

2. Jahrgang
Heft 3
2013

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

Bildung Haushalt in & Forschung

Schwerpunktthema:

Wissen – Handeln – Konsumieren



ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

<i>Claudia Wespi</i> Editorial.....	2
<i>Werner Brandl</i> Wissen und Handeln: Diesseits und jenseits des ‚Rubikon‘	3
<i>Eveline Gutzwiller-Helfenfinger</i> Moralität in alltäglichen Konsumsituationen: eine entwicklungspsychologische Perspektive.....	21
<i>Melanie Lukas</i> Nachhaltiger Konsum und simplifizierte Lebensstile – welche Perspektiven zeigen sich im Alltag?.....	43
<i>Irene Antoni-Komar</i> Wege zum nachhaltigen Ernährungskonsum.....	59
<i>Kirsten Quellmalz</i> Der Döner – eine beliebte deutsch-türkische (Zwischen)Mahlzeit wie jede andere?!.....	74
<i>Victor Saudan</i> Degustation: Geniessen, Lernen, Geniessenlernen.....	85
<i>Käthi Theiler-Scherrer</i> Kriterien kompetenzorientierter Hochschuldidaktik in fachwissenschaftlichen Veranstaltungen als Beitrag zum Zusammenspiel von Wissen und Handeln.....	97
<i>Corinne Senn Keller</i> Lernort Partnerschule als Teil der Professionalisierung in der Lehrpersonenbildung.....	108
<i>Werner Brandl</i> Rezension: <i>Consumer Carbon Footprint beim Einkauf von Bioprodukten</i>	122
<i>Käthi Theiler-Scherrer</i> Rezension: <i>Haushalten & Wirtschaften. Bausteine für eine zukunftsfähige Wirtschafts- und Geldordnung</i>	123

Im (Konsum-)Alltag Wissen und Handeln zusammenzubringen, um sich beispielsweise ökologischer, gesundheitsunterstützender resp. insgesamt nachhaltiger, verantwortungsbewusster zu verhalten, ist mit einigen Anforderungen und Herausforderungen verbunden. Längst ist bekannt, dass verfügbares Wissen und ein Bewusstsein für damit verbundene Handlungsfolgen nicht automatisch zu entsprechenden Anpassungen im Handeln führen. Die vorliegende Ausgabe von Haushalt in Bildung und Forschung gibt Einblick in diesbezügliche Diskussionen und Projekte auf verschiedenen Ebenen: Wissenschaft, Forschung, Schule, Pädagogische Hochschule.

Das Zusammenspiel von Wissen und Handeln beim Konsumieren wird aus unterschiedlichen Wissenschaftsperspektiven beleuchtet (*Werner Brandl & Eveline Gutzwiller-Helfenfinger*), Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur Entwicklung eines nachhaltigen Ernährungskonsums werden vorgestellt (*Irene Antoni-Komar*) sowie Potentiale und Barrieren zur Entwicklung eines nachhaltigen, simplifizierten Konsums diskutiert (*Melanie Lukas*).

Ein Unterrichtsprojekt gibt Einblick, wie Jugendliche durch ein handlungs- und praxisorientiertes Vorgehen erreicht und in die Auseinandersetzung mit ihrem Konsumalltag gebracht werden (*Kirsten Quellmalz*).

Schulische und ausserschulische Orte des Sprechens über Essen sind Anlass, sie bezüglich ihrer sprachlichen und (inter-)kulturellen Lernpotentiale zu untersuchen und dadurch das Handeln mit Wissen anzureichern (*Victor Saudan*).

Wie an der Hochschule das Zusammenspiel von Wissen und Handeln zu fördern ist, zeigt der Einblick in die Gestaltung von fachwissenschaftlichen Veranstaltungen im Bereich Konsum (*Käthi Theiler*) sowie in die Berufspraktische Ausbildung von angehenden Lehrpersonen, wo neue Wege der Zusammenarbeit von Hochschule und Praxisschule erprobt werden (*Corinne Senn*).

Claudia Wespi

N.B. Die Rechtschreibung orientiert sich in Beiträgen aus der Schweiz an den – von in Deutschland und Österreich manchmal abweichenden – dort üblichen und geltenden Regelungen.

Werner Brandl

Wissen und Handeln: Diesseits und jenseits des ‚Rubikon‘¹

Kaum ein Wortpaar wird im Kontext von Lernen und Lehren häufiger in einem Atemzug genannt als Wissen & Handeln; allerdings wird das "&" auffallend häufig als "vs." interpretiert: Je nach Standpunkt wird das Primat des einen über das andere postuliert, eine prinzipielle Verschiedenheit, ja Unvereinbarkeit von Wissen und Handeln thematisiert, eine Kluft zwischen beiden konstatiert, die nur schwer bis gar nicht zu überwinden sei – in der Ernährungs-, Verbraucher- und Gesundheitsbildung ist das eigentlich die „Gretchenfrage“.

Schlüsselwörter: träges Wissen, Wissensmanagement, Handeln

1 Wissen – Trägheit und sonstige Defizite

Tra il dire e il fare
c'è di mezzo il mare.
(Zwischen Reden und Tun
liegt das Meer)

Dass etwas „leichter gesagt als getan“ sei, könnte man als Alltagskommentar und allseits verwendbare „Plattitüde“ vorschnell wieder ad acta legen, gäbe es nicht gewichtige(re) Bedenklichkeiten, dass wegen der "Kluft zwischen Wissen und Handeln" (Mandl & Gerstenmaier, 2000) das gesamte Bildungssystem betroffen sei und in Schule und Hochschule vielfach "träges Wissen" (Gruber, Mandl & Renkl, 2000) gelernt würde, das, zwar theoretisch vorhanden, aber für das praktische Handeln denkbar ungeeignet sei. Nach Renkl (1996, S. 79) gibt es im Grunde drei Erklärungsmuster für das „Phänomen“:

- *Metaprozesserklärungen*, die davon ausgehen, dass das Wissen zwar vorhanden ist, aber nicht genutzt werden kann. Dies entspricht am ehesten dem Alltagsverständnis des Problems des trägen Wissens: Dabei wird angenommen, dass eine effektive metakognitive Steuerung des Wissenszugriffs nicht möglich ist.
- *Strukturdefiziterklärungen*, die Defizite im anzuwendenden Wissen selbst angesiedelt sehen, d.h. das Wissen ist nicht in einer Form vorhanden, die seine Anwendung erlauben würde.
- *Situiertheitserklärungen*, die den traditionellen Wissens- und Transferbegriff prinzipiell in Frage gestellt: Wissen ist demnach prinzipiell situativ gebun-

| Diesseits und jenseits des ‚Rubikon‘

den, weshalb mangelnder Wissenstransfer weniger als „Defizitfall“ denn als Normalfall anzusehen ist.

