbaden, s.l.: Springer Fachmedien Wiesbaden (Innovation und Gesellschaft).
- Hellmann, Kai-Uwe (2019): Der Konsum der Gesellschaft. Studien zur Soziologie des Konsums. 2. Aufl. 2019 (Konsumsoziologie und Massenkultur).
- Henschel, Sven (2005): Handeln im virtuellen Raum. E-Commerce-Strukturen, Konsumentenverhalten und ausgewählte Standortauswirkungen. In: Elmar Kulke (Hg.): Dem Konsumenten auf der Spur. Neue Angebotsstrategien und Nachfragemuster. Passau: L.I.S.-Verl. (Geographische Handelsforschung, 11), S. 125–144.
- Hertwich, Edgar G. (2005): Consumption and the Rebound Effect: An Industrial Ecology Perspective. In: *Journal of Industrial Ecology* 9 (1-2), S. 85–98.
- Heseker, Helmut (Hg.) (2005): REVIS Schlussbericht. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schule 2003-2005. Paderborn.
- Heumann, Fabian (2017): Offline vs. Online - Ein Überblick über Auswirkungen des Onlinehandels auf den stationären Einzelhandel. In: Arbeitskreis Geographische Handelsforschung (Hg.): Berichte des Arbeitskreises Geographische Handelsforschung. Zukunft des stationären Einzelhandels (42).

Hoeren, Thomas (2001): E-Commerce - Eine Einführung in juristische Grundprobleme der Informationswirtschaft. In: Dieter Ahlert (Hg.): Internet & Co. im Handel. Strategien, Geschäftsmodelle, Erfahrungen. 2., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Springer (Strategisches Management für Konsumgüterindustrie und -handel), S. 237–252.

Hoffmann, Stefan; Akbar, Payam (2016): Konsumentenverhalten. Konsumenten verstehen - Marketingmaßnahmen gestalten. Wiesbaden: Springer Gabler.

Holfelder, Anne-Katrin; Gebhard, Ulrich (2016): Konsum als geeignetes Thema zur Bildung für nachhaltige Entwicklung? In: Kerstin Jantke, Florian Lottemoser, Jörn Reinhardt, Delf Rothe und Jana Stöver (Hg.): Nachhaltiger Konsum. Institutionen, Instrumente, Initiativen. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 85–100.

Hollenberg, Stefan (2016): Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung. Wiesbaden: Springer VS (Essentials).

IFH Köln GmbH (Hg.) (2015): Jung und Alt shoppt online-aber nicht gleich. Online verfügbar unter <https://www.ifhkoeln.de/blog/details/jung-und-alt-shoppt-online-aber-nicht-gleich/>, zuletzt geprüft am 03.07.2020.

infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH (Hg.) (2016): Ökobarometer 2016.

Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2020): Studierende und Studienanfänger(innen) in den Wintersemestern (WS) 2018/19 und 2019/20. Online verfügbar unter <https://www.it.nrw/nrw-hochschulen-studierendenzahlen-im-wintersemester-2019-20-um-10-prozent-niedriger-als-ein-jahr>, zuletzt geprüft am 15.03.2021.

Infratest dimap (Hg.) (2019): Europawahl 2019. Grünen-Stimmanteile nach Altersgruppen. Online verfügbar unter https://wahl.tagesschau.de/wahlen/2019-05-26-EP-DE/charts/umfrage-alter/chart_379123.shtml, zuletzt geprüft am 09.12.2019.

Jaeger-Erben, Melanie; Rückert-John, Jana; Schäfer, Martina (Hg.) (2017): Soziale Innovationen für nachhaltigen Konsum. Wissenschaftliche Perspektiven, Strategien der Förderung und gelebte Praxis. Wiesbaden, s.l.: Springer Fachmedien Wiesbaden (Innovation und Gesellschaft).

K&A Brand Research (2020): Was die Gen Z von Vorgängergenerationen unterscheidet. Unter Mitarbeit von Polina Ginzburg und Florian Klaus. Hg. v. K&A Brand Research. Röthenbach (K&A Eigenstudie Nr. 53). Online verfügbar unter https://ka-brandresearch.com/images/eigenstudien/ka-studie-053_genZ.pdf, zuletzt geprüft am 18.05.2020.

Kaiser, Tanja (2019): Digitale Medien und interdisziplinäre Unterrichtskonzepte in Geographie und Biologie. Entwicklung und Erprobung eines digital geführten Lernzirkels am außerschulischen Lernort Botanischer Garten.

Kalb, Jürgen (2018): Der Beutelsbacher Konsens und seine Bedeutung für die Bildungspläne 2016 in Baden-Württemberg. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.): Der Beutelsbacher Konsens und die neuen Bildungspläne, Band 2. Unterrichtsmodelle für Gemeinschaftskunde und WBS in Baden-Württemberg in der Sekundarstufe I für die Klassenstufen 9 und 10. Ulm, S. 3–5.

Kalina, Janett; Mlasowsky, Hendrik (2017): Fahrradverleihsysteme - Wegbereiter für geteilte Mobilität. In: Melanie Jaeger-Erben, Jana Rückert-John und Martina Schäfer (Hg.): Soziale Innovationen für nachhaltigen Konsum. Wissenschaftliche Perspektiven, Strategien der Förderung und gelebte Praxis. Wiesbaden, s.l.: Springer Fachmedien Wiesbaden (Innovation und Gesellschaft), S. 393–408.

Kaufmann-Hayoz, Ruth; Brohmann, Bettina; Defila, Rico; Di Giulio, Antonietta; Dunkelberg, Elisa; Erdmann, Lorenz et al. (2012): Gesellschaftliche Steuerung des Konsums in Richtung Nachhaltigkeit. In: Rico Defila (Hg.): Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt "Vom Wissen zum Handeln - neue Wege zum nachhaltigen Konsum". München: Oekom, S. 125–156.

Keil, Andreas (2018): Bildung für nachhaltige Entwicklung, Mensch-Umwelt-System und Transformationsforschung - eine Abhandlung zur Fachlichkeit in der Lehramtsausbildung Geographie. Wuppertal. Online verfügbar unter http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-8222/vg1801_keil.pdf, zuletzt geprüft am 11.12.2019.

Kellerman, Aharon (2016): Geographic interpretations of the internet. Switzerland: Springer (SpringerBriefs in geography).

Kleinhüchelkotten, Silke (2011): Konsumverhalten im Spannungsfeld konkurrierender Interessen und Ansprüche: Lebensstile als Moderatoren des Konsums. In: Ludger Heidbrink, Imke Schmidt und Björn Ahaus (Hg.): Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH (Sozialwissenschaften 2011), S. 133–156.

KMK (Hg.) (2013): Verbraucherbildung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013. KMK.

KMK (Hg.) (2015): Bericht zur Verbraucherkompetenz von Schülerinnen und Schülern. KMK.

Kollmann, Tobias; Sjurts, Insa (2019): Mobile Commerce. Definition. Hg. v. Springer Gabler Wirtschaftslexikon. Online verfügbar unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/mobile-commerce-37243>, zuletzt geprüft am 28.04.2020.

Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (Hg.) (1992): Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. Rio de Janeiro, Juni 1992. Rio de Janeiro. Online verfügbar unter http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf.

König, Wolfgang (2000): Geschichte der Konsumgesellschaft. Stuttgart: Steiner (Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte Beihefte, 154).

König, Wolfgang (2013): Kleine Geschichte der Konsumgesellschaft. Konsum als Lebensform der Moderne. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Steiner.

KPMG AG; EHI Retail Institute (2012): Trends im Handel 2020. Hg. v. KPMG AG und EHI Retail Institute. Online verfügbar unter <https://assets.kpmg/content/dam/kpmg/pdf/2013/01/Trends-im-Handel-2020-KPMG.pdf>, zuletzt geprüft am 10.02.2020.

Krömker, Dörthe (2008): Globaler Wandel, Nachhaltigkeit und Umweltpsychologie. In: Ernst-Dieter Lantermann, Volker Linneweber und Niels-Peter Birbaumer (Hg.): Grundlagen, Paradigmen und Methoden der Umweltpsychologie. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie, Theorie und Forschung Umweltpsychologie, Bd. 1), S. 715–747.

Kronthaler, Franz (2021): Statistik angewandt mit Excel. Datenanalyse ist (k)eine Kunst. 2., vollst. aktual. u. erg. Auflage 2021.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).

Kudernatsch, Daniela (2018): Probleme lösen mit dem PDCA-Zyklus. In: *wirtschaft + weiterbildung* 2018 (01), S. 38–41.

Kühling, Jan; Welsch, Heinz; Bitzer, Jürgen (2014): Nachhaltiger Konsum und individuelle Konsumwahl. Dissertation (Wirtschaftswissenschaftliche Nachhaltigkeitsforschung, Band 14).

Kühn, Thomas; Koschel, Kay-Volker (2010): Die Bedeutung des Konsums für moderne Identitätskonstruktionen. In: Hans-Georg Soeffner und Kathy Kursawe (Hg.): Unisichere Zeiten: Herausforderungen gesellschaftlicher Transformation // Unsichere Zeiten. Verhandlungen des 34. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Jena // Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationen ; Verhandlungen des 34. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Jena 2008 ; Bd. 2. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 1–16.

Laghaei, Jamshid; Faghri, Ardeshir; Li, Mingxin (2016): Impacts of home shopping on vehicle operations and greenhouse gas emissions: multi-year regional study. In: *International Journal of Sustainable Development & World Ecology* 2016 (23 (5)), S. 381–391. Online verfügbar unter <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504509.2015.1124471>, zuletzt geprüft am 02.02.2020.

Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2016): heute handeln. Gemeinsam für nachhaltige Entwicklung in NRW. Nachhaltigkeitsstrategie für Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. Online verfügbar unter https://www.nachhaltigkeit.nrw.de/fileadmin/user_upload/Nachhaltigkeitsstrategie_PDFs/NRW_Nachhaltigkeitsstrategie_Broschuere_DE_Online_Version_22032017.pdf, zuletzt geprüft am 01.03.2020.

Landtag Nordrhein-Westfalen - 16. Wahlperiode (Hg.) (2013): Antrag der Fraktionen der SPD und der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen. Verbraucherbildung in der Schule nachhaltig und vielfältig gestalten!

Landtag NRW (2021): Wahlergebnisse im Rückblick. Hg. v. Landtag NRW. Online verfügbar unter <https://www.landtag.nrw.de/home/parlament-wahlen/landtagswahlen/wahlergebnisse-im-rueckblick.html>, zuletzt geprüft am 14.02.2021.

Lang, Thomas; Ebnetter, Daniel (2012): E-Commerce konkret. Best Practices und Trends im Online Handel. Zürich: Buch & Netz.

Lange, Elmar (1997): Jugendkonsum im Wandel. Konsummuster, Freizeitverhalten, Lebensstile und Kaufsucht 1990 und 1996. Opladen: Leske und Budrich.

Lange, Elmar (2004): Jugendkonsum im 21. Jahrhundert. Eine Untersuchung der Einkommens-, Konsum- und Verschuldungsmuster der Jugendlichen in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lange, Elmar; Choi, Sunjong; Yoo, Dojin; Adamczyk, Grzegorz (2005): Jugendkonsum im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung der Einkommens-, Konsum- und Verschuldungsmuster der Jugendlichen in Deutschland, Korea und Polen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lange, Norbert de; Nipper, Josef (2018): Quantitative Methodik in der Geographie. Paderborn: Ferdinand Schöningh (Grundriss Allgemeine Geographie, 4933).

Lange, Steffen; Santarius, Tilman (2018): Smarte grüne Welt? Digitalisierung zwischen Überwachung, Konsum und Nachhaltigkeit. München: oekom verlag.

Leicht, Judith (2017): Jugendliche und nachhaltiger Konsum. Hg. v. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. Berlin.

Lüdemann, Jasmin (2019): Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen – eine Einleitung. In: Jasmin Lüdemann und Ariane Otto (Hg.): Triangulation und Mixed-Methods. Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen (Studien zur Schul- und Bildungsforschung), S. 3–10.

Lüdtke, Nico; Henkel, Anna (Hg.) (2018): Das Wissen der Nachhaltigkeit. Herausforderungen zwischen Forschung und Beratung. Gesellschaft für Ökologische Kommunikation mbH. München: oekom verlag.

Martens, Dörte; Artola, Miren (2017): Nachhaltig wirtschaften...auch ohne gute Vorsätze? Urban Gardening als Nährboden für nachhaltiges Handeln. In: Melanie Jaeger-Erben, Jana Rückert-John und Martina Schäfer (Hg.): Soziale Innovationen für nachhaltigen Konsum. Wissenschaftliche Perspektiven, Strategien der Förderung und gelebte Praxis. Wiesbaden, s.l.: Springer Fachmedien Wiesbaden (Innovation und Gesellschaft), S. 305–314.

Mattisek, Annika; Pfaffenbach, Carmella; Reuber, Paul (2013): Methoden der empirischen Humangeographie. 2. Auflage, Neubearbeitung. Braunschweig: Westermann (Das Geographische Seminar).

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Neuausgabe. s.l.: Beltz Verlagsgruppe.

Meadows, Donella H. (1972): The limits to growth. A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind. New York NY: Universe Books (A Potomac Associates book).

Medienberatung NRW (2020): Medienkompetenzrahmen NRW. Hg. v. Medienberatung NRW. Medienberatung NRW; LVR; LWL; Landesanstalt für Medien NRW; Landesregierung Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. Online verfügbar unter https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Broschuere_2019_06_Final.pdf, zuletzt geprüft am 07.01.2020.

Meier Kruker, Verena; Rauh, Jürgen (2005): Arbeitsmethoden der Humangeographie. Darmstadt: Wiss. Buchges (Geowissen kompakt).

Meinert, Sascha; Weber, Thomas (2018): Nachhaltiger Konsum 2030. Narrative für die Transformation. Werkstattbericht zum ersten Projektzyklus. Hg. v. Eine Initiative des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) und Institut für prospektive Analysen. Berlin.

Mey, Günter; Mruck, Katja (2010): Interviews. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Aufl. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV), S. 423–435.

Mey, Günter; Ruppel, Paul Sebastian (2018): Qualitative Forschung. In: Oliver Decker (Hg.): Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 1: Zugänge. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 205–244.

Michelsen, Gerd (2013): Einleitung: Das Projekt "Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum" (BINK). In: Gerd Michelsen und Daniel Fischer (Hg.): Nachhaltig konsumieren lernen. Ergebnisse aus dem Projekt BINK („Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“). 1. Aufl. Bad Homburg: VAS Verlag für Akademische Schriften (Innovation in den Hochschulen - Nachhaltige Entwicklung), S. 11–22.

Michelsen, Gerd; Fischer, Daniel (Hg.) (2013): Nachhaltig konsumieren lernen. Ergebnisse aus dem Projekt BINK („Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“). 1. Aufl. Bad Homburg: VAS Verlag für Akademische Schriften (Innovation in den Hochschulen - Nachhaltige Entwicklung).

Michelsen, Gerd; Fischer, Daniel; Homburg, Andreas (2013): Thesen zur Förderung nachhaltigen Konsums in Bildungseinrichtungen. In: Gerd Michelsen und Daniel Fischer (Hg.): Nachhaltig konsumieren lernen. Ergebnisse aus dem Projekt BINK („Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“). 1. Aufl. Bad Homburg: VAS Verlag für Akademische Schriften (Innovation in den Hochschulen - Nachhaltige Entwicklung), S. 267–272.

Micklitz, Hans; Schiefke, Nikola; Liedtke, Christa; Kenning, Peter; Specht-Riemenschneider, Louisa; Buhr, Nina (2020): Onlinehandel im Spannungsfeld von Verbraucherschutz und Nachhaltigkeit. Hg. v. Sachverständigenrat für Verbraucherfragen beim Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Berlin.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2020 und 2021): Verordnung zum Schutz vor Neuinfizierungen mit dem Coronavirus SARS-CoV-2 (Coronaschutzverordnung). CoronaSchVO. Online verfügbar unter <https://www.land.nrw/corona>, zuletzt geprüft am 10.03.2021.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (17.03.2020): Fortschreibung der Erlasse vom 15. und 17. März 2020 zu weiteren kontaktreduzierenden Maßnahmen ab dem 18.03.2020.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (16.04.2020): Verordnung zur Änderung von Rechtsverordnungen zum Schutz vor dem Coronavirus SARS-CoV-2.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (30.10.2020): Verordnung zum Schutz vor Neuinfizierungen mit dem Coronavirus SARS-CoV-2 (Coronaschutzverordnung). CoronaSchVO.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (30.11.2020): Verordnung zum Schutz vor Neuinfizierungen mit dem Coronavirus SARS-CoV-2 (Coronaschutzverordnung) vom 30. November 2020 in der ab dem 16. Dezember 2020 gültigen Fassung. CoronaSchVO.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (05.03.2021): Verordnung zum Schutz vor Neuinfizierungen mit dem Coronavirus SARS-CoV-2 (Coronaschutzverordnung) vom 5. März 2021 in der ab dem 9. März 2021 gültigen Fassung. CoronaSchVO.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 Schulgesetz. VO zu § 93 Abs. 2 SchulG, vom 18.03.2005 2005. Online verfügbar unter <https://bass.schul-welt.de/6218.htm>, zuletzt geprüft am 23.04.2021.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014a): Bildungspläne zur Erprobung für die Bildungsgänge, die zu einem Berufsabschluss nach Landesrecht und zur allgemeinen Hochschulreife oder zu beruflichen Kenntnissen und zur allgemeinen Hochschulreife führen. Teil III: Fachlehrplan Betriebswirtschaftslehre 2014.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014b): Lehrplan für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Staatlich geprüfte Kaufmännische Assistentin/Staatlich geprüfter Kaufmännischer Assistent Schwerpunkt Betriebswirtschaft 2014.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015a): Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Berufsfachschule, die zu beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Abschlüssen der Sekundarstufe I führen (Bildungsgänge der Anlage B APO-BK). Fachbereich: Wirtschaft und Verwaltung Bereichsspezifische Fächer: Geschäftsprozesse im Unternehmen, Personalbezogene Prozesse, Gesamtwirtschaftliche Prozesse.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015b): Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Berufsfachschule, die zu beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Abschlüssen der Sekundarstufe I führen (Bildungsgänge der Anlage B APO-BK). Fachbereich: Wirtschaft und Verwaltung. Politik/Gesellschaftslehre 2015.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2017): Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule. In der Primarstufe und Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): Bildungsplan Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, die zum Berufsschulabschluss und zum mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) oder zur Fachhochschulreife führen (Anlage A APO-BK). Fachbereich: Wirtschaft und Verwaltung. Kaufleute im Einzelhandel und Verkäufer/-in. Bildungsplan Kauffrau im Einzelhandel/Kaufmann im Einzelhandel sowie Verkäuferin/Verkäufer.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019a): Bildungsplan Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, die zum Berufsschulabschluss und zum mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) oder zur Fachhochschulreife führen (Anlage A APO-BK). Fachbereich: Wirtschaft und Verwaltung. Kaufleute im E-Commerce. Bildungsplan Kauffrau im E-Commerce/Kaufmann im E-Commerce.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2019b): Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): Statistik Telegramm 2019/20. Schuleckdaten 2019/20. MSB NRW Statistische Übersicht Nr. 407. Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/stattelegamm2019.pdf>, zuletzt geprüft am 15.03.2021.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): Rahmenvorgabe für die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I. Hg. v. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf (Heft 5016).

Morganti, Eleonora; Seidel, Saskia; Blanquart, Corinne; Dablanc, Laetitia; Lenz, Barbara (2014): The impact of e-commerce on final deliveries: alternative parcel delivery services in France and Germany. In: *Transportation Research Procedia* 2014 (4), S. 178–190.

Müller, Edda; Mackert, Hildegard (2003): Bildung für Haushalt und Konsum als vorsorgender Verbraucherschutz. Verbraucherzentrale Bundesverband. Online verfügbar unter http://www.evb-online.de/docs/bildung_haushalt_konsum_03_03.pdf, zuletzt geprüft am 01.04.2020.

Muster, Viola; Schrader, Ulf (2021): Konsum – Ernährung – Gesundheit. Aktuelles aus Forschung, Lehre und Praxis. In: *HiBiFo* 10 (1-2021), S. 112–126. DOI: 10.3224/hibifo.v10i1.08.

Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hg.) (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Frankfurt am Main.

Neiberger, Cordula (2020a): Einzelhandel zwischen zentralen Orten und digitaler Enträumlichung. In: Hans Gebhardt, Rüdiger Glaser und Ulrich Radtke (Hg.): *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie*. 3. Auflage (Lehrbuch), S. 821–827.

Neiberger, Cordula (2020b): Onlinehandel und Stadt. In: Cordula Neiberger und Barbara Hahn (Hg.): *Geographische Handelsforschung*, S. 207–2014.

Nestler, Ralf (2016): E-Commerce. Der Boom beim Online-Handel schadet der Umwelt. In: *Der Tagesspiegel* 2016, 2016 (06.04.2016). Online verfügbar unter <https://www.tagesspiegel.de/wissen/e-commerce-der-boom-beim-online-handel-schadet-der-umwelt/13407596.html>, zuletzt geprüft am 31.01.2020.

Öko-Institut e.V. (Hg.) (2015): Online shoppen oder beim lokalen Händler? Online verfügbar unter <https://www.oeko.de/aktuelles/2015/online-shoppen-oder-beim-lokalen-haendler/>, zuletzt geprüft am 04.02.2020.

Ostertag, Felix (2016): Umweltfreundliches Verhalten am Arbeitsplatz. Analyse der Determinanten und Untersuchung eines umfassenden Modells. Hohenheim. Online verfügbar unter [Analyse der Determinanten und Untersuchung eines umfassenden Modells](#), zuletzt geprüft am 04.05.2020.

Patzwahl, Rosa (2015): Geographien des Konsums. Einblicke in die raumbezogene Konsumforschung. Zugl.: Dresden, Techn. Univ., Dipl.-Arb., 2013. Bochum: Westdt. Univ.-Verl. (Materialien zur Raumordnung, 78).

Paul, Manuela; Stahl, Ernst (2020): Handel im digitalen Wandel: wie online eingekauft wird. Status quo aus Konsumentensicht. Hg. v. ibi research an der Universität Regensburg GmbH. Regensburg. Online verfügbar unter <https://ibi.de/veroeffentlichungen/handel-im-digitalen-wandel>, zuletzt geprüft am 04.02.2020.

Pawlik, Kurt (1959): Der maximale Kontingenzkoeffizient im Falle nicht-quadratischer Kontingenztafeln. In: *International Journal for Theoretical and Applied Statistics* 1959 (2), S. 150–166.

Piper, Ariane; Weber, Jenny (2017): "Vergissmeinnicht" - Ein Projekt der youngcaritas zur Aufwertung und Wiederverwendung von Kleidung. In: Melanie Jaeger-Erben, Jana Rückert-John und Martina Schäfer (Hg.): Soziale Innovationen für nachhaltigen Konsum. Wissenschaftliche Perspektiven, Strategien der Förderung und gelebte Praxis. Wiesbaden, s.l.: Springer Fachmedien Wiesbaden (Innovation und Gesellschaft), S. 359–366.

Poortinga, Wouter; Steg, Linda; Vlek, Charles (2004): Values, Environmental Concern, and Environmental Behavior. A study into household energy use. In: *Environment and Behavior* 36 (1), S. 70–93. DOI: 10.1177/0013916503251466.

Pott, Andreas; Budke, Alexandra; Kanwischer, Detlef (2004): Internet, Raum und Gesellschaft. Zur Untersuchung eines dynamischen Verhältnisses. In: Alexandra Budke, Detlef Kanwischer und Andreas Pott (Hg.): Internetgeographien. Beobachtungen zum Verhältnis von Internet, Raum und Gesellschaft. Stuttgart: Steiner (Erdkundliches Wissen, 136), S. 9–22.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hg.) (2018): Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Online verfügbar unter <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975274/1546450/65089964ed4a2ab07ca8a4919e09e0af/2018-11-07-aktualisierung-dns-2018-data.pdf?download=1>, zuletzt geprüft am 28.02.2020.

Pufé, Iris (2014): Was ist Nachhaltigkeit? Dimensionen und Chancen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ) bpb* 2014 (31-32). Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/188663/was-ist-nachhaltigkeit-dimensionen-und-chancen?p=all>, zuletzt geprüft am 23.08.2017.

Pufé, Iris (2017): Nachhaltigkeit. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH mit UVK/Lucius (UTB, 8705).

Pütz, Robert; Schröder, Frank (2011): Geographische Konsumforschung. In: Hans Gebhardt und Reinhard Zeese (Hg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. 2. Aufl. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl., S. 988–1002.

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur-Landesinstitut für Schule (Hg.) (2020): Lehrplannavigator NRW-Kernlehrpläne und Richtlinien. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur-Landesinstitut für Schule. Online verfügbar unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>, zuletzt geprüft am 03.04.2020.

Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael (2018): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wien: facultas (UTB, Schlüsselkompetenzen).

Rasfeld, Margret (2020): FREI DAY - Zukunft ist Gestaltungsauftrag. Hg. v. Schule im Aufbruch gGmbH. Online verfügbar unter <https://frei-day.org/>, zuletzt geprüft am 08.05.2021.

Rinschede, Gisbert (2018): Geographiedidaktik. 4. überarb. Aufl. Paderborn: Schöningh (UTB, 2324).

Schahn, Joachim; Matthies, Ellen (2008): Moral, Umweltbewusstsein und umweltbewusstes Handeln. In: Ernst-Dieter Lantermann, Volker Linneweber und Niels-Peter Birbaumer (Hg.): Grundlagen, Paradigmen und Methoden der Umweltpsychologie. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie, Theorie und Forschung Umweltpsychologie, Bd. 1), S. 663–689.

Scherhorn, Gerhard; Reisch, Lucia A.; Raab, Gerhard (1992): Kaufsucht: Bericht über eine empirische Untersuchung. Stuttgart.

Schlegel-Matthies, Kirsten (2004): Verbraucherbildung im Forschungsprojekt Revis - Grundlagen. Hg. v. Helmut Hesecker und Kirsten Schlegel-Matthies. Paderborn.

Schlegel-Matthies, Kirsten (2013): Ethik, Konsumentenverantwortung und Verbraucherbildung im Spannungsfeld. In: *Haushalt in Bildung und Forschung* 2013 (2), S. 61–70.

Schlegel-Matthies, Kirsten (2016): Konsum, Ernährung, Gesundheit - Neues Schulfach, Querschnittsaufgabe oder Leitlinie? In: *Schulverwaltung spezial (SchVW Spezial)* 2016 (18(3)), S. 100–102.

Schoenheit, Ingo; Dreblow, Miriam (2013): Praxisorientierte Bedarfsanalyse zur Verbraucherbildung. Kurzfassung einer Studie im Auftrag der Deutschen Stiftung Verbraucherschutz. Hg. v. Deutsche Stiftung Verbraucherschutz e.V.

Schoenheit, Ingo; Schudak, Annika (2013): Indikatoren für nachhaltigen Konsum. Abschlussbericht. Hg. v. imug Institut. Hannover.

Scholl, Armin (2018): Die Befragung. 4., bearbeitete Auflage. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbh; UVK/ Lucius (UTB, 2413).

Schüler, Kurt (2019): Aufkommen und Verwertung von Verpackungsabfällen in Deutschland im Jahr 2017. Abschlussbericht. Hg. v. Umweltbundesamt. Dessau-Roßlau (139/2019). Online verfügbar unter https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/2546/publikationen/2019_11_19_aufkommen_u_verwertung_verpackungsabfaelle_2017_final.pdf, zuletzt geprüft am 31.01.2020.

Schwartz, Shalom H. (1977): Normative influence on altruism. In: Leonard Berkowitz (Hg.): *Advances in Experimental Social Psychology*, 10. Burlington: Elsevier, S. 221–279.

Sommer, Moritz; Rucht, Dieter; Haunss, Sebastian; Zajak, Sabrina (2019): Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland. In: *ipb working papers (Institut für Protest- und Bewegungsforschung)* (2). Online verfügbar unter https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/25384/ipb-working-paper_FFF_final_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y, zuletzt geprüft am 27.10.2021.