Im Zusammenhang mit der Konsumbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung charakterisiert das „Phänomen“, dass Wissen und Handeln „häufig als diskrepant erlebt wird: oft wissen wir genau, was wir tun sollen, handeln dann aber nicht in der entsprechenden Weise“ (Mandl & Gerstenmaier, 2000, S. 14) eine häufig anzutreffende Problemlage und deshalb werden dieselben Fragen und Bedenken – domänenspezifisch akzentuiert – erneut aufgeworfen: "Warum Umweltwissen träge ist" (Gräsel, 1999) wird ebenso gefragt, wie die "Kluft zwischen Umweltwissen und Umwelthandeln als pädagogische Herausforderung" (Riess, 2003) betrachtet.

In der Ernährungs-, Verbraucher- und Gesundheitsbildung konstatiert man – wenig verwunderlich – dieselben Diskrepanzen, nämlich dass die Adressaten

- zwar über (vielleicht sogar relevantes) Wissen verfügen, dieses aber nicht anwenden können, vielleicht auch nicht wollen;
- trotz vorhandenen Wissens anders (vielleicht egoistisch statt wie erwünscht bzw. erforderlich altruistisch) handeln oder
- wider besseres Wissen sogar die eigene Gesundheit bzw. Finanzen gefährden oder gar ruinieren.

Im einfachsten Fall glaubt man, ein *Defizit an Wissen* durch die Vermittlung des fehlenden Wissens (und damit seine Anwendung) zu gewährleisten, im etwas schwierigeren Falle der offensichtlichen *Dysfunktionalität des Wissens* nimmt man an, dass die Änderung des existierenden (Prä-)Konzeptes in Richtung eines korrekt wissenschaftlichen Konzeptes garantiert die Lösung und Umsetzung bringe.

Im Folgenden sollen ein paar Argumente für eine *theoretische Sensibilisierung* für die vielfältigen Facetten des Wissens und für die ebenso mannigfaltigen Schwierigkeiten der Überbrückung, gar Überwindung der Distanz/Differenz/Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln⁷ aufzeigen, dass es den einfachen und zwingend erfolgreichen Weg für die Aneignung und Anwendung des Wissens nicht gibt und die praktische Realisierung im Kontext des (nachhaltigen) Konsums gar nicht so einfach ist (vgl. Brandl, 2012a). Die Frage, wie Lernumgebungen gestaltet werden können bzw. müssen, um dennoch "vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln" (Wahl, 2006) zu gelangen, „Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung“ (Huber, 2005) zu finden und z.B. eine "Förderung ökologischer Kompetenz" (Bilharz & Gräsel, 2006) zu gewährleisten, bleibt nämlich nach wie vor auf der Tagesordnung: „Eine wesentliche Voraussetzung für kompetentes Handeln in Gruppen, in Organisationen, in alltäglichen und in beruflichen Kontexten ist, dass Individuen über anwendbares Wissen verfügen, das sie dann in zielorientiertes Handeln umsetzen“ (Mandl & Gerstenmaier, 2000, S. 18).

2 Einfach nur Wissen – oder was?

München, 29. Juni 2013: Bundesbildungsministerin Johanna Wanka (CDU): „Das simple Pauken von Fakten halte ich für überflüssig“, sagte die Ministerin in einem Interview mit dem Nachrichtenmagazin FOCUS. „Kein Mensch muss wissen, wann genau die Schlacht im Teutoburger Wald war, wenn ihm nicht zugleich beigebracht wird, warum das historisch wichtig ist.“ Der Unterricht solle viel mehr Zusammenhänge vermitteln, „damit die Schüler Ereignisse der Weltgeschichte einordnen und bewerten können“.

Die Diskussion ob und inwieweit Wissen eine hinreichende, notwendige und zwingende Bedingung für das gewünschte, geforderte und geeignete Handeln darstellt, allgemeiner gefasst als „Theorie-Praxis-Antinomie“ (vgl. Brandl, 2012b), gerät allzu oft und insoweit in eine Schiefelage, als Wissen auf *Faktenwissen* reduziert wird – und damit wird gerne verdeutlicht, dass Wissen mindestens fragwürdig, vielleicht sogar hinderlich ist, wenn es ums Handeln geht: Jeder Schulabgänger kann das von der Bundesbildungsministerin angeführte Beispiel um beliebig andere ergänzen, die den Sinn bzw. Unsinn von Faktenwissen für Bildung und Beruf belegen sollen – und auch können. Dass das nicht die ganze „Wahrheit“ sein kann, wird mit dem „wenn“ ja bereits angedeutet: *Wenn* das Faktenwissen nicht in bedeutungsvolle Kontexte eingebunden wird, bleibt es in der Tat träges Wissen, das zwar durchaus gepaukt, wiedergegeben, benotet etc. werden, aber nicht oder lediglich defizitär angewandt werden kann.

2.1 Wissen – technisch-ökonomisch

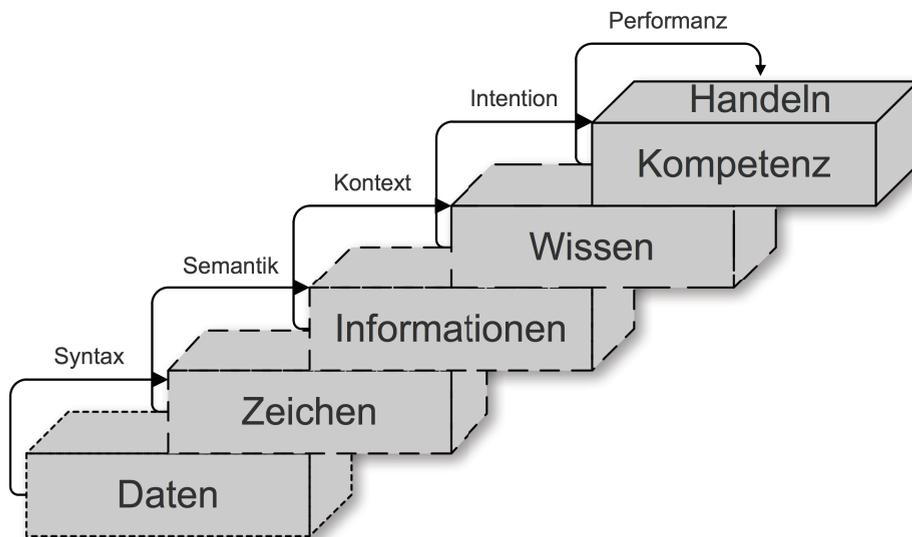


Abb. 1: Wissenstreppe (Quelle: Darstellung nach North, 2011, S. 36)

Im – auch wissenschaftlich – populären Baustein-Modell von Probst, Raub & Romhardt (Abb. 2) werden die einzelnen Aspekte des Wissensmanagement-Prozesses in ihrer Interdependenz aus *strategischer* und *operativer* Perspektive dargestellt. Den strategischen Anfangs- und Endpunkt bilden dabei die Formulierung von *Wissenszielen* und die *Bewertung* von Wissen. Die operativen Prozesse bilden *die Identifikation, den Erwerb, die Entwicklung, Verteilung, Nutzung und Bewahrung von Wissen*.

2.2 Wissen – pädagogisch-psychologisch

Das psychologisch fundierte und dezidiert pädagogisch ausgerichtete „Münchener Modell des Wissensmanagements“ (Reinmann-Rothmeier, 2001) bezieht sich auf den strukturellen Aufbau des Baustein-Modells von Probst, Raub & Romhardt (vgl. Abb. 2), verdichtet der praktischen Handhabbarkeit wegen als Leitfaden für Lehr- und Lernprozesse in formellen und informellen Kontexten der Aus-, Fort- und Weiterbildung – unter Beibehaltung der strategischen Elemente der Zielsetzung und Evaluation – die sechs operativen Elemente auf deren vier (Reinmann-Rothmeier et al., 2001, S. 21):

- *Wissensrepräsentation*: Prozesse des Identifizierens des Wissens sowie verschiedene Formen der Kodifizierung, Dokumentation und Speicherung des Wissens;
- *Wissenskommunikation*: Prozesse des Verteilens von Information und Wissen, das Teilen und die gemeinsame Konstruktion von Wissen, sowie die wissensbasierte Kooperation;
- *Wissensgenerierung*: Prozesse der externen Wissensbeschaffung, das Einrichten spezieller Wissensressourcen sowie die Schaffung personaler und technischer Wissensnetzwerke;
- *Wissensnutzung*: Prozesse der Umsetzung von Wissen in Entscheidungen und Handlungen sowie die Transformation von Wissen in Produkte und Dienstleistungen.

Dass im Wissens *’repräsentations/kommunikations/generierungs/utilisations’*prozess – neben objektivierbaren Informationen, deren informationstechnologische Verfügbarkeit – insbesondere Menschen mit ihrem Wissen, Können und Wollen agieren, wird hervorgehoben. Ausgangspunkt dabei ist die Unterscheidung von *Wissen als Objekt* und *Wissen als Prozess*; im Englischen ist die sprachliche Kennzeichnung noch deutlicher:

- *„knowledge“* als materialisiertes, akkumulierbares, dekontextualisiertes *Wissen (haben)*;
- *„knowing“* als personalisiertes, erfahrungsbasiertes, situiertes *wissen (können)*.

Diesseits und jenseits des ‚Rubikon‘

Tab. 1: Vergleich Informationswissen – Handlungswissen (Quelle: kompiliert aus Reinmann-Rothmeier, 2001, S. 15).

Informationswissen	Handlungswissen
... gibt es einzeln	... findet man nur in sinnvollen Bedeutungsnetzwerken
... kann so wie es ist weitergegeben werden	... muss als Netz von bedeutungsvollen Verbindungen konstruiert werden
... kommt ohne Kontext aus	... ist immer Teil eines Kontextes
... damit kann man Handlungswissen aufbauen	... damit bringt man Wissen zum Handeln
... „besitzt“ man und kann durch bloße Reproduktion bewiesen werden	... „konstruiert“ man und kann man nur durch seine Anwendung in neuen Kontexten zeigen

Mit der *Verknüpfung* der objektorientierten mit der prozessorientierten Perspektive auf der Basis eines *integrativen Wissensverständnisses* rückt die Bedeutung einer Differenzierung von *Informationswissen* und *Handlungswissen* (Tab. 1) in den Vordergrund, das sich sowohl auf *informationsnahes Wissen* unter der objektorientierten Perspektive als auch auf *handlungsnahes Wissen* unter der prozessorientierten Perspektive bezieht.

Die strikte Trennung von ‚reinem‘ Informationswissen und ‚reinem‘ Handlungswissen stellt allerdings nur zwei von vielen möglichen Zustandsformen des Wissens auf dem Kontinuum zwischen diesen beiden Polen dar – und bleibt dennoch erkenntnistheoretisch gesprochen immer ‚defizitär‘, „weil niemand alle Wissensformen überblickt und beherrscht. Jedes Wissenssystem ist und bleibt endlich, ein unendliches Wissen, das alles Wissen überschaut und beurteilt, ist prinzipiell unmöglich“ (Gabriel, 2013, S.6).