- Stahlmann, Volker (2008): Lernziel: Ökonomie der Nachhaltigkeit. Eine anwendungsorientierte Übersicht. München: Oekom-Verl.
- Statista.de (Hg.) (2019): E-Commerce weltweit. Online verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/studie/id/31252/dokument/e-commerce-weltweit-statista-dossier/>, zuletzt geprüft am 07.07.2021.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021): Einzelhandelsumsatz als Konjunkturindikator-Vergleich mit Internethandel, Märkte. Hg. v. Statistisches Bundesamt (Destatis). Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Corona/Wirtschaft/kontextinformationen-wirtschaft.html#einzelhandel>, zuletzt geprüft am 10.03.2021.
- Stegbauer, Christian (2011): Eine neue räumliche Ordnung? Wie das Internet mit Raum und Zeit verschmilzt. In: *Informationen zur Raumentwicklung* 2011 (10), S. 589–598.
- Stepper, Martina (2016): Innenstadt und stationärer Einzelhandel-ein unzertrennliches Paar? Was ändert sich durch den Online-Handel? In: *Raumforschung und Raumordnung* 2016 (2), S. 151–163.
- Stern, Paul C. (2000): Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. In: *Journal of Social Issues* 2000 (Vol.56, No. 3), S. 407–424.
- Stern, Paul C.; Dietz, Thomas; Abel, Troy; Guagnano, Gregory A.; Kalof, Linda (1999): A Value-Belief-Norm Theory of Support for Social Movements: The Case of Environmentalism. In: *Human Ecology Review* 6 (2), S. 81–97.
- Sühlmann-Faul, Felix; Rammler, Stephan (2018): Der blinde Fleck der Digitalisierung. Wie sich Nachhaltigkeit und digitale Transformation in Einklang bringen lassen. München: oekom verlag.
- Syska, Andreas (2006): Produktionsmanagement. Das A-Z wichtiger Methoden und Konzepte für die Produktion von heute. 1. Aufl. s.l.: Gabler Verlag.
- Taeger, Jürgen; Kremer, Sascha (2017): Recht im E-Commerce und Internet. Einführung. 1st ed. Frankfurt am Main: Deutscher Fachverlag Fachmedien Recht und Wirtschaft (Kommunikation & Recht).
- Ternès, Anabel; Towers, Ian; Jerusel, Marc (2015): Konsumentenverhalten im Zeitalter der Digitalisierung. Trends: e-commerce, m-commerce und connected retail. Wiesbaden: Springer Gabler (Essentials).
- The Economist (2017): E-Commerce: There be giants. In: *The Economist* 2017, 2017 (425 (9064)), S. 12–14.
- Toutenburg, Helge; Heumann, Christian (2008): Deskriptive Statistik. Eine Einführung in Methoden und Anwendungen mit R und SPSS. 6. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag (Springer-Lehrbuch).
- Transfer-21 (Hg.) (2008): Transfer-21. Unter Mitarbeit von Gerhard de Hann. 21 Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsbildung. Freie Universität Berlin. Online verfügbar unter <http://www.transfer-21.de/>, zuletzt geprüft am 23.03.2020.
- Tully, Claus J.; Krug, Wolfgang (2013): Junge Menschen und nachhaltiger Konsum: Empirische Befunde zum Konsumhandeln Jugendlicher und junger Erwachsener. In: Gerd Michelsen und Daniel Fischer (Hg.): Nachhaltig konsumieren lernen. Ergebnisse aus dem Projekt BINK („Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“). 1. Aufl. Bad Homburg: VAS Verlag für Akademische Schriften (Innovation in den Hochschulen - Nachhaltige Entwicklung), S. 73–103.

Umweltbundesamt (2019): Stellenwert des Umwelt- und Klimaschutz. Angaben der 14-22-Jährigen im Vergleich zu Älteren ab 23 Jahre. Hg. v. Umweltbundesamt. Umweltbundesamt. Dessau-Roßlau. Online verfügbar unter <https://www.umweltbundesamt.de/bild/stellenwert-des-umwelt-klimaschutzes-angaben-der-14>, zuletzt geprüft am 18.05.2020.

Umweltbundesamt (Hg.) (2020): Private Haushalte und Konsum. Umweltbundesamt. Online verfügbar unter <https://www.umweltbundesamt.de/daten/private-haushalte-konsum#strap1>, zuletzt geprüft am 04.02.2020.

Umweltpakt Bayern (Hg.) (2015): Der Rebound-Effekt. Bayerisches Landesamt für Umwelt. Online verfügbar unter <https://www.umweltpakt.bayern.de/nachhaltigkeit/fachwissen/347/der-rebound-effekt>, zuletzt aktualisiert am 04.05.2015, zuletzt geprüft am 06.05.2020.

UNESCO (2014): UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms "Bildung für nachhaltige Entwicklung". Bonn: Dt. UNESCO-Kommission.

Verbraucherzentrale Bundesverband (Hg.) (2019a): Geschäftsfähigkeit: Was dürfen Kinder im Internet einkaufen? Online verfügbar unter <https://www.verbraucherzentrale.de/wissen/digitale-welt/onlinehandel/geschaeftsfaehigkeit-was-duerfen-kinder-im-internet-einkaufen-8377>, zuletzt geprüft am 13.12.2019.

Verbraucherzentrale Bundesverband (Hg.) (2019b): Ist Online-Handel gut für die Umwelt? Es spricht viel dagegen. Online verfügbar unter <https://www.verbraucherzentrale.de/wissen/umwelt-haushalt/nachhaltigkeit/ist-onlinehandel-gut-fuer-die-umwelt-es-spricht-viel-dagegen-26661>, zuletzt geprüft am 02.02.2020.

Verbraucherzentrale Bundesverband (2020a): Bewerbungsbogen Auszeichnung Verbraucherschulen 2020. Unter Mitarbeit von Verbraucherzentrale Bundesverband. Hg. v. Verbraucherzentrale Bundesverband. Berlin. Online verfügbar unter https://www.verbraucherbildung.de/sites/default/files/2021-05/Bewerbungsbogen%20Verbraucherschule%202020_21.pdf, zuletzt geprüft am 07.07.2021.

Verbraucherzentrale Bundesverband (Hg.) (2020b): Verbraucherzentrale Bundesverband - Über uns. Online verfügbar unter <https://www.verbraucherzentrale.de/ueber-uns>, zuletzt geprüft am 25.03.2020.

Verbraucherzentrale Bundesverband (2021): Online-Fortbildungen und Veranstaltungen. Hg. v. Verbraucherzentrale Bundesverband. Online verfügbar unter <https://www.verbraucherbildung.de/online-fortbildungen-und-veranstaltungen>, zuletzt geprüft am 23.04.2021.

Vereinte Nationen (Hg.) (1972): Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment. Vereinte Nationen. Stockholm.

Vereinte Nationen (Hg.) (2012): The Future We Want. Vereinte Nationen.

Vereinte Nationen (Hg.) (2015): Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. Vereinte Nationen.

Vereinte Nationen (2016): Ziele für nachhaltige Entwicklung. Bericht 2016. Hg. v. Hauptabteilung Wirtschaftliche und Soziale Angelegenheiten (DESA).

Völcker, Matthias (2019): The Quality of 'Good' Mixed Methods Research: Development and Discussion of an Orientation Framework. In: Jasmin Lüdemann und Ariane Otto (Hg.): Triangulation und Mixed-Methods. Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen (Studien zur Schul- und Bildungsforschung), S. 63–99.

- Wagner, Wolf; Wiehenbrauk, Daniela (2014): Cross Channel. Revolution im Lebensmittelhandel. Hg. v. Ernst & Young GmbH Wirtschaftsprüfungsgesellschaft. London. Online verfügbar unter <https://www.unternehmeredition.de/wp-content/uploads/2014/02/EY-Cross-Channel-Die-Revolution-im-Lebensmittelhandel.pdf>, zuletzt geprüft am 31.01.2020.
- Wallaschkowski, Stephan (2019): Die Entstehung des modernen Konsums. Entwicklungslinien von 1750 bis heute. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Essentials).
- Weber, C. (2001): Nachhaltiger Konsum – Versuch einer Einordnung und Operationalisierung. In: U. Schrader und U. Hansen (Hg.): Nachhaltiger Konsum - Forschung und Praxis im Dialog. Marketing und Verbraucherarbeit, Band 10. Frankfurt, S. 63–76.
- Weller, Ines (2008): Konsum im Wandel in Richtung Nachhaltigkeit? Forschungsergebnisse und Perspektiven. In: Hellmuth Lange (Hg.): Nachhaltigkeit als radikaler Wandel. Die Quadratur des Kreises? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 43–70.
- Werlen, Benno (2008): Sozialgeographie. Eine Einführung. 3., überarb. und erw. Aufl. Bern (UTB Geographie, Sozialwissenschaften, 1911).
- Weth, Felix (2016): Höchste Zeit für Nachhaltigkeit im Onlinehandel. Hg. v. Naturstrom AG. Düsseldorf. Online verfügbar unter https://www.energiezukunft.eu/meinung/meinung-der-woche/hoechste-zeit-fuer-nachhaltigkeit-im-onlinehandel/?tx_pwcomments_pi1%5Bcomment%5D=1271&tx_pwcomments_pi1%5Baction%5D=new&tx_pwcomments_pi1%5Bcontroller%5D=Comment&cHash=7afc2e11be4abfc1eb2a5690615d87ee&tx_pwcomments_pi1%5BcommentToReplyTo%5D=1271, zuletzt geprüft am 04.02.2020.
- Wiegandt, Claus-C.; Baumgart, Sabine; Hangebruch, Nina; Holtermann, Linus; Krajewski, Christian; Mensing, Matthias et al. (2018): Determinanten des Online-Einkaufs – eine empirische Studie in sechs nordrhein-westfälischen Stadtregionen. In: *Raumforschung und Raumordnung* 76 (3), S. 247–265. DOI: 10.1007/s13147-018-0532-5.
- Willhardt, Rahel (2013): Innovativ ist, wer sein eigener Konkurrent wird! In: *German Council Magazin* 2013 (1), S. 34–36.
- Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation ; [Hauptgutachten]. 2., veränd. Aufl. Berlin: Wiss. Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU). Online verfügbar unter http://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu.de/templates/dateien/veroeffentlichungen/hauptgutachten/jg2011/wbgu_jg2011.pdf, zuletzt geprüft am 24.05.2018.
- Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2019): Unsere gemeinsame digitale Zukunft. Berlin.
- Wittau, Franziska (2019): Verbraucherbildung als Alltagshilfe. Deutungsmuster zu Konsum und Bildung im Spiegel sozialwissenschaftlicher Professionalität. 1st ed. 2019.
- World Commission on Environment and Development (WCED) (Hg.) (1987): Our Common Future. Unter Mitarbeit von Gro Harlem Brundtland. World Commission on Environment and Development (WCED). Oslo. Online verfügbar unter <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>.
- Zacharakis, Zacharias (2018): Bestellen.Zurück.Bestellen.Zurück.Bestellen.Zurück. In: *Zeit Online* 2018, 07.09.2018. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/wirtschaft/unternehmen/2018->

09/zalando-onlineshop-versandhandel-strategie-retoure/komplettansicht, zuletzt geprüft am 04.02.2020.

Zimmermann, Friedrich M. (2016): Nachhaltigkeit wofür? Von Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Zukunft (Lehrbuch).

Zimmermann, Till; Memelink, Robin; Rödiger, Lisa; Reitz, Alexander; Pelke, Nane; John, Rene; Eberle, Ulrike (2020): Die Ökologisierung des Onlinehandels. Neue Herausforderungen für die umweltpolitische Förderung eines nachhaltigen Konsums. Hg. v. Umweltbundesamt. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und nukleare Sicherheit (BMU). Dessau-Roßlau.

14. Anhang

Anhang 14.1 Das Thema Konsum in den Kernlehrplänen der Sekundarstufe I in NRW

	Hauptschule	Realschule	Gesamt-/Sekundarschule	Gymnasium
Gesellschaftslehre	<ul style="list-style-type: none"> • eigenes Konsumverhalten im Kontext von Nachhaltigkeit und Ökologie • ökologisches Konsumverhalten • Die Schüler*innen können die Auswirkungen ihres Konsumverhaltens auf verschiedene Ökosysteme (u.a. Regenwald) bewerten. 		<ul style="list-style-type: none"> • Verkaufsstrategien in der Konsumgesellschaft • Die Schüler*innen beschreiben das Spannungsfeld zwischen Konsumwünschen und verfügbaren Mitteln. • Die Schüler*innen bewerten die eigenen Konsumwünsche und -entscheidungen im Hinblick auf Nutzen und zur Verfügung stehende Mittel. • Die Schüler*innen beurteilen den Einfluss von Werbung und sozialen Medien auf das eigene Konsumverhalten. • Konsum und nachhaltige Entwicklung • Die Schüler*innen beurteilen Grenzen und Folgen ihres Konsumentenhandelns auch unter rechtlichen Aspekten. • Die Schüler*innen erörtern Möglichkeiten eines nachhaltigen Konsums. • individuelle, kollektive und politische Gestaltungsoptionen des Konsums • nachhaltiges Handeln: Konsum, Ressourcenbewusstsein, nachhaltiges Wirtschaften • Die Schüler*innen analysieren ihr Konsumverhalten im Hinblick auf Wirtschaftlichkeit und nachhaltige Entwicklung. • Die Schüler*innen erörtern Gestaltungsoptionen für ein nachhaltigeres Konsumverhalten. • Die Schüler*innen beurteilen verschiedene Optionen ökonomischen, politischen und konsumrelevanten Handelns. • Die Schüler*innen bewerten die eigenen Konsumwünsche und -entscheidungen im Hinblick auf Nutzen und zur Verfügung stehende Mittel. 	
Erdkunde		<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler*innen erörtern Möglichkeiten eines nachhaltigen Konsums. • Die Schüler*innen erörtern Gestaltungsoptionen für ein nachhaltigeres Konsumverhalten. 		<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler*innen erörtern in Ansätzen ihr eigenes auch durch Digitalisierung geprägtes Konsumverhalten hinsichtlich ökologischer, ökonomischer und sozialer Folgen. • Die Schüler*innen erörtern Gestaltungsoptionen für ein nachhaltigeres Konsumverhalten.
Geschichte				<ul style="list-style-type: none"> • Weimarer Republik: Massenmedien, Konsumgesellschaft und neue Wege in Kunst und Kultur • Die Schüler*innen stellen Auswirkungen und gesellschaftliche Folgen der neuen Massenmedien, der Konsumgesellschaft und des Beschreitens neuer Wege in Kunst und Kultur dar.

Wirt-
schaft/(Po-
litik)

- Die Schüler*innen beurteilen verschiedene Optionen ökonomischen und konsumrelevanten Handelns.
- Verkaufsstrategien in der Konsumgesellschaft
- Die Schüler*innen beschreiben das Spannungsfeld zwischen Konsumwünschen und verfügbaren Mitteln.
- Die Schüler*innen bewerten die eigenen Konsumwünsche und -entscheidungen im Hinblick auf Nutzen und zur Verfügung stehende Mittel.
- Die Schüler*innen beurteilen Grenzen und Folgen ihres Konsumentenhandelns auch unter rechtlichen Aspekten.
- individuelle, kollektive und politische Gestaltungsoptionen des Konsums
- Prinzipien nachhaltigen Handelns: Konsum und Ressourcenbewusstsein
- Die Schüler*innen analysieren ihr Konsumverhalten im Hinblick auf Wirtschaftlichkeit und nachhaltige Entwicklung.