Die Doppelperspektive des Wissensmanagementsprozesses auf Wissen als Informationswissen und Handlungswissen (Abb. 3) eröffnet Anknüpfungspunkte nicht nur zum *Technikaspekt* in der Wissensfrage, sondern zum Aspekt des *Kompetenzmanagements* (Reinmann-Rothmeier, 2001, S. 17/18). Ohne in diesem Zusammenhang auf die prinzipiellen Frage- und Problemstellungen bezüglich des Kompetenzerwerbs und der Kompetenzentwicklung eingehen zu können, wird dennoch deutlich, dass eine – hier stark verkürzte – Version des Kompetenzbegriffes *neben Wissen und Verstehen* auch *das Handeln können bzw. wollen* umfassen muss.

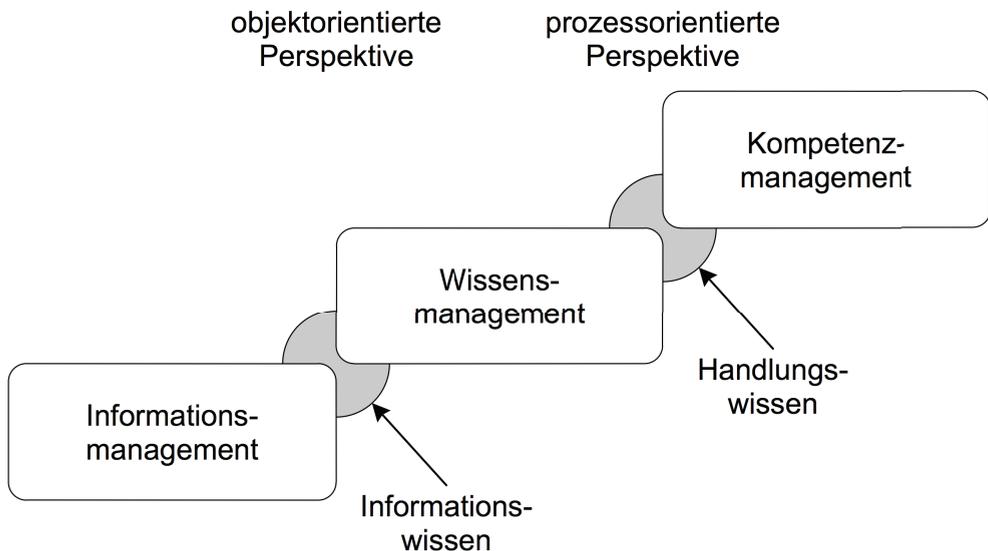


Abb. 3: Objekt-Prozess-Modell des Münchner Modells des Wissensmanagements (Quelle: kompiliert aus Reinmann-Rothmeier, 2001, S. 17ff)

2.3 Wissen – multidimensional-integrativ

Mit der Differenzierung in *Informationswissen* und *Handlungswissen* wird zwar dem – auch aus dem Alltag bekannten – Umstand Rechnung getragen, dass mit dem Verfügen über *Wissensbestände* allein nicht die damit verknüpften *Handlungsprozesse* gewährleistet sind. Damit hängt sicherlich auch zusammen, dass mit der *dichotomen Grobkategorisierung* die unterschiedlichen Facetten des Wissens nur unzureichend gekennzeichnet sind.

In den Kognitionswissenschaften existieren diverse Kategorisierungen, die sich an unterschiedlich konzeptuell gefassten unterscheidbaren *Wissensarten* und/oder *Wissensmerkmalen* orientieren, z.B.:

- Im *dreidimensionalen* Wissenswürfel (Abb. 4) werden die strukturellen Komponenten verdeutlicht; demnach kann Wissen
 - *unbewusst* (latent und intuitiv)/*bewusst* (intentional und reflexiv)
 - *implizit* (nicht direkt artikulierbar und erfahrungsabhängig)/*explizit* (sprachlich artikulierbar und vom Wissensträger abtrennbar)
 - *individuell verfügbar* (intraindividuell elaboriert)/*sozial geteilt* (interindividuell transferierbar)
 existieren.

| Diesseits und jenseits des ‚Rubikon‘

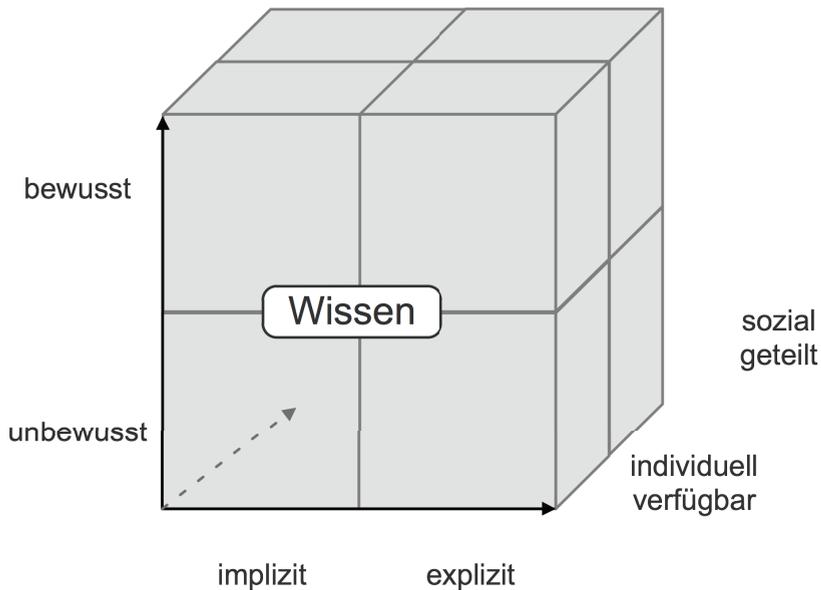


Abb. 4: Der Wissenswürfel (Quelle: eigene Darstellung)

- Eine Differenzierung der Wissensarten nach *strukturell-prozessualen Aspekten* ergibt einen systematischen Aufbau vom Allgemeinwissen (*know-that*) hin zum Expertenwissen (*know-what to do*) (Tab. 2).
- Mit der 4x5-Matrix nach de Jong & Ferguson-Hessler (1996) entstehen allein durch die Kombination der Dimensionen Wissensart und Wissensmerkmal 20 verschiedene Wissensformen (Tab. 3).

Für alle Kategorisierung gilt in unterschiedlichem Ausmaß,

- dass ihre empirisch-wissenschaftliche Grundlage leider nicht übermäßig belastbar ist,
- ihr heuristischer Ertrag für die Erstellung von kognitiv anspruchsvollen Lerninhalten und Konzeption von verständnisorientierten Lernumgebungen dagegen unbestritten ist,
- zumal sie verdeutlichen können, dass „Wissen nicht nur in unterschiedliche Wissensformen ausdifferenziert werden muss, sondern auch, dass diese Wissensformen in konvergenter Weise zusammenwirken müssen, sollen sie sich in entsprechendem Handeln niederschlagen“ (Kaiser & Fuhrer, 2000, S. 52).

Tab. 2: Wissensarten (Quelle: Hasler Roumois, 2013, S. 55/56)

Wissensart	Beschreibung	Erwerb/Weitergabe
<p><i>know-that</i> Wissen, dass etwas ist</p>	<p>propositionales, deklaratives Wissen, Weltwissen, Faktenwissen, Sachwissen, Allgemeinwissen, Regelwissen, Theoriewissen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • über kognitives Lernen erworben • ist wieder gut explizierbar
<p><i>know-about</i> Wissen über/von etwas</p>	<p>Faktenwissen, Ereigniswissen, raumzeitliches Lokalisierungswissen, Geschichtenwissen, Gerüchte-Wissen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • über Erzählen oder Erleben erworben • wieder narrativ explizierbar
<p><i>know-how</i> Wissen, wie etwas zu tun ist/funktioniert</p>	<p>prozedurales Wissen, Handlungswissen, Erfahrungswissen, Anwendungswissen, praktisches Wissen, Können, Fertigkeit, Fähigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • über das Tun und durch „Learning on the job“ erworben • oft schwierig zu explizieren • besser demonstrierbar
<p><i>know-why</i> Wissen, warum etwas so ist/um etwas erklären zu können</p>	<p>Reflexionswissen, Metawissen, intellektuelles Wissen, explikatives Wissen, generatives Wissen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • durch Reflexion über das Tun erworben, oft durch Kommunikation im Team • kognitiv verfügbar und explizierbar
<p><i>know-what to do</i> Wissen, was zu tun ist</p>	<p>strategisches Wissen, Entscheidungswissen, Methodenwissen, Gestaltungswissen, Expertenwissen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • in komplexen Entscheidungs- oder Problemlösungsprozessen durch das (intuitive) Zusammenspiel der verschiedenen Wissensarten erworben • kaum/schlecht explizierbar

Diesseits und jenseits des ‚Rubikon‘

Tab. 3: Wissensarten und Wissensmerkmale (Quelle: de Jong & Ferguson-Hessler, 1996, S. 111; Übersetzung: W.B.)

Wissensmerkmal	Wissensart		
	situational	konzeptuell	prozedural
Verarbeitungsebene Oberfläche vs. Tiefe	fallbasiertes Schließen vs. domänenspezifische Konzepte	Symbole & Formeln vs. Konzepte & Beziehungen	Regeln & Rezepte vs. bedeutungsvolles Handeln
Struktur isolierte Elemente vs. vernetztes Wissen	isolierte Aspekte vs. Bezüge/Beziehungen	isolierte Konzepte & Regeln vs. bedeutungsvolle Strukturen	isolierte Handlungen vs. kohärente sequenzielle Handlungen
Automatisierungsgrad deklarativ vs. kompiliert	bewusst & schrittweise vs. Überführung in domänenspezifische Konzepte	verbalisierbare Prinzipien & Definitionen vs. intuitives, implizites Verständnis	bewusste Auswahl und schrittweises Ausführen vs. automatisierter Zugriff & Routineausführung
Modalität verbal vs. piktorial	Worte & Symbole vs. Bilder, Diagramme, Piktogramme	Beziehungen, Formeln & Rezepte vs. Visualisierung (z.B. Mind-/Concept-Map)	Vorschriften für Produktion/Prozesse vs. bildhafte Ablaufdarstellungen
Allgemeinheitsgrad generell vs. domänenspezifisch	allgemeine, z.B. zeitunabhängige Eigenschaften vs. domänenspezifische Charakteristika	generelle Strukturen der Domänen vs. domänenspezifische Strukturen	generelle Analyse- & Planungsschritte vs. domänen-spezifische Analyse- & Planungsschritte

2.4 Wissen & Handeln – motivational-volitional-aktional

Handeln ist bewusstes Verhalten. Wir können auch sagen: Handeln ist Wollen, das sich in Tat und Wirken umsetzt und damit verwirklicht, ist ziel- und zweckbewusstes Sichbenehmen, ist sinnhafte Antwort des Subjekts – der menschlichen Persönlichkeit – auf die Gegebenheit der Welt und des Lebens. (von Mises, 1940, S. 11)³

Zum pädagogischen Grundverständnis von Lernen und Lehren gehört die Notwendigkeit von Motivation: Gerne hätte man diese in einer *intrinsic* Form, d.h. als ausschließlich sachbezogene motivationale Regulation des Lerners selbst bezüglich seines Lerngegenstandes; mit realistischem Blick auf Unterricht und Erziehung weiß man allerdings auch, dass dies selten der Fall ist und deshalb mehr oder weniger ausgeprägt *extrinsisch* für den und im Lernprozess motivieren muss. Ganz unbekannt ist allerdings auch nicht, dass trotz erheblichen Aufwandes an Motivation die gewünschte (Lern-) Handlung nicht immer ausgelöst, ausgerichtet und aufrecht erhalten wird. Mit dem Begriff der *Volition* (vgl. Heckhausen, Gollwitzer & Weinert, 1987; Brandstätter, Achtziger & Gollwitzer, 2011) trägt man dem Umstand Rechnung, dass es – trotz ausgeprägter Motivation – eines *willentlichen* ‚Rucks‘ bedarf, das Gewünschte, Gewollte und Geplante tatsächlich in Handlung überzuführen; in Form der Metapher des Überschreitens des Rubikons beschreibt man diesen Vorgang (vgl. Anmerkung 1),