- Die Schüler*innen beurteilen verschiedene Optionen ökonomischen, politischen und konsumrelevanten Handelns.
- Verkaufsstrategien und Konsumgesellschaft
- Die Schüler*innen beschreiben das Spannungsfeld zwischen Konsumwünschen und verfügbaren Mitteln.
- Die Schüler*innen bewerten die eigenen Konsumwünsche und -entscheidungen im Hinblick auf Nutzen und zur Verfügung stehende Mittel.
- Die Schüler*innen beurteilen Grenzen und Folgen ihres Konsumentenhandelns, auch unter rechtlichen Aspekten.
- Die Schüler*innen beurteilen den Einfluss von Werbung und sozialen Medien auf das eigene Konsumverhalten.
- Prinzipien nachhaltigen Handelns: Konsum und Ressourcenbewusstsein
- Die Schüler*innen analysieren ihr Konsumverhalten im Hinblick auf Wirtschaftlichkeit und nachhaltige Entwicklung.

**Arbeitslehre
(Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft)**

- eigenes Konsumverhalten im Kontext von Nachhaltigkeit, Ökologie, Gesundheit und Finanzierbarkeit
- Die Schüler*innen beschreiben anhand eines Beispiels die Auswirkungen eines nachhaltigen Konsums auf die private Haushaltsführung.
- Die Schüler*innen beschreiben anhand eines Beispiels die Auswirkungen eines nachhaltigen Konsums auf den Energieverbrauch.
- Konsumverhalten und Verkaufsstrategien
- Die Schüler*innen unterscheiden zwischen Bedürfnis, Bedarf und Konsum.
- Die Schüler*innen beschreiben exemplarisch Verkaufsstrategien von Unternehmen sowie deren Auswirkungen auf die Konsument*innen.
- Die Schüler*innen beschreiben ökonomische, soziale und ökologische Auswirkungen des Kaufs und der Entsorgung ausgewählter Konsumgüter (u.a. Lebensmittel, Elektronikartikel, Textilien) im privaten Haushalt.
- Die Schüler*innen bewerten die eigenen Konsumwünsche und -entscheidungen im Hinblick auf Nutzen, Qualität sowie ökologische und soziale Folgen.
- Die Schüler*innen beurteilen anhand eines Haushaltsplans die finanzielle Umsetzbarkeit eigener Konsumwünsche.
- Die Schüler*innen beurteilen Verkaufsstrategien im Hinblick auf ihre beabsichtigten Wirkungen und ihren Einfluss auf das Konsumverhalten.
- Produktion und Konsum unter Wirtschaftlichkeits- und Nachhaltigkeitsaspekten
- Die Schüler*innen erläutern exemplarische Konflikte zwischen wirtschaftlichem Handeln und nachhaltiger Produktion sowie nachhaltigem Konsum.

- Grundbedürfnisse, Ernährung und Konsum
- Konsumverhalten und Verkaufsstrategien
- Die Schüler*innen unterscheiden zwischen Bedürfnis, Bedarf und Konsum.
- Die Schüler*innen beschreiben exemplarisch Verkaufsstrategien von Unternehmen und deren Auswirkungen auf die Konsument*innen.
- Die Schüler*innen bewerten die eigenen Konsumwünsche und -entscheidungen im Hinblick auf Nutzen, Qualität sowie ökologische und soziale Folgen.
- Die Schüler*innen beurteilen anhand eines Haushaltsplans die finanzielle Umsetzbarkeit eigener Konsumwünsche.
- Die Schüler*innen beurteilen Verkaufsstrategien im Hinblick auf ihre beabsichtigten Wirkungen und ihren Einfluss auf das Konsumverhalten.
- Die Schüler*innen beschreiben ökonomische, soziale und ökologische Auswirkungen des Kaufs und der Entsorgung ausgewählter Konsumgüter (u.a. Lebensmittel, Elektronikartikel, Textilien) im privaten Haushalt.
- Konsum unter Wirtschaftlichkeits- und Nachhaltigkeitsaspekten
- Die Schüler*innen beschreiben anhand eines Beispiels die Auswirkungen eines nachhaltigen Konsums auf die private Haushaltsführung.
- Die Schüler*innen erläutern exemplarische Konflikte zwischen wirtschaftlichem Handeln und nachhaltigem Konsum.
- Die Schüler*innen beschreiben anhand eines Beispiels die Auswirkungen eines nachhaltigen Konsums auf den Energieverbrauch.
- Produktion und Konsum unter Wirtschaftlichkeits- und Nachhaltigkeitsaspekten
- Die Schüler*innen erläutern exemplarische Konflikte zwischen wirtschaftlichem Handeln und nachhaltiger Produktion sowie nachhaltigem Konsum.
- Die Schüler*innen erörtern den Einfluss von Nahrungsergänzungsmitteln und Nahrungsersatzmitteln auf die Gesundheit von Verbraucher*innen und entscheiden sich für oder gegen den Konsum.
- Die Schüler*innen beschreiben die Zusammensetzung eines Konsumartikels bzw. Industrieproduktes im Hinblick auf die verwendeten Roh- und Wertstoffe.
- Die Schüler*innen beschreiben die Herstellung, Nutzung und Wiederverwertung bzw. Entsorgung eines ausgewählten Konsumartikels bzw. Industrieproduktes.
- Die Schüler*innen beurteilen den Produktlebenszyklus von Konsumartikeln bzw. Industrieprodukten unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit.

Wirtschaft/Arbeitswelt	<ul style="list-style-type: none"> •Verkaufsstrategien in der Konsumgesellschaft •Die Schüler*innen beschreiben das Spannungsfeld zwischen Konsumwünschen und verfügbaren Mitteln. •Die Schüler*innen bewerten die eigenen Konsumwünsche und -entscheidungen im Hinblick auf Nutzen und zur Verfügung stehende Mittel. •individuelle, kollektive und politische Gestaltungsoptionen des Konsums •Prinzipien nachhaltigen Handelns: Konsum und Ressourcenbewusstsein •Die Schüler*innen erläutern Grenzen und Folgen ihres Konsumentenhandelns auch unter rechtlichen Aspekten. •Die Schüler*innen analysieren ihr Konsumverhalten im Hinblick auf Wirtschaftlichkeit und nachhaltige Entwicklung. •Die Schüler*innen analysieren Konsumententscheidungen aus verschiedenen Perspektiven hinsichtlich zugrunde liegender Motive, Bedürfnisse und Interessen. •Qualität und Konsum •Die Schüler*innen beschreiben Zielkonflikte bei Konsumententscheidungen und benennen Lösungsansätze. •Die Schüler*innen setzen sich mit Einflussmöglichkeiten und Folgen individueller Lebensführung und alternativer Konsumententscheidungen auseinander. •Die Schüler*innen beurteilen Konsumententscheidungen aus verschiedenen Perspektiven hinsichtlich zugrunde liegender Motive, Bedürfnisse und Interessen. 			
Hauswirtschaftslehre			<ul style="list-style-type: none"> •Die Schüler*innen analysieren überschaubare Konsumententscheidungen aus verschiedenen Perspektiven hinsichtlich zugrunde liegender Motive, Bedürfnisse und Interessen. •Qualität und Konsum •Die Schüler*innen analysieren komplexe Konsumententscheidungen aus verschiedenen Perspektiven hinsichtlich zugrunde liegender Motive, Bedürfnisse und Interessen. •Die Schüler*innen bewerten (Online-)Einkaufsmöglichkeiten hinsichtlich rechtlicher Grundlagen, gesellschaftlicher Werte und Normen und individuellen Konsumhandelns. •Die Schüler*innen beschreiben Zielkonflikte bei Konsumententscheidungen und entwerfen Lösungsansätze. •Die Schüler*innen erörtern Einflussmöglichkeiten und Folgen individueller Lebensführung und alternativer Konsumententscheidungen. 	
Technik			<ul style="list-style-type: none"> •Die Schüler*innen beurteilen Konsumententscheidungen aus verschiedenen Perspektiven hinsichtlich zugrundeliegender Motive, Bedürfnisse und Interessen. 	<ul style="list-style-type: none"> •Die Schüler*innen bewerten Lösungsansätze hinsichtlich der Wechselwirkungen zwischen Konsum, Produktion, technologischer und ökologischer Entwicklungen.

Naturwissenschaften	<ul style="list-style-type: none"> •Die Schüler*innen können die Bedeutung des Metallrecyclings im Zusammenhang mit Ressourcenschonung und Energieeinsparung darstellen und auf dieser Basis das eigene Konsum- und Entsorgungsverhalten beurteilen. 		<ul style="list-style-type: none"> •Die Schüler*innen können die Bedeutung des Metallrecyclings im Zusammenhang mit Ressourcenschonung und Energieeinsparung darstellen und auf dieser Basis das eigene Konsum- und Entsorgungsverhalten beurteilen. •Konsum landwirtschaftlicher Produkte 	
Biologie				
Chemie		<ul style="list-style-type: none"> •Die Schüler*innen können die Bedeutung des Metallrecyclings im Zusammenhang mit Ressourcenschonung und Energieeinsparung darstellen und auf dieser Basis das eigene Konsum- und Entsorgungsverhalten beurteilen. 		<ul style="list-style-type: none"> •Die Schüler*innen können die Bedeutung des Metallrecyclings im Zusammenhang mit Ressourcenschonung und Energieeinsparung beschreiben und auf dieser Basis das eigene Konsum- und Entsorgungsverhalten bewerten. •Die Schüler*innen können vor dem Hintergrund der begrenzten Verfügbarkeit eines chemischen Elements bzw. seiner Verbindungen Handlungsoptionen für ein ressourcenschonendes Konsumverhalten entwickeln.
Physik				<ul style="list-style-type: none"> •Gefahren von Tabakkonsum •Die Schüler*innen können die Folgen des Tabakkonsums für den Organismus erläutern. •Auswirkungen von Drogenkonsum •Die Schüler*innen können von Suchtmitteln ausgehende physische und psychische Veränderungen beschreiben und Folgen des Konsums für die Gesundheit beurteilen.

Anhang 14.2 Die Themen Konsum und Onlinehandel in den Kernlehrplänen der Sekundarstufe II in NRW

	Konsum	Onlinehandel
Geographie	<ul style="list-style-type: none"> •Die Schüler*innen erklären Kennzeichen des landwirtschaftlichen Strukturwandels wie Mechanisierung, Intensivierung und Spezialisierung mit sich verändernden ökonomischen und technischen Rahmenbedingungen sowie Konsumgewohnheiten. •Die Schüler*innen bewerten selbstkritisch ihre Rolle als Verbraucher*innen hinsichtlich der ökologischen, ökonomischen und sozialen Folgen des eigenen Konsumverhaltens. 	
Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> •Die Schüler*innen analysieren unter Berücksichtigung von Informations- und Machtasymmetrien Anspruch und erfahrene Realität des Leitbilds der Konsumentensouveränität. •Die Schüler*innen erörtern das wettbewerbspolitische Leitbild der Konsumentensouveränität und das Gegenbild der Produzentensouveränität vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und verallgemeinernder empirischer Untersuchungen. •Die Schüler*innen bewerten die ethische Verantwortung von Konsument*innen sowie Produzent*innen in der Marktwirtschaft. •Die Schüler*innen erörtern die eigenen Möglichkeiten zu verantwortlichem, nachhaltigem Handeln als Konsument*innen. •Die Schüler*innen beurteilen Interessen von Konsument*innen und Produzent*innen in marktwirtschaftlichen Systemen und bewerten Interessenkonflikte. 	

Ernährungslehre

- Die Schüler*innen beschreiben und präsentieren fachwissenschaftlich publizierte Untersuchungsergebnisse zum Konsum eines Hauptnährstofflieferanten.
- Die Schüler*innen beschreiben unterschiedliche Perspektiven zum Konsum von Nahrungsergänzungsmitteln, bewerten deren Effektivität und Risiken aus fachwissenschaftlicher Sicht und beziehen eine eigene Position dazu.
- Die Schüler*innen erklären komplexe ernährungsökologische Zusammenhänge (u.a. die Folgen eines verstärkten Fisch- und Fleischkonsums) mit differenzierten Ursache-Wirkungs-Modellen und erläutern resultierende Konsequenzen für eine zukunftsfähige Ernährung.
- Die Schüler*innen bewerten an konkreten Beispielen Beziehungen zwischen Konsumverhalten, Lebensstil und sozio-ökonomischem Status und beziehen begründet Position im Hinblick auf ethisch verantwortliches Handeln in der Gesellschaft.
- Die Schüler*innen bewerten Lebensmittelkonsum und Lebensstil im Hinblick auf ihre Wirksamkeit zur Krankheitsprävention unter Berücksichtigung der genetischen Veranlagung und epigenetischer Modulation.
- Die Schüler*innen werten Statistiken und Erhebungen zum Konsum tierischer Lebensmittel in Industrieländern aus, bewerten die zur Intensivtierhaltung eingesetzten Futtermittel verschiedener Herkunft und zeigen die Folgen für die Welternährungssituation auf.

Biologie

- Die Schüler*innen entwickeln Handlungsoptionen für das eigene Konsumverhalten und schätzen diese unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit ein.

Anhang 14.3 Fragebogen zum Onlineeinkaufsverhalten Jugendlicher und junger Erwachsener (Originalfassung)



Nicolas Meintz, M.Ed.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Geographie und Sachunterricht
Bergische Universität Wuppertal
Gaußstraße 20
42119 Wuppertal



Fragebogen zum Thema:

„Onlineeinkauf von jungen Erwachsenen (ca. 16-29 Jahre)“

Sehr geehrte Teilnehmerin und sehr geehrter Teilnehmer,

mein Name ist Nicolas Meintz. Ich arbeite als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Geographie und Sachunterricht an der Bergischen Universität Wuppertal und untersuche in meiner Doktorarbeit das Thema „Konsum junger Erwachsener im Internet“. In der vorliegenden Befragung geht es um das Einkaufsverhalten von jungen Erwachsenen (ca. 16-29 Jahre) im Internet.

Jeder beantwortete Fragebogen ist sehr wichtig und wertvoll für meine Untersuchung, da jeder von Ihnen eine Expertin bzw. ein Experte für ihre bzw. seine eigenen Kaufgewohnheiten im Internet ist. Daher bitte ich Sie um ehrliche und ausführliche Antworten, es gibt hier keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Für die Beantwortung des Fragebogens benötigen Sie ca. 7-10 Minuten.

Ihre Daten werden vollkommen **anonym** behandelt. Sollten Sie eine Auswertung der Ergebnisse erhalten wollen, schreiben Sie mir bitte auf die letzte Seite des Fragebogens Ihre E-Mail-Adresse in das vorgesehene Kästchen.

Abschließend möchte ich mich ganz herzlich bei Ihnen für die beanspruchte Zeit und die Bearbeitung des Fragebogens bedanken und wünsche Ihnen viel Freude beim Ausfüllen.

Vielen Dank!

Nicolas Meintz

Frage 1: Welche Produktgruppen kaufen Sie im Internet ein? (*Mehrfachnennungen sind möglich*)

- Bekleidung/Schuhe Kosmetik Technik
- Deko-Artikel/(Klein)Möbel Sportartikel Bücher/E-Books
- Lebensmittel Events, Tickets Reisen
- Lieferservice Essen Sonstiges, nämlich _____
- Streamingdienste

- Ich kaufe nichts im Internet.

Frage 2: Wie oft kaufen Sie durchschnittlich im Monat im Internet ein?

- Ich habe noch nie im Internet eingekauft.
- Ich kaufe weniger als 1x im Monat im Internet ein.
- Ich kaufe ca. 1x im Monat im Internet ein.
- Ich kaufe ca. 1-3x im Monat im Internet ein.
- Ich kaufe ca. 3-5x im Monat im Internet ein.
- Ich kaufe mehr als 5x im Monat im Internet ein.

Frage 14: Falls Sie eine Auswertung der Ergebnisse erhalten möchten, geben Sie mir bitte hier Ihre E-Mail-Adresse an:

Vielen Dank für die Teilnahme an der Umfrage!

Frage 13: Wohnort

a.) Wie groß ist der Ort, in dem Sie aufgewachsen sind?

- ländlicher Raum (dörfliche Strukturen)
- kleinstädtisch
- großstädtisch

b.) Wie groß ist der Ort, in dem Sie aktuell wohnen?

- ländlicher Raum (dörfliche Strukturen)
- kleinstädtisch
- großstädtisch

c.) Führen Sie einen eigenen Haushalt?

- Ja.
- Nein. Ich wohne bei meinen Eltern.

Frage 3: Bei welchen Unternehmen haben Sie online bereits eingekauft?
(Mehrfachnennungen sind möglich)

- Amazon
- Ebay
- Zalando
- Eventim
- Asos
- Notebooksbilliger
- H&M
- Bonprix
- Otto
- Saturn/Media-Markt
- Sonstige, nämlich _____

- Bei keinem.

Frage 4: Gibt es aus Ihrer Sicht negative und/oder positive Auswirkungen durch Onlineeinkäufe?

Negative

Nein

Ja

Positive

Nein

Ja

Frage 5: Notieren Sie in der Tabelle kurz mögliche positive und negative Auswirkungen durch den Einkauf im Internet *(in Stichworten)*.

Positive Auswirkungen (+)	Negative Auswirkungen (-)

Frage 10: Geben Sie bitte Ihren Beruf an.
(Dual-Studierende bitte beides ankreuzen)

- Schüler, in der Schulform: _____
- Studierender, in dem Studiengang: _____
- Berufsausbildung, im Bereich: _____
- Bereits in einem festen Beruf, im Bereich: _____
- Sonstiges: _____

Frage 11: Geben Sie bitte Ihr Geschlecht an.

- männlich
- weiblich
- keine Angabe

Frage 12: Geben Sie bitte Ihr Alter an.

Alter: _____

b.) Was waren die Themen, mit denen Sie sich in diesem Zusammenhang (s. Frage 8a, z.B. in den Medien) beschäftigt haben (*in Stichworten*)?

Frage 9: Beschreiben Sie bitte Ihre finanzielle Situation.
(Kreuzen Sie bitte alles an, was auf Sie zutrifft. Mehrfachnennungen sind möglich.)

a.) Mein Einkommen setzt sich zusammen aus...

- Taschengeld (z.B. von Eltern oder Großeltern)
- Nebentätigkeit (z.B. Minijob, geringfügige Beschäftigung)
- Ausbildungsgehalt Hauptberufliche Tätigkeit
- Unterhalt (z.B. von Eltern) BAföG
- Sonstiges: _____

b.) Wie viel Geld steht Ihnen im Monat durchschnittlich für den privaten Konsum zur Verfügung (abzüglich aller laufenden Kosten wie Handyrechnung, Miete, Lebensmittel, Sparen, etc.)?

- unter 50€ 51€ - 100€ 101€ - 200€
- 201€ - 300€ 301€ - 500€ 501€ - 700
- 701€ - 900€ mehr als 901€

Frage 6: Umwelt- und sozialverträgliche Produkte

a.) Haben Sie schon einmal umwelt- und sozialverträgliche Produkte (z.B. mit den Siegeln Bio, Naturland, Fairtrade, GEPA, Global Organic Textile Standard u.a.) im Internet bestellt?

- Nein. Ich weiß es nicht.
- Ja, weil:

b.) Haben Sie schon einmal umwelt- und sozialverträgliche Produkte (z.B. mit den Siegeln Bio, Naturland, Fairtrade, GEPA, Global Organic Textile Standard u.a.) im Geschäft gekauft?

- Nein. Ich weiß es nicht.
- Ja, weil:

Frage 7: Second-Hand

a.) Haben Sie schon einmal Second-Hand-Produkte eingekauft?
(Mehrfachnennungen sind möglich.)

- Nein.
- Ja, ich habe im Internet (z.B. ebay Kleinanzeigen, Kleiderkreisel, re-Buy, usw.) bereits Second-Hand-Produkte bestellt.
- Ja, ich habe im Geschäft (oder auf einem Trödelmarkt) bereits Second-Hand-Produkte eingekauft.

b.) Wenn Sie schon einmal Second-Hand-Produkte eingekauft haben, was waren die Gründe für den Einkauf? (in Stichworten)
(Wenn Sie keine Second-Hand-Produkte gekauft haben, machen Sie bitte mit Frage 7c weiter.)

c.) Haben Sie schon einmal Second-Hand-Produkte verkauft?
(Mehrfachnennungen sind möglich.)

- Nein.
- Ja, ich habe im Internet (z.B. ebay Kleinanzeigen, Kleiderkreisel, re-Buy, usw.) bereits Second-Hand-Produkte verkauft.
- Ja, ich habe im Geschäft (oder auf einem Trödelmarkt) bereits Second-Hand-Produkte verkauft.

d.) Wenn Sie schon einmal Second-Hand-Produkte verkauft haben, was waren die Gründe für den Verkauf? (in Stichworten)
(Wenn Sie keine Second-Hand-Produkte verkauft haben, machen Sie bitte mit Frage 8 weiter.)

Frage 8: Das Thema Onlineshopping wird in der Öffentlichkeit breit diskutiert, da der Umsatz durch Onlinekäufe in Deutschland in den letzten 8 Jahren um mehr als 50% gestiegen ist.

a.) In welchen Lebensbereichen haben Sie sich mit dem Thema Onlineshopping bereits beschäftigt?
(Mehrfachnennungen sind möglich.)

- Ich habe noch nie etwas zu diesem Thema gelernt oder mich damit beschäftigt.
- In der Schule In der Berufsausbildung
- Im Studium Im Verein oder sonst. Institutionen
- Im Beruf
- In den Medien (Internet, Fernsehen, Radio, Zeitung)
- Im privaten Bereich (z.B. mit Eltern oder Freunden)
- Sonstiges, nämlich _____

Anhang 14.4 Leitfadeninterviews

Leitfaden für Interviews mit Lehrer*innen zum Thema Verbraucher*innenbildung und Onlinehandel

Block 1: Rahmenvorgabe Verbraucher*innenbildung in NRW

- I. Was verstehen Sie unter der Verbraucher*innenbildung?
- II. Sind Sie mit der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in der Primarstufe und Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen“ vertraut, die 2017 vom Schulministerium herausgegeben wurde?
 - I. Wo sind Ihre Berührungspunkte mit dieser?
 - II. Wo sehen Sie Verbesserungspotenzial bei der Rahmenvorgabe?
- III. Was halten Sie von der Rahmenvorgabe des Landes NRW im Vergleich zu anderen Vorgaben (Medienkompetenzrahmen, Inklusion etc.)?
- IV. Welche Unterrichtsfächer sind aus Ihrer Sicht besonders relevant für eine Verbraucher*innenbildung?
- V. Welchen Beitrag kann Ihr Fach zur Verbraucher*innenbildung beitragen? Wo sehen Sie Anknüpfungspunkte?

Block 2: Verbraucher*innenbildung an Ihrer Schule

- I. Wie wird die Rahmenvorgabe Verbraucher*innenbildung an Ihrer Schule umgesetzt?
(Sollten die Befragten die Rahmenvorgabe nicht kennen, werden die Eckpfeiler und wichtigsten Aspekte kurz dargelegt.)
- II. Welche Unterrichtsvorhaben, Projekte und außerschulischen Aktivitäten an Ihrer Schule fördern aus Ihrer Sicht einen nachhaltigen und bewussten Konsum der Schüler*innen?
- III. Wie kann Verbraucher*innenbildung weiter an den Schulen gefördert werden?
- IV. Was brauchen Sie als Lehrkraft, um die Themen der Verbraucher*innenbildung in den Unterricht zu integrieren?

Block 3: Das Thema Onlinehandel in der Schule

- I. Was verstehen Sie unter dem Thema Onlinehandel?
- II. Inwieweit spielt das Thema Onlinekonsum bzw. Onlinehandel eine Rolle im Schulunterricht?
- III. Welchen Stellenwert hat das Thema Onlinehandel aus Ihrer Sicht für die Schüler*innen?
- IV. Wie kann man aus Ihrer Sicht einen nachhaltigen Onlinekonsum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen fördern?
- V. Inwieweit kommen Sie persönlich bzw. privat mit dem Thema Onlinehandel in Berührung?
- VI. Was wünschen Sie sich für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung in NRW und an Ihrer Schule?

Block 4: Persönliche Angaben

- I. Was waren Ihre Studienfächer?
- II. Welche Fächer unterrichten Sie?
- III. Wie viele Jahre arbeiten Sie als Lehrer*in?
- IV. Wie alt sind Sie?
- V. Geschlecht

Leitfaden für das Interview mit der Verbraucherzentrale NRW

Zu Beginn des Gespräches:

Was haben Sie gelernt? Wie ist Ihre Ausbildung?

Wie sind Sie zur Verbraucherzentrale gekommen?

Block 1: Verbraucher*innenbildung in NRW

- I. Welche Aufgaben hat die Verbraucherzentrale NRW?
- II. Was ist mit Verbraucher*innenbildung gemeint? Was gehört dazu? Wie arbeiten Sie?
- III. Wo sehen Sie die Stärken und Schwächen der Verbraucher*innenbildung in NRW?
- IV. Was braucht es, um Verbraucher*innenbildung weiter zu stärken und in welchen Bereichen?
- V. Was können Sie von der Verbraucherzentrale für eine Weiterentwicklung in NRW leisten?
- VI. Was wünschen Sie sich allgemein für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung in NRW?
- VII. Inwiefern arbeitet die Verbraucherbildung NRW mit den Zentralen in anderen Bundesländern zusammen? Gibt es das überhaupt überall?

Block 2: Verbraucher*innenbildung an den Schulen (Verbraucherschulen)

- I. Wie nehmen Schulen die Verbraucher*innenbildung wahr? Wie bewerten Schulen die Verbraucher*innenbildung?
- II. Wie schätzen Sie die Umsetzung von Verbraucher*innenbildung an den Schulen in NRW ein?
- III. Welche Rolle spielt die Verbraucher*innenbildung aus Ihrer Sicht an den Schulen NRWs?
- IV. Wie können Schulen die Verbraucher*innenbildung aus Ihrer Sicht optimal integrieren? Was benötigen die Schulen für die Stärkung der Verbraucher*innenbildung? (als direkte Anschlussfrage)
- V. Wie bewerten Sie die Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in NRW?
- VI. Wie kann das Zertifikat Verbraucherschule bekannter gemacht werden, sodass mehr Schulen sich dafür bewerben?
- VII. Sehen Sie bestimmte Fächer als besonders geeignet, Verbraucher*innenbildung zu thematisieren?

VIII. Inwiefern könnte das Fach Geographie besonders geeignet sein?

Block 3: Das Thema Onlinehandel aus Sicht der Verbraucherzentrale

- I. Was verstehen Sie unter dem Thema Onlinehandel? Wie definieren Sie einen bewussten/nachhaltigen Onlinekonsum?
- II. Welche Rolle spielt das Thema aus Ihrer Sicht für Jugendliche und junge Erwachsene?
- III. Welchen Stellenwert hat das Thema Onlinehandel aus Ihrer Sicht für den Schulunterricht?
- IV. Wie kann ein bewusster Onlinekonsum bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus Ihrer Sicht gefördert werden?
- V. Welche Akteure spielen neben der Verbraucherzentrale Ihrer Meinung nach eine wichtige Rolle bei der Stärkung eines bewussten Konsums bzw. einer Verbraucher*innenbildung?
- VI. Welche Rolle spielt der Onlinehandel in Ihrem beruflichen Leben?
- VII. Welche Rolle spielt der Onlinehandel für Sie privat?

Block 4: Persönliche Angaben

- I. Welchen Beruf üben Sie aus?
- II. Wie viele Jahre arbeiten Sie in der Verbraucher*innenbildung?

Leitfaden für das Interview mit der Verbraucherzentrale Bundesverband

Zu Beginn des Gespräches:

Was haben Sie gelernt? Wie ist Ihre Ausbildung?

Wie sind Sie zur Verbraucherzentrale gekommen?

Block 1: Verbraucher*innenbildung

- I. Welche Aufgaben hat die Verbraucherzentrale?
- II. Was ist mit Verbraucher*innenbildung gemeint? Was gehört dazu? Wie arbeiten Sie?
- III. Wo sehen Sie die Stärken und Schwächen der Verbraucher*innenbildung?
- IV. Was braucht es, um Verbraucher*innenbildung weiter zu stärken und in welchen Bereichen?
- V. Was können Sie von der Verbraucherzentrale für eine Weiterentwicklung leisten?
- VI. Was wünschen Sie sich allgemein für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung?
- VII. Inwiefern arbeitet der Verbraucherzentrale Bundesverband mit den Zentralen in den Bundesländern zusammen? Gibt es das überhaupt überall?