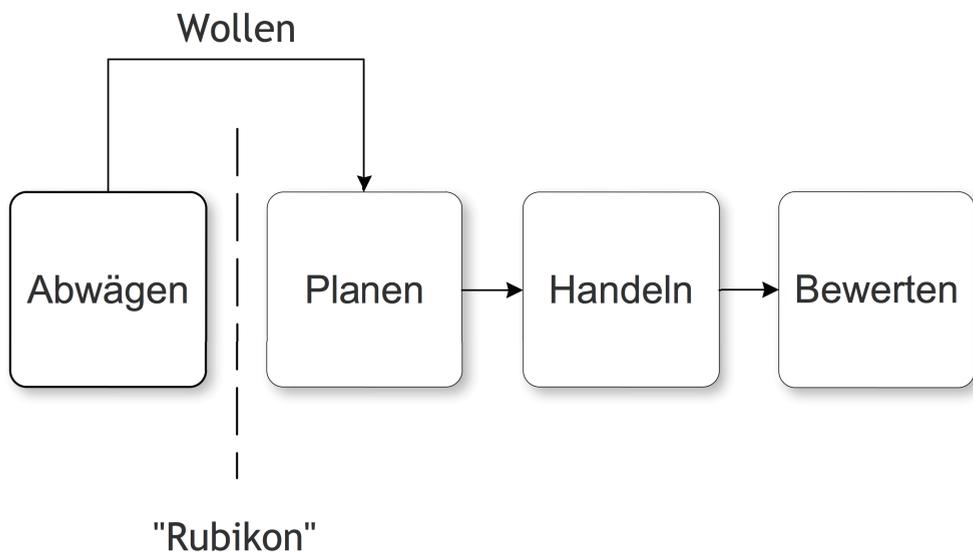


Abb. 5: Das Überschreiten des ‚Rubikon‘ (Quelle: eigene Darstellung)

| Diesseits und jenseits des ‚Rubikon‘

Roth (2012) kann als Neurowissenschaftler dem Rubikon-Modell mit der klaren Phasenabfolge mit charakteristischen Übergängen als Folie für eine neurobiologisch-/psychologische Sicht auf *Willenshandlungen* durchaus etwas abgewinnen:

1. Phase: Auftauchen von – durch das Erfahrungsgedächtnis bereits ‚zensierten‘ – Wünschen aus dem limbischen System im Bewusstsein
2. Phase: teils rationales, teils emotionales Abwägen der Wünsche im Kreisprozess zwischen Großhirnrinde und subcortikalem limbischen System
3. Phase: konkrete Planung zur Umsetzung des Wunsches im präfrontalen Cortex als willentliches Startsignal für den Handlungsbeginn

Allerdings gibt Roth weiter zu bedenken, dass das Rubikon-Modell zuvorderst ein durch und durch „bewusst wünschendes, planendes, handelndes und reflektierendes Ich als *Träger* der Willenshandlung“ unterstellt und in ihm deshalb auch „die *unbewussten* Anteile der Willenshandlung“ gar nicht vorkämen (Roth, 2012, S. 167/168). „Das limbische System hat bei dem ganzen Ablauf das ‚erste und das letzte Wort‘: Das erste Wort beim Entstehen der Wünsche und Pläne, und das letzte bei der Entscheidung darüber, ob das, was an Handlungsabsichten gereift ist, tatsächlich *jetzt und so und nicht anders* getan werden soll. Natürlich redet das limbische System auch zwischendurch mit, aber hier kommt ebenfalls der rationale Verstand zu Wort, der vorher und nachher schweigt und dann erst wieder bei der Bewertung der Konsequenzen des Handelns spricht“ (Roth, 2012, S. 178/179).⁴

Die von Bilharz (2000) für die Umweltbildung und das ökologische Handeln als „Fehlannahmen“ gekennzeichneten Meinungen über die Rolle von Wissen und Handeln skizzieren ganz gut die „Fallstricke“ als dialektisches Szenario, nämlich die gleichermaßen stattfindende *Unterschätzung* und *Überschätzung* der Bedeutung des Wissens.

- *Aus Wissen folge unmittelbar Handeln*: Dieser Formulierung liege ein einfacher Ursache-Wirkungszusammenhang zugrunde, der andere Handlungsgründe außer acht lässt. „Neben dem Wissen müssen auch Aspekte des „*Wollens*“ und des „*Könnens*“ beachtet werden. Aus dieser – zugegeben banalen, aber trotzdem sehr wichtigen Erkenntnis – entwickelten sich zwei weitere, in der Praxis nur schwer zu trennende Fehlannahmen“.
- *Das Wissen sei doch vorhanden*: „Auf der Basis der Annahme genügenden Wissens wendet man sich anderen Einflussfaktoren des Handelns zu: Emotionale Aspekte, Verantwortungsbewusstsein, Lebensstilen und insbesondere methodischen Fragen der Umweltbildung. Man bemüht sich nicht mehr um Wissensvermittlung, sondern überschlägt sich mit modernen Methoden und konstruktivistisch angeleiteten Bestimmungen und Reflexionen von Deutungsmustern etc.“.
- *Wissen sei in Bezug auf die Beeinflussung von Handeln doch sekundär*: „Aus der Erfahrung der fehlenden Handlungswirksamkeit von Handeln schliesst man (d.h. in unserem Falle die Umweltbildung), dass – unabhängig vom

Wissensstand – man sich erst um wichtigere Einflussfaktoren zu kümmern hat“ (Bilharz, 2000, S. 1).