Block 2: Verbraucher*innenbildung an den Schulen (Verbraucherschulen)

- I. Wie nehmen Schulen die Verbraucher*innenbildung wahr? Wie bewerten Schulen die Verbraucher*innenbildung?
- II. Wie schätzen Sie die Umsetzung von Verbraucher*innenbildung an den Schulen ein? (regionale Unterschiede im Vergleich zu NRW)
- III. Welche Rolle spielt die Verbraucherbildung aus Ihrer Sicht an den Schulen?
- IV. Wie können Schulen die Verbraucher*innenbildung aus Ihrer Sicht optimal integrieren? Was benötigen die Schulen für die Stärkung der Verbraucher*innenbildung? (als direkte Anschlussfrage)
- V. Kennen Sie die „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Primarstufe und Sekundarstufe I in NRW“, die 2017 vom Schulministerium herausgegeben wurde? Wie bewerten Sie diese?
- VI. Wie viele Schulen bewerben sich für die Auszeichnung? Wie viele in NRW und wie viele werden tatsächlich ausgezeichnet?

- VII. Wie kann das Zertifikat Verbraucherschule bekannter gemacht werden, sodass mehr Schulen sich dafür bewerben?
- VIII. Sehen Sie bestimmte Fächer als besonders geeignet, Verbraucher*innenbildung zu thematisieren?
- IX. Inwiefern könnte das Fach Geographie besonders geeignet sein?

Block 3: Das Thema Onlinehandel aus Sicht der Verbraucherzentrale

- I. Was verstehen Sie unter dem Thema Onlinehandel? Wie definieren Sie einen bewussten/nachhaltigen Onlinekonsum?
- II. Welche Rolle spielt das Thema aus Ihrer Sicht für Jugendliche und junge Erwachsene?
- III. Welchen Stellenwert hat das Thema Onlinehandel aus Ihrer Sicht für den Schulunterricht?
- IV. Wie kann ein bewusster Onlinekonsum bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus Ihrer Sicht gefördert werden?
- V. Welche Akteure spielen neben der Verbraucherzentrale Ihrer Meinung nach eine wichtige Rolle bei der Stärkung eines bewussten Konsums bzw. einer Verbraucher*innenbildung?
- VI. Welche Rolle spielt der Onlinehandel in Ihrem beruflichen Leben?
- VII. Welche Rolle spielt der Onlinehandel für Sie privat?

Block 4: Persönliche Angaben

- I. Welchen Beruf üben Sie aus?
- II. Wie viele Jahre arbeiten Sie in der Verbraucher*innenbildung?

Leitfaden für das Interview mit dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW

Zu Beginn des Gespräches:

Was ist Ihr beruflicher Werdegang? Wie sind Sie zum Schulministerium gekommen?

Block 1: Rahmenvorgabe und Verbraucher*innenbildung allgemein in NRW

- I. Was ist mit Verbraucher*innenbildung gemeint? Wie definieren Sie Verbraucher*innenbildung?
- II. Gab es Vorgänger zu der Rahmenvorgabe Verbraucherbildung? Wer initiierte die Rahmenvorgabe und wie ist sie entstanden?
- III. Wie wurde die Rahmenvorgabe 2017 an die Schulen übermittelt? Gab es eine Verpflichtung zur Umsetzung für die Schulen? Gibt es da eine Beeinflussung durch die jeweilige Landespolitik (Grüne/FDP)?
- IV. Wie haben die Schulen aus Ihrer Sicht die Rahmenvorgabe aufgenommen und umgesetzt?
- V. Wie schätzen Sie allgemein die Umsetzung von Verbraucher*innenbildung an den Schulen in NRW ein?
- VI. Wo sehen Sie die Stärken und Schwächen der Verbraucher*innenbildung in NRW?
- VII. Was braucht es, um Verbraucher*innenbildung weiter zu stärken und in welchen Bereichen?
- VIII. Macht in diesem Zusammenhang die Aufnahme von Verbraucher*innenbildung in die erste Phase der Lehramtsausbildung (Studium) aus Ihrer Sicht einen Sinn?
- IX. Welche Rolle nimmt das Schulministerium bei der Weiterentwicklung der Verbraucher*innenbildung in NRW ein?
- X. Wie können Schulen die Verbraucher*innenbildung aus Ihrer Sicht optimal integrieren? Was benötigen die Schulen für die Stärkung der Verbraucher*innenbildung?
- XI. Sehen Sie bestimmte Fächer als besonders geeignet, Verbraucher*innenbildung zu thematisieren?
- XII. Inwiefern könnte das Fach Geographie besonders geeignet sein?
- XIII. Was wünschen Sie sich für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung in NRW?

Block 2: Das Thema Onlinehandel in der Schule

- I. Was verstehen Sie unter dem Thema Onlinehandel? Wie definieren Sie einen bewussten/nachhaltigen Onlinekonsum?
- II. Welche Rolle spielt das Thema aus Ihrer Sicht für Jugendliche und junge Erwachsene?
- III. Welchen Stellenwert hat das Thema Onlinehandel aus Ihrer Sicht für den Schulunterricht?
- IV. Wie kann das Thema an Bedeutung im Schulunterricht gewinnen?
- V. Wie kann ein bewusster Onlinekonsum bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus Ihrer Sicht gefördert werden?
- VI. Welche Rolle spielt der Onlinehandel in Ihrem beruflichen Leben?
- VII. Welche Rolle spielt der Onlinehandel für Sie privat?

Block 3: Persönliche Angaben

- I. Welchen Beruf üben Sie aus?
- II. Wie viele Jahre arbeiten Sie im Schulministerium?

Anhang 14.5 Kategorienhandbuch für die Auswertung der Interviews mit den Lehrer*innen der ausgezeichneten Verbraucherschulen, den Mitarbeiter*innen des Verbraucherzentrale Bundesverbandes und der Verbraucherzentrale NRW sowie dem Mitarbeiter des Ministeriums für Schule und Bildung in NRW

Name der Kategorie:	Vorstellung der interviewten Person
Inhaltliche Beschreibung:	Die interviewte Person stellt sich vor und schildert Ihren Werdegang.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Vorstellung der interviewten Person“ wird codiert, wenn Aussagen über den Lebenslauf und den Werdegang der Interviewten gemacht werden.
Beispiele für Anwendungen:	<p><i>„Ich habe auch im Ruhrgebiet studiert, also Wuppertal ist ja fast das Ruhrgebiet. Ich habe meinen Master in Sozialwissenschaften an der Ruhr-Uni in Bochum gemacht und im Bachelor habe ich auch schon so einen gesundheitsökonomischen, also ich komme eigentlich gar nicht aus dem Bereich Bildung, ich habe meinen Bachelor in Gesundheitsökonomie gemacht und dann an der Ruhr-Uni Bochum Sozialwissenschaften und da gibt es diesen Schwerpunkt Gesundheitswirtschaft, den habe ich gemacht und hatte dann in Berlin einen Job bei einem Verband im Bereich Gesundheitswesen. Also ich war immer eher so im Bereich Gesundheitspolitik unterwegs und fand das auch ganz gut und habe dann auch so bei unterschiedlichen politischen Akteuren hier in Berlin heringeschnuppert im Gesundheitswesen und dann hatte ich irgendwann das Bedürfnis zu wechseln in einen anderen Bereich. Ich wollte mich in meinen jungen Jahren nicht so auf das Thema Gesundheit fixieren und bin dann zum Verbraucherzentrale Bundesverband gewechselt und habe da ein Projekt koordiniert, das nennt sich Marktwächter Energie und dieses Projekt wurde institutionalisiert zum Anfang des Jahres und ich wollte gerne im VZBV bleiben und diese Stelle bei den Verbraucherschulen war dann frei und dann bin ich letztes Jahr im September dann zu dem Projekt Verbraucherschule gewechselt. Es ist also total zufällig, dass ich dort gelandet bin und dachte mir, ich habe jetzt diesen Gesundheits-schwerpunkt und ein bisschen gehört das ja auch zur Verbraucherbildung und jetzt habe ich mich da reingefuchst in das Bildungs- und Verbraucherbildungsthema. Ich bin jetzt seit September 2019 im Projekt Verbraucherschule, koordiniere das, bin da ganz happy, mache das auch ganz gerne, das macht total viel Spaß mit Schulen zusammenzuarbeiten. Ich bin auch ganz froh, dass wir uns auch schon vergrößern konnten, also wir haben noch eine Projektergänzung bekommen können in diesem Jahr, ich war vorher alleine im Projekt und seit Sommer habe ich eine Kollegin, die die Öffentlichkeitsarbeit macht, das heißt wir können das Projekt auch jetzt noch stärker an die Öffentlichkeit bringen und vielleicht auch so noch ein paar mehr Schulen ansprechen. Es geht ja bei dem Projekt nicht nur um die Auszeichnung Verbraucherschule, sondern es geht ja auch um das Netzwerk, das wir</i></p>

	<i>fördern und in diesem Netzwerk bieten wir auch unter anderem Onlinefortbildungen an. Wir wollen ja eben, dass Schulen Verbraucherbildung umsetzen oder Themen und das dann auch im Netzwerk weitergeben und auch andere Schulen, die die Themen vielleicht noch nicht umgesetzt haben oder noch nicht genau wissen, wie sie es machen können, dass sie da dann eben den Fokus draufbekommen. Also bin ich jetzt seit September 2019 dabei.“ (VZBV-2011)</i>
Name der Kategorie:	Aufgaben der Verbraucherzentrale
Inhaltliche Beschreibung:	Es werden die Aufgaben der Verbraucherzentrale in Deutschland erläutert.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Aufgaben der Verbraucherzentrale“ wird codiert, wenn Aussagen über die Aufgaben des Verbraucherzentrale Bundesverbandes und der regionalen Verbraucherzentralen gemacht werden.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„Wir sind ja ein Verein, der auch eine Satzung hat und da gibt es diese fünf Aufgaben: Beratung, Information, Bildung, Interessenvertretung und den fünften vergesse ich immer, da muss ich gleich mal nachschauen. In unserer Satzung steht das, aber das heißt, dass Bildung eine der Aufgaben ist, die wir haben. Ziel ist es eben immer, die Verbraucherposition zu stützen, ob eben durch Bildung, Beratung, Information oder Interessensvertretung. Diese Aufgabe nehmen wir in unseren Beratungsstellen wahr, hier mit unserer Arbeit in der Geschäftsstelle, mit der Vertretung, mit unseren Stellungnahmen im Landtag zu allen möglichen Themen.“ (VZNRW-0511)</i>
Name der Kategorie:	Auszeichnung und Netzwerk Verbraucherschule
Inhaltliche Beschreibung:	Es werden wichtige Aspekte über die Auszeichnung und das Netzwerk Verbraucherschule genannt. Der Verbraucherzentrale Bundesverband ist für die Auszeichnung und das Netzwerk zuständig.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Auszeichnung und Netzwerk Verbraucherschule“ wird codiert, wenn Aussagen über die Auszeichnung Verbraucherschule des Verbraucherzentrale Bundesverbandes und/oder die Netzwerkarbeit in diesem Projekt getätigt werden.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„Also wichtig ist auch noch einmal zu sagen, dass das Netzwerk auch im Vordergrund steht, weil wir wollen, dass die Schulen sich untereinander austauschen und da Ideen weitergeben. Und im Netzwerk, das ist bundesweit, sind im Moment 246 Schulen registriert. Und dann haben wir eben die Auszeichnung und da ist noch einmal wichtig zu sagen, das ist kein Wettbewerb als Solches, sondern es ist eher so eine Art Gütesiegel für Alltagskompetenzen nenne ich es mal. Die müssen uns quasi in ihrer Bewerbung angeben, welche Maß-</i>

	<i>nahmen sie im letzten Schuljahr umgesetzt haben. Da bewerben sich in der Regel auch Schulen, die auch wirklich Verbraucherbildung umgesetzt haben. Man kann also sagen, die die sich bewerben, werden in der Regel auch ausgezeichnet, weil die haben Maßnahmen zu Verbraucherbildung umgesetzt.“ (VZBV-2011)</i>
Name der Kategorie:	Verständnis/Definition Verbraucher*innenbildung
Inhaltliche Beschreibung:	Die interviewten Personen beschreiben und definieren Ihr Verständnis einer Verbraucher*innenbildung.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Verständnis/Definition Verbraucher*innenbildung“ wird codiert, wenn Aussagen zum Verständnis und/oder allgemeine Definitionen zum Begriff Verbraucher*innenbildung gemacht oder getätigt werden.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„Ich verstehe, und ich glaube ich kann da im Namen der Schule sprechen, unter Verbraucherbildung, dass wir unseren Schülerinnen und Schülern in den Jahren, in denen sie hier sind, einen möglichst kritischen Blick auf Konsum im Generellen, aber auch auf ihren Konsum im Speziellen geben, oder ermöglichen, diesen Blick kritisch zu bekommen oder wahrnehmen zu können und das eben sehr breit gefächert in verschiedenen Handlungsfeldern, die dann dazu auch wichtig sind, weil es ja verschiedene Möglichkeiten gibt, als Konsumentin oder Konsument im späteren Leben, aber auch jetzt schon im Leben als junger Erwachsener oder Jugendlicher, da teilzunehmen.“ (Ge-M-0710)</i>
Name der Kategorie:	Entstehung der Rahmenvorgabe
Inhaltliche Beschreibung:	Es wird beschrieben, wie die Rahmenvorgabe in NRW entstanden ist, wer an ihrer Verfassung beteiligt war und welche Probleme in diesem Prozess aufgetreten sind.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Entstehung der Rahmenvorgabe“ wird codiert, wenn Aussagen zum Entstehungsprozess und der Erstellung der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in der Primarstufe und Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen“ gemacht werden.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„Also, es gab immer wieder, da bin ich aber jetzt nicht vorbeireitet, es gab immer wieder Empfehlungen zur politischen und ich meine auch zur ökonomischen Bildung, die aber durchaus sehr viel älter waren, die sind bei uns veröffentlicht, wurden dann zum Teil auch überarbeitet, aber in diesem Fall dann nicht mehr, weil sie nicht mehr zeitgemäß waren. Insofern war dann eben diese KMK-Empfehlung und dann unsere direkt danach erarbeitete Rahmenvorgabe der entscheidende Punkt, um eben Verbraucherbildung auch wirklich strukturell zu implementieren. Das war damals noch unter Rot/Grün zunächst, das war eine relativ spannende Zeit. Es war die Zeit der Vorgängerregierung und da hat es ein entsprechendes Programm gegeben. Wir hatten so ein Vorhaben, was eine hohe Bedeutung für die Landesregierung</i>