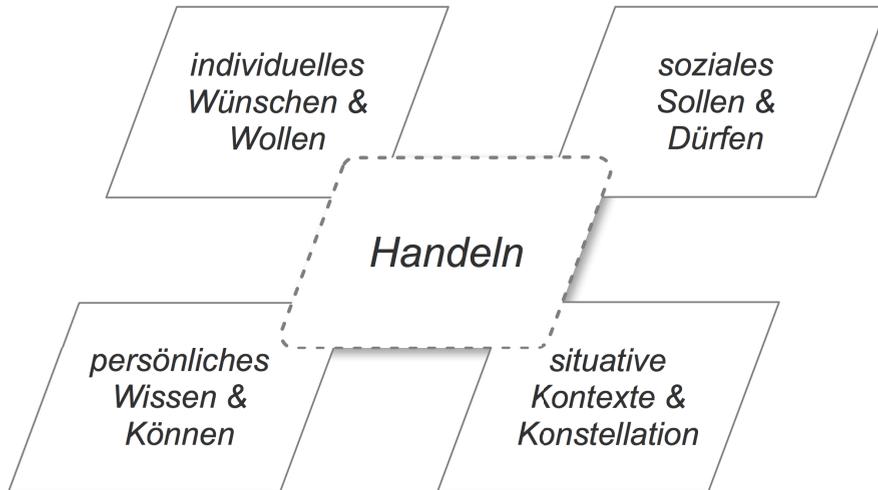


Abb. 6: Eckpunkte erfolgreichen Handelns (Quelle: eigene Darstellung)

Handeln lässt sich weder allein auf Wissen reduzieren, noch kann es das garantieren; zu komplex sind dazu die Bedingungen für *erfolgreiches* Handeln:

- Neben dem *persönlichen Wissen und Können*,
- dem *individuellen Wünschen und Wollen*
- spielen das *soziale Dürfen und Sollen* und
- die *situativen Kontexte und Konstellationen* eine wichtige Rolle.

3 Fazit

Gerade weil es in Konsumhandlungen – einerseits wegen ihrer Subjektivität und Komplexität, andererseits wegen der sozio-ökonomischen Grundlagen und kulturell-gesellschaftlichen Auswirkungen – nicht um einfache und eindeutige „Wenn, dann“-Entscheidungen und -Lösungen geht (vgl. z.B. Mohr, 2013), ist bei den Konzeption von Lernumgebungen, die – sowohl als Prävention, als auch Intervention gedacht – das Konsum*handeln* der Verbraucherinnen und Verbraucher thematisieren, nicht mit einer simplen Konzeption von *Wissen* begründbar, die der Komplexität des Gegenstandes nicht gerecht werden kann. Sowohl die je individuellen Voraussetzungen im Fühlen, Denken, Wollen und Handeln, wie auch die sozialen und situativen Rahmenbedingungen können sich – in welcher Kombination auch immer – als gute Be-

| Diesseits und jenseits des ‚Rubikon‘

dingungen der Möglichkeit erfolgreichen Agierens oder als handfeste Handlungsbarrieren erweisen (vgl. Abb. 7).

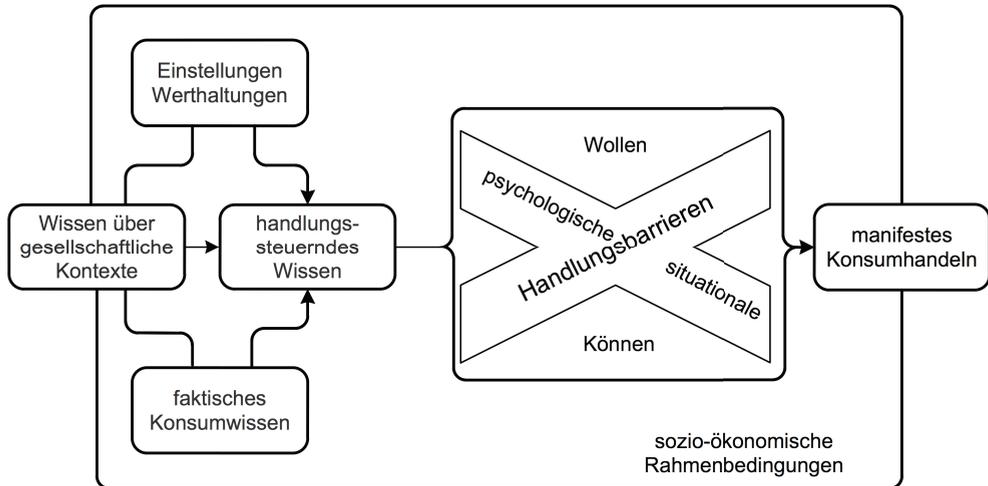


Abb. 7: Handlungsbarrieren (Quelle: eigene Darstellung)

Dies zu berücksichtigen mindert die latente Gefahr,

- die Handlungsmöglichkeiten der Konsumentinnen und Konsumenten recht umfangreich zu bestimmen, in dem diese sich – allerdings recht eindimensional – nur entsprechend informieren (lassen) und wissentlich betätigen muss(t)en, um am Kriterium eines persönlich/gesellschaftlich/ethisch etc. vertretbaren Konsums bestehen zu können.
- die Konsumentenverantwortung zwischen *Allmacht* zur Rettung aus ökonomisch und/oder ökologischer Bredouille und *Ohnmacht* gegenüber ökonomischen und/oder ökologisch bedenklichen Erscheinungen ‚zerbröseln‘ zu lassen.

Um eine Diskussion, was *individuelles* Konsumhandeln bewegen soll und in der Tat auch *kann* und was in einer *gesamtgesellschaftlichen* Verantwortung als politisch-ökonomischer Handlungsbedarf erkannt und ins Werk gesetzt werden *muss*, kommt man nicht herum – mit gegenseitiger Schuldzuweisung und wechselseitigen Zuständigkeitsverweisen (vgl. den Disput Grunwald (2010) „Wider die Privatisierung der Nachhaltigkeit. Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann“ vs. Bilharz, Fricke & Schrader (2011) „Wider die Bagatellisierung der Konsumentenverantwortung“) ist es sicherlich nicht getan.

Anmerkungen

¹ Mit ‚Rubikon‘ haben Heckhausen, Gollwitzer & Weinert (1987) ein Modell der Steuerung und Entscheidung eines idealtypischen Ablaufs einer Willenshandlung gekennzeichnet, das in vier Phasen

- des Abwägens,
- des Planens,
- des Handelns und
- des Bewertens

beschreibt, dass es – neben motivationalen Aspekten des Wünschens und Wählens – eines willentlichen (volitionalen) Schrittes über den ‚Rubikon‘ bedarf, um das Gewünschte und Gewählte auch in die Tat umzusetzen; die Bezeichnung ‚Rubikon‘ bezieht sich auf einen Ausspruch Caesars, als er 49 v. Chr. beim Überschreiten des Flusses *Rubikon* angeblich mit den Worten "Alea iacta est" (Der Würfel ist geworfen) den Bürgerkrieg entfesselte [www.duden.de/rechtschreibung/alea_iacta_est; <http://de.wikipedia.org/wiki/Rubikon>].