damals hatte und dort war Verbraucherbildung ausdrücklich ausgewiesen worden. Und die Hauptzuständigen für dieses Projekt waren das Umweltministerium und das Schulministerium. Und ich habe dann dieses Projekt geleitet, wir haben dann eine Steuerungsgruppe eingerichtet und dann entsprechend Wissenschaftler beauftragt und davor war es sehr spannend, weil wir durchaus in der damaligen Zeit ein unterschiedliches Verständnis zwischen den beiden Häusern hinsichtlich der Verbraucherbildung hatten. Das Verständnis, das im Umweltministerium und Verbraucherschutzministerium dominierte, war so ein bisschen dominant, und zwar das, das man meinte, man wolle ein eigenes Fach für Verbraucherbildung haben. Und das ist insbesondere von dem damaligen Chef des Ministeriums, Johannes Remmel, propagiert worden, währenddessen in den Fachabteilungen man da nicht so ganz festgelegt war, aber das war am Anfang schon ganz schön kontrovers, währenddessen die damalige Ministerium Silvia Löhrmann, die übrigens auch frühere Gesamtschullehrerin ist, eher so einen pragmatischeren Standpunkt verfolgt hat. Wir von der Fachseite her haben uns vehement gegen ein Fach Verbraucherbildung gestemmt, weil wir gesagt haben, wir wollen aus verschiedenen Gründen, erstens wir wollten den Fächerkanon nicht einfach ausdehnen, was übrigens auch gar nicht gegangen wäre, weil es dann immer zu Lasten eines anderen Faches gegangen. Und zum anderen aber auch aus der grundsätzlichen Überlegung heraus, dass solche Querschnittsaufgaben und da haben wir auch direkt die Parallelität zu politischer Bildung gesehen, zu der Vermittlung von Genderkompetenz, zu Verbraucherbildung und so weiter, dass solche Querschnittsaufgaben besser eben auch als Querschnittsaufgaben über Fächer hinweg bearbeitet werden müssen. Dritter Punkt dabei ist die Schwäche bei diesem Ansatz einer Querschnittsaufgabe, dass sie oben drübersteht, aber tatsächlich im unterrichtlichen Geschehen keine Rolle spielt. Und das war dann der Grund, dass wir gesagt haben, wenn wir das als Querschnittsaufgabe definieren, dann müssen wir eine Rahmenvorgabe entwickelt, die ganz genau darlegt, inwieweit auf der administrativen Ebene, aber auch auf der schulpraktischen Ebene Verbraucherbildung dann auch realisiert wird. Und deswegen hat diese Rahmenvorgabe eine zweifache Zielsetzung. Sie ist einmal curriculares Referenzdokument für die Entwicklung von Lehrplänen, Fortbildungen und so weiter, also die administrative Seite und sie ist aber zu anderen auch eine praktische Anleitung, wie Lehrerinnen und Lehrer eben den Anspruch der Verbraucherbildung bei der Entwicklung von Unterrichtsvorhaben, bei der Planung von Unterricht, bei der Entwicklung von schulinternen Lehrplänen entsprechend entwickeln können. Und diesen Ansatz haben wir bei der Leitlinie auch fortgesetzt. Und dann hat es eine Steuerungsgruppe gegeben

	<p><i>und wir haben überlegt, dass wir wissenschaftliche Unterstützung brauchen. Wir haben uns dann mit unserem Ansatz auch durchsetzen können, weil der einfach besser ist, und das Umweltministerium hat auch so mitgezogen und dann haben wir überlegt, welche Fächer sind vor allen Dingen die Wichtigsten, an die man Verbraucherbildung binden könnte, weil jetzt, was weiß ich, Englischunterricht hat ja allenfalls einen thematischen, wenn man sich mit bestimmten Inhalten beschäftigt, Schwerpunkt, aber nicht von Seiten seiner eigenen Didaktik und vom Fachverständnis her. Und deswegen hatten wir Leitfächer identifiziert, Hauswirtschaft/Arbeitslehre, die Fächer der Politischen und Ökonomischen Bildung, und haben dann aber auch zusätzliche Fächer hinzugenommen, die eine Rolle spielen können, also Mathematik und und und. Und nachdem wir uns dazu geeinigt haben, haben wir dann Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gesucht und haben uns dann bewusst für ein Tandem entschieden, und zwar eine Ökonomin, Fr. Prof. Weber aus Köln, die gleichzeitig auch im Bereich der Politischen Bildung aktiv ist und wir hatten Fr. Prof. Schlegel-Matthies genommen, die von Hause aus gelernte Historikerin ist, aber einen Lehrstuhl hat für Hauswirtschaftslehre an der Hochschule Paderborn. Und mit diesen beiden Wissenschaftlerinnen haben wir dann eine Arbeitsgruppe gebildet, die enge Arbeitsgruppe besteht eigentlich nur aus fünf Leuten und haben die Rahmenvorgabe über zwei Jahre geschrieben.“ (MSB-2801)</i></p>
Name der Kategorie:	Umsetzung der Rahmenvorgabe in den Schulen
Inhaltliche Beschreibung:	Es werden konkrete Hinweise auf die Umsetzung der Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schulen in NRW gegeben. Dabei wird auch beschrieben, wie mit dem Dokument umgegangen wird und wie die konkrete Umsetzung schließlich erfolgt ist.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Umsetzung der Rahmenvorgabe in den Schulen“ wird codiert, wenn Aussagen zur konkreten Umsetzung der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in NRW“ gemacht werden.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„Wir haben erstmal gesammelt und Anknüpfungspunkte evaluiert. Als wir das dann hatten, haben wir uns das in einer Übersicht angeschaut und waren dann positiv überrascht wie viel schon da ist. Und das haben wir dann in die Fachschaften zurückgegeben und gesagt, das finden wir super, was ihr macht. Und dann haben wir gewissen Dinge auch verabredet, die sozusagen zwischen den Fachschaften verabredet wurden, dass sie nicht parallel, aber zumindest im gleichen Quartal laufen sollen. Wir haben die Rahmenvorgabe auch nochmal reingegeben, dass jede Fachschaft, wenn sie da Interesse hat, noch stärker implementieren kann. Die Fachschaften Erdkunde, Biologie, Politik haben das auch getan, andere Fachschaften haben das weniger getan, was aber in</i>

	<p><i>der Natur der Sache liegt, weil wir einen verbindlichen Medienkompetenzrahmen haben, es gibt eine Leitlinie BNE, verschiedenen, ich will nicht sagen Konkurrentendokumente, aber schon auch Dinge, die umgesetzt werden müssen. Und die sollen ja alle integriert passieren, deswegen wir überbewerten das nicht, aber wir haben schon das Gefühl, dass wir es geschafft haben in den letzten Jahren, Schwerpunkte auszubilden. Und jetzt im Moment sieht man das und das ist auch ein Punkt, der bei der Verbraucherbildung, wenn man die Rahmenvorgabe isoliert betrachtet, eine Herausforderung darstellt, weil sie unserer Meinung nach nicht mehr nur isoliert betrachtet werden kann, sie ist bei uns kompletter Teil einer Nachhaltigkeitsstrategie geworden. Und dann geht die auch so ein bisschen auf in den Dingen, die Schule der Zukunft bedeuten, und BNE bedeuten und die im Prinzip eher den Gesamtkontext im Blick haben und ich kann dann nachträglich sagen, an der und der und der Stelle sind Elemente der Rahmenvorgabe eingeflossen, hier sind aber eher Elemente von Schule der Zukunft, Nachhaltigkeitsstrategie, die 17 Ziele, die es gibt, sind da anknüpfend, weil die sich ja durchaus überschneiden. Und manchmal schluckt auch das übergeordnete BNE-Ziel mehrere Verbraucherbildungsziele, was wir positiv finden, nur wir halten das jetzt, ich weiß nicht wann wir angefangen haben, aber wir halten das für eine gute Entwicklung, dass die Verbraucherbildung jetzt aufgeht in einem Gesamtkontext Bildung für nachhaltige Entwicklung. Unsere Schule hat sich den Schwerpunkt ein bisschen gesetzt und deshalb ist es auch günstig, dass wir die Rahmenvorgabe immer wieder neu reinbringen können. Jetzt haben wir es als nächstes, wenn die Umarbeitung der Lehrpläne vonstattengeht, da sind wir gerade mitten dabei. Auch da ist es wieder ein Referenzdokument, aber auch da haben wir schon gesehen, dass da in den neuen Kernlehrplänen wieder neue Elemente enthalten. Da stellt sich für uns die Frage, wenn wir die umsetzen, dann sind da schon mehr Aspekte drin als noch vor 3-4 Jahren. Wir haben dann weniger Arbeit zu sagen, wir schärfen aus. Das ist für uns ein Zeichen, dass es auf höherer Ebene akzeptiert ist, dass wir den richtigen Schritt damals gegangen sind, da ein Profil auszuarbeiten.“ (Gym-D-0610)</i></p>
Name der Kategorie:	Einschätzung/Stellenwert der Rahmenvorgabe
Inhaltliche Beschreibung:	Es wird beschrieben, welchen Stellenwert die Rahmenvorgabe für Schulen in NRW hat und wie sie von den interviewten Personen eingeschätzt wird.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Einschätzung/Stellenwert der Rahmenvorgabe“ wird codiert, wenn Aussagen zum Stellenwert der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in NRW“ an den Schulen gemacht werden und/oder eine Einschätzung zu dieser gegeben wird.

Beispiele für Anwendungen:	<i>„Ich glaube einen sehr geringen. Ich glaube, dass sie an Schule generell noch nicht so verbindlich gesehen wird wie sie eigentlich sollte. Gerade auch durch die Corona-Pandemie ist die Digitalisierung sowieso sehr in den Fokus gerückt, war sie vorher auch, da war es aber eher was können wir alles nicht, und jetzt ist es so wir müssen alles schnell machen. Und ich glaube, dass gerade der Medienkompetenzrahmen und diese Vorgaben, zumindest empfinde ich persönlich das so, da kann ich nicht für die Schule sprechen, so dass dieser Rahmen im Bereich der Verbraucherbildung als nicht sehr bindend oder gewichtig liegt.“ (Ge-M-0710)</i>
Name der Kategorie:	Stärken der Verbraucher*innenbildung
Inhaltliche Beschreibung:	Es wird beschrieben, welche Stärken die Verbraucher*innenbildung hat.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Stärken der Verbraucher*innenbildung“ wird codiert, wenn Aussagen zu den Stärken, Vorteilen etc. der Verbraucher*innenbildung gemacht werden.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„Stärken natürlich ganz klar, es ist so eine mittelbare Weitergabe von Kompetenzen an Kinder und Jugendliche, also die Verbraucherbildung soll ja auch dieses ganz Einheitliche zeigen. Und da bringt das Lernen ja auch direkt so eine Sinnhaftigkeit mit sich, wenn man z.B. wie beim Thema Fair Fashion, wo man sehr viel einbinden kann, das Thema Nachhaltigkeit, die Kinder und Jugendlichen erlernen direkt mit Themen der Verbraucherbildung, wie kann ich mit meinem Verhalten eigentlich Dinge beeinflussen und da ist eine absolute Stärke der Themen der Verbraucherbildung, weil diese Sinnhaftigkeit direkt an Kinder weitergegeben wird.“ (VZBV-2011)</i>
Name der Kategorie:	Schwächen der Verbraucher*innenbildung
Inhaltliche Beschreibung:	Es wird beschrieben, welche Schwächen die Verbraucher*innenbildung hat.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Schwächen der Verbraucher*innenbildung“ wird codiert, wenn Aussagen zu den Schwächen, Nachteilen etc. der Verbraucher*innenbildung gemacht werden.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„Aber ein Nachteil ist natürlich, dass Verbraucherbildung es schwierig hat, umgesetzt zu werden und dieser KMK-Beschluss ist ja auch vom Jahr 2013 und seitdem haben ja auch nur 3 Bundesländer glaube ich das Thema in ihren Lehrplänen festgeschrieben, also an einer Stelle wird sich auf jeden Fall sehr schwergetan, dieses Thema auch tatsächlich umzusetzen.“ (VZBV-2011)</i>
Name der Kategorie:	Wahrnehmung von Verbraucher*innenbildung an den Schulen
Inhaltliche Beschreibung:	Es wird beschrieben, wie die Verbraucher*innenbildung an Schulen auf- und wahrgenommen wird.

Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Wahrnehmung von Verbraucher*innenbildung an den Schulen“ wird codiert, wenn Aussagen getroffen und Einschätzungen gegeben werden, die sich auf die Wahrnehmung von Verbraucher*innenbildung an den Schulen in NRW beziehen.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„Also ich muss natürlich dazu sagen, dass Schulen, mit denen wir Kontakt haben, meist die Schulen sind, die das sehr positiv bewerten. Also natürlich ist es so, dass wir in unserer Arbeit auch viel Präsenztermine anbieten und wir haben in der Regel auch kein Nachfrageproblem, also wir kriegen die Leute schon immer gut beschäftigt, weil es doch viele Schulen gibt, die sagen, das ist ein Thema, wo wir auch gerne jemanden einladen wollen. Da merkt man es auch, wer hat Kapazitäten mal zu sagen, ich habe 90 Minuten, die opfere ich jetzt mal für ein Thema, dass jetzt nicht unbedingt das lehrplanrelevanteste ist aus meiner Sicht und lade jemanden ein. Da merkt man die unterschiedliche Flexibilität der Schulen und der Schulformen, das hatte ich ja vorhin auch schon so ein bisschen angedeutet und eben tatsächlich, was sich unterscheidet, also aus meinem persönlichen Gefühl muss ich sagen, das kann ich nicht belegen, aber so ein bisschen zeichnet sich das ab, indem wer was bei uns nachfragt. Und da ist es so, dass das im gymnasialen Bereich eher ausgespart wird. Also dass da schon eher die Einstellung vorherrscht, achja, das lernt man nebenbei, das lernt man zu Hause und das mag vielleicht für diese Schulform auch stärker stimmen als für andere Schulformen, also wir machen natürlich leider wenig empirische Untersuchungen dazu, deswegen ist es natürlich ein bisschen aus dem Gefühl heraus. Es ist schon so, dass auch manchmal die Rückmeldung ist, die wir über unsere Evaluationen kriegen, dass aus dem gymnasialen Bereich kommt, dass sie das schon alles kannten und ist das nicht Aufgabe der Eltern. Bei einer Förderschule passiert uns das selten, weil da halt einfach deutlich ist, okay, wir sind diejenigen, die das vermitteln müssen.“ (VZNRW-0511)</i>
Name der Kategorie:	Unterrichtsfächer für Verbraucher*innenbildung
Inhaltliche Beschreibung:	Es werden Unterrichtsfächer aufgezählt, die für die Verbraucher*innenbildung besonders relevant sind und Anknüpfungspunkte zu Verbraucher*innenthemen bieten.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Unterrichtsfächer für Verbraucher*innenbildung“ wird codiert, wenn Aussagen zu Unterrichtsfächern getätigt werden, in denen Verbraucher*innenthemen behandelt werden.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„In Erdkunde spielt es eben auch eine große Rolle, wenn es um Nachhaltigkeit und die Tragfähigkeit der Erde und so weiter geht. Erdkunde haben sie ja auch. In Erdkunde spielt auch eine große Rolle, gerade auch, wenn es um den internationalen Handel geht, ist es ja immer wieder ein Thema, oder beim Thema Globalisierung, da gehts immer auch um diese</i>

	<i>Aspekte. Und in den Sozialwissenschaften eher so aus der ökonomischen Perspektive heraus. Also in Klasse 5, da werden die Schüler schon das erste Mal damit konfrontiert: Was heißt es eigentlich für mich Konsument zu sein und in welchen Alltagssituationen spielt das eine Rolle. Aber ich glaube das sind schon so die Kernfächer: Erdkunde, Sozialwissenschaften und Biologie. Biologie bei uns auch sehr stark. In der Unter- und Mittelstufe heißt das Fach Wirtschaft/Politik und in der Oberstufe dann Sozialwissenschaften.“ (Gym-L-2109)</i>
Name der Kategorie:	Umsetzung Verbraucher*innenbildung an Schulen
Inhaltliche Beschreibung:	Es wird die konkrete Umsetzung von Verbraucher*innenbildung in Schulen beschrieben.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Umsetzung Verbraucher*innenbildung an Schulen“ wird codiert, wenn Aussagen zur konkreten Umsetzung von Verbraucher*innenbildung gemacht werden.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„Wir haben immer geguckt, weil wir schon immer was machen, wo im Lehrplan finden wir Themen, die die Verbraucherbildung und die Bereiche der Verbraucherbildung berühren und haben erst einmal in den einzelnen Lehrplänen in den Fächern geguckt, wo wir das wiederfinden und haben dann angefangen zu sortieren, haben dann so eine Matrix erstellt und uns dann auf den Weg gemacht mit Fortbildungen auch für die Kollegen hier und haben versucht, die Kollegen in den einzelnen Fachbereichen zu sensibilisieren, was sie da schon alles machen und in welchen Bereichen das zu verorten ist, ob das jetzt der Bereich Gesundheit, Finanzen, Medien usw. betrifft. Und es waren viele Projekte außerhalb des Lehrplans, die sich da angliederten. Und das haben wir dann alles zusammengestellt [...].“ (Ge-B-2909)</i>
Name der Kategorie:	Unterrichtsinhalte Verbraucher*innenbildung/außersch. Partner
Inhaltliche Beschreibung:	Es werden konkrete Beispiele und Inhalte zur Verbraucher*innenbildung aus dem Unterricht beschrieben und/oder außerschulische Partner*innen genannt.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Unterrichtsinhalte Verbraucher*innenbildung/außersch. Partner“ wird codiert, wenn Aussagen zu konkreten Unterrichtsinhalten und/oder außerschulischen Partner*innen, Referent*innen gemacht werden, die im Rahmen der Verbraucher*innenbildung von den Schulen engagiert werden.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„[...] und da machen wir z.B. Fairtrade ist ein riesiges Thema, Kleidertauschbörsen haben wir gemacht, wir hatten jetzt gerade eine Ausstellung der Verbraucherzentrale zum Thema nachhaltiger Konsum. Das war eine Ausstellung, die man eigenständig mit den Schülern begehen konnte. Die war letzte Woche noch hier, das waren verschiedene Stationen, wo die Schüler mit den Lehrern eigenständig durchgehen konnten</i>

	<p>und wo eine Mitarbeiterin der Verbraucherzentrale erläutert hat, worum es geht. Wir haben einen Tag im Schuljahr geblockt für verschiedene Klassenstufen, an denen sie sich mit nachhaltigem Konsum und dem ökologischen Fußabdruck auseinandersetzen. Das ist ein Projekt, das bei uns stattfindet. Und eins, da geht es um Upcycling und eins, das an der Nachbarschule stattfindet, da gibt es dann einen großen Vortrag. Da geht es um etwas Digitales, wo jeder noch einmal seinen ökologischen Fußabdruck noch einmal nachvollziehen kann. Wir haben ganz praktische Beispiele, wir nehmen an der Aktion 50 50 teil, das heißt, alles was an Energie eingespart wird im Jahr, da kann die Schule den halben Betrag, der eingespart wird, bekommen wir und dann können wir mit dem Geld neue Projekte umsetzen im Bereich Verbraucherbildung und Nachhaltigkeit.“ (Gym-D-0610)</p> <p>„Wir haben hier auch mehrere externe Referenten für die Workshops gefunden, unter anderem ein Kriminalhauptkommissar von der Kripo in Bielefeld, der etwas zum Thema Medienschutz, Fake-News, Skimming, Sexting noch einmal macht [...].“ (BK-S-2409)</p>
Name der Kategorie:	Fördermöglichkeiten von Verbraucher*innenbildung
Inhaltliche Beschreibung:	Es werden Möglichkeiten der Förderung von Verbraucher*innenbildung aufgezählt.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Fördermöglichkeiten von Verbraucher*innenbildung“ wird codiert, wenn Aussagen zu Fördermöglichkeiten der Verbraucher*innenbildung getätigt werden.
Beispiele für Anwendungen:	„Ich meine, wichtig ist so ein Netzwerk, was man aufbaut, das schafft man ja nicht so von heute auf morgen, das entwickelt sich ja über Jahre. Ein Netzwerk auch mit externen Partnern, die sehr wichtig sind, weil uns Lehrern glauben sie auch nicht immer alles. Es ist ganz gut, wenn sie es mal von dritter Seite hören und Eltern glauben sie auch nicht immer alles und dann ist es ganz gut, wenn man von außen kommt, der ganz unvoreingenommen und ohne Noten zu geben, ohne bewerten zu müssen, einfach mal mit ihnen dann Projekte macht. Ich glaube, dass tut jeder Schule gut, grundsätzlich. Engagement im Kollegium, das ist entscheidend. Ohne das funktioniert das nicht.“ (Ge-B-2909)
Name der Kategorie:	Verbraucher*innenbildung im Lehramtsstudium
Inhaltliche Beschreibung:	Es werden Einschätzungen und Meinungen zu der Sinnhaftigkeit der Implementierung von Verbraucher*innenbildung in die universitäre Lehramtsausbildung gegeben.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Verbraucher*innenbildung im Lehramtsstudium“ wird codiert, wenn Aussagen zu einer möglichen Implementierung der Verbraucher*innenbildung in die universitäre Lehramtsausbildung erfolgen.

Beispiele für Anwendungen:	<i>„Erst einmal finde ich das gut. Das ist aber eine Frage, die die Hochschulen letztendlich entscheiden müssen. Ich fände es toll, wenn wir entsprechend solche Angebote hätten, aber wir haben nicht die Regungsmöglichkeit, das zwanghaft vorzugeben. Aber natürlich fänden wir das sehr gut.“ (MSB-2801)</i>
Name der Kategorie:	Verständnis/Definition Onlinehandel
Inhaltliche Beschreibung:	Die interviewten Personen beschreiben und definieren Ihr Verständnis vom Onlinehandel.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Verständnis/Definition Onlinehandel“ wird codiert, wenn Aussagen zum Verständnis und/oder allgemeine Definitionen zum Begriff Onlinehandel gemacht bzw. getätigt werden.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„Das ist so Einkaufen 2.0. Also wie sieht der Konsum oder unser Einkaufsverhalten der Zukunft aus. Alles das, was ich im Internet kaufen kann, wo ich eben nicht in den lokalen Einzelhandel gehe, sondern wo ich als Konsument online etwas erwerbe. Das ist für mich Onlinehandel.“ (Gym-L-2109)</i>
Name der Kategorie:	Stellenwert Onlinehandel im Schulunterricht
Inhaltliche Beschreibung:	Es werden Einschätzungen zum Stellenwert und dem Umfang des Themenbereiches Onlinehandel im Schulunterricht gegeben.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Stellenwert Onlinehandel im Schulunterricht“ wird codiert, wenn Aussagen zum Umfang und dem Stellenwert des Themenbereiches Onlinehandel im Schulunterricht gemacht werden.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„Ich glaube keine. So gut wie keine. Ich glaube, wenn man nicht persönlich als Lehrkraft zwischendurch kritisch dazu Stellung nimmt oder das Thema ansprechen würde, gäbe es meines Wissens nach, ich habe nicht alle Fächer studiert, aber kein Fach, in dem das in der Art thematisiert würde.“ (Ge-M-0710)</i>
Name der Kategorie:	Stellenwert Onlinehandel bei Schüler*innen
Inhaltliche Beschreibung:	Es werden Einschätzungen zum Stellenwert des Onlinehandels für Schüler*innen gegeben.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Stellenwert Onlinehandel bei Schüler*innen“ wird codiert, wenn Aussagen zum Stellenwert des Onlinehandels für Schüler*innen gemacht werden.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„Ja, das hat einen sehr hohen Stellenwert, aber für die Schüler ist es halt absolut Normalität. Das gehört so dazu, wie Alltag. Das ist absoluter Alltag für die. Durch die Corona-Sache haben sie vielleicht noch etwas darüber reflektiert.“ (Gym-L-2109)</i>

Name der Kategorie:	Förderung eines bewussten Onlinekonsums
Inhaltliche Beschreibung:	Es werden Ideen präsentiert, wie man einen bewussten Onlinekonsum bei jungen Menschen fördern könnte.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Förderung eines bewussten Onlinekonsums“ wird codiert, wenn Aussagen zu Fördermöglichkeiten eines bewussten Onlinekonsums bei Schüler*innen getätigt werden.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„Ja, man könnte natürlich auch mal eine Sache bestellen, ganz handlungsorientiert und dann den Weg des Produktes zurückverfolgen. Wenn man mal etwas aus China bestellt, kann man auch mal schauen, was steckt da drin, was ist das für ein Material, wo kommt das her, wie muss das vom Transportweg hierher geschafft werden, welche Arbeitsbedingungen stecken dahinter, das ist ja ein riesiges Thema, das geht in Globalisierung rein und das kann man natürlich einfach mal ausprobieren mit den Schülern. Ich glaube vielen ist nicht bewusst, wo ihre Produkte herkommen und was noch dahintersteckt, also vielleicht zum Teil, viele haben das ein bisschen auf dem Schirm, zumindest habe ich das Gefühl.“ (BK-G-0211)</i>
Name der Kategorie:	Akteure/Partner*innen
Inhaltliche Beschreibung:	Es werden Akteure und Partner*innen genannt, die den Verbraucherzentralen helfen, die Verbraucher*innenbildung und/oder einen bewussten Konsum zu stärken.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Akteure/Partner*innen“ wird codiert, wenn Aussagen zu wichtigen Akteuren und Partner*innen gemacht werden, die die Verbraucherzentralen unterstützen, Verbraucher*innenbildung und einen bewussten Konsum zu stärken.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„Die Mitglieder beim VZBV, aber so ein Akteur wie Greenpeace oder Foodwatch, da gibt es ja sehr viele und viele Institutionen und NGOs, die da auch mit den Schulen kooperieren. Also wichtig sind NGOs, es gibt auch viele Unternehmen, die Unterrichtsmaterialien entwickeln und mit Schulen das Thema Nachhaltigkeit schärfen wollen, aber da spielt natürlich auch das Thema Werbung mit ein und das ist auch ein großer Preis, den man dafür zahlen muss. Es gibt aber ganz viele tolle NGOs, die da Bewusstsein schaffen.“ (VZBV-2011)</i>
Name der Kategorie:	Persönliches/Berufliches Verhältnis zum Onlinehandel
Inhaltliche Beschreibung:	Es werden Einblicke in den privaten, persönlichen und/oder beruflichen Umgang mit dem Onlinehandel gegeben.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Persönliches/Berufliches Verhältnis zum Onlinehandel“ wird codiert, wenn Aussagen zum eigenen Umgang mit und im Onlinehandel gemacht werden.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„Ja, ich bestelle auch Sachen online natürlich. Es ist nicht so, dass ich alles im Ort kaufe, aber wenn ich es im Ort kaufen kann, ziehe ich das vor. Ein Argument oder zwei wurden ja</i>

	<i>schon genannt. Es ist auch nicht immer unbedingt teurer als im Netz. Ich bin nicht derjenige, der alles im Internet kauft. Solche Innenstädte möchte ich nicht haben, aber sie werden wahrscheinlich kommen. Ich fürchte, das Konsumverhalten hat sich schon so entscheidend verändert, dass das kommen wird und es viele kleine Mittelstädte ohne Einkaufszentrum geben wird.“ (Ge-B-2909)</i>
Name der Kategorie:	Wünsche für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung
Inhaltliche Beschreibung:	Es werden Wünsche für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung allgemein und/oder explizit in NRW genannt.
Anwendung der Kategorie:	Die Kategorie „Wünsche für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung“ wird codiert, wenn Aussagen zu Wünschen für die Zukunft der Verbraucher*innenbildung allgemein und/oder explizit für NRW gemacht werden.
Beispiele für Anwendungen:	<i>„Also ich würde mir wünschen, dass das Thema präsenter ist. Also ich würde mir auf alle Fälle wünschen, dass das Thema mehr in die Öffentlichkeit getragen wird, weil ich jetzt auch sehe, die Schulen, die sich als Verbraucherschulen bewerben, das sind oft Schulen, an denen es ein oder zwei Lehrer gibt, die das voranbringen. Das ist nicht die Schule als solches, sondern die ein oder zwei Lehrer, die dafür dann beauftragt worden sind oder die das aus eigenen Gründen machen und da würde ich mir natürlich sehr wünschen, dass das mehr Anklang und Zustimmung finden.“ (VZBV-2011)</i>