² Zur Frage, was *Handeln* von anderen Vorstellungen über „Verrichtungen“ des Menschen unterscheidet (z.B. Tun, Verhalten, Tätigkeit etc.), gibt es keine – in allen Sozial- und Geisteswissenschaften geteilte – eindeutige, allgemeingültige und trennscharfe begriffliche Konzeption; eine in Ansätzen „viabile“ Differenzierung, die auf das zugrundeliegende „*Menschenbild*“ rekurriert, nimmt Groeben (1986) entlang der „*Subjektmodelle*“ vor: Auf der Basis eines „*behavioralen Subjektmodells*“ gilt für das *Verhaltenskonzept*: „Unter ‚Verhalten‘ werden dabei vor allem (beobachtbare) Reaktionen von Organismen auf Reize verstanden“ (Groeben, 1986, S. 56). Dem *Handlungskonzept* liegt dagegen ein „*epistemologisches Subjektmodell*“ zugrunde: „Handeln als zielgerichtetes Verhalten impliziert immer Wissen beim Handelnden, und das Menschenbild, das sich im Handlungs-Begriff manifestiert, enthält so auf jeden Fall als Kernannahme die Reflexivität und kognitive Konstruktivität des menschlichen Subjekts“ (Groeben, 1986, S. 62); zentrale Merkmale sind: „Intentionalität, Willkürlichkeit, Planung, Sinnhaftigkeit, Ziel-, Normen-(etc.)-Orientiertheit“ (Groeben, 1986, S. 71).

³ Am Zitat kann zunächst das Datum (1940) verblüffen und weiters seine Herkunft – nicht aus der Psychologie: von Mises (österreichischer, später US-amerikanischer Wirtschaftswissenschaftler und Vertreter der „Österreichischen Schule der Nationalökonomie“) führte mit dem Begriff der „*Praxeologie*“, die *Lehre vom Handeln* in die (National-)Ökonomie ein [<http://de.wikipedia.org/wiki/Praxeologie>] und feiert mit der „*Verhaltensökonomie*“ unserer Tage zurecht eine Renaissance: „Wir konstruieren keinen *homo oeconomicus* und keine Idealmenschen, sondern wir nehmen den Menschen so, wie er ist. Dieser Mensch verfügt nur über unzureichende Einsicht und nur über beschränktes Wissen, er irrt, er kann leicht getäuscht werden, er weiss nicht

| Diesseits und jenseits des ‚Rubikon‘

immer, was ihm frommen würde, er ist ungeduldig, nervös, eitel, launenhaft, wetterwendisch“ (von Mises, 1940, S. 290/291). Man muss nicht die ökonomisch libertäre Auffassung von Mises teilen, sein „unaufgeregter“ Blick auf die Wissenschaft vom menschlichen Handeln ist dennoch erfrischend unideologisch: „Die Lehre vom menschlichen Handeln hat den Menschen nicht zu sagen, welche Ziele sie sich setzen und wie sie werten sollen. Sie ist eine Lehre von den Mitteln zur Erreichung von Zielen, nicht eine Lehre von der richtigen Zielwahl. Die letzten Entscheidungen, die Wertungen und Zielsetzungen, liegen jenseits des Bereichs der Wissenschaft. Die Wissenschaft sagt nicht, wie man handeln soll; sie zeigt nur, wie man handeln müsste, wenn man die Ziele, die man sich gesetzt hat, erreichen will“ (von Mises, 1940, S. 8).

⁴Auf die Frage nach der „Willensfreiheit“, auf die Roth rekurriert: „Das Bemerkenswerte daran ist die Tatsache, dass unser Bewusstsein – wenn erst einmal eine Entscheidung gefallen ist – sich diese Entscheidung *selbst* zuschreibt, so als gäbe es nur diese eine Instanz. Das ist eine praktische Illusion, denn wahrscheinlich würden wir psychisch die Wahrheit gar nicht ertragen, dass wir eigentlich aus vielen Instanzen bestehen“ (Roth, 2012, S.179) sei lediglich als – nach wie vor – virulente Diskussion hingewiesen; ob, in welchem Ausmaß und mit welchen Folgen die Entscheidungen in und für Konsumhandlungen davon betroffen sind, wird zur Zeit in der *Neuro- und Verhaltensökonomie* ebenso heftig diskutiert (vgl. Weber, 2012).

Literatur

- bpb (Bundeszentrale für politische Bildung). (Hrsg.) (2013). Themenheft Wissen, *APuZ*, 63 (18-20). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
[www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/158518/wissen].
- Bilharz, M. (2000). Vom Wissen zum Handeln? Fallstricke und Chancen für die Umweltbildung.
[www.umweltbildung.de/uploads/tx_anubfne/bilharz_wissen_handeln.pdf].
- Bilharz, M. & Gräsel, C. (2006). Gewusst wie: Strategisches Umwelthandeln als Ansatz zur Förderung ökologischer Kompetenz in Schule und Weiterbildung. *bildungsforschung*, 3 (1).
[www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/27/25].
- Bilharz, M., Fricke, V. & Schrader, U. (2011). Wider die Bagatellisierung der Konsumentenverantwortung (Reaktion auf Grunwald, 2010). *GAlA*, 20 (1), 9-13.
- Brandl, W. (2012a). Der „mündige Verbraucher“ – ein Mythos zwischen Wunsch und Wirklichkeit. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1 (2). 86-100.
- Brandl, W. (2012b). Kant reloaded: Es mag ja in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1 (4). 3-16.
- Brandstätter, V., Achtziger, A. & Gollwitzer, P.M. (2011). Motivation und Volition. In A. Schütz, H. Selg, M. Brand & S. Lautenbacher (Hrsg.), *Psychologie – Eine*

- Einführung in ihre Grundlagen und Handlungsfelder* (4. Aufl., S. 173-188). Stuttgart: Kohlhammer. [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-170129>].
- de Jong, T. & Ferguson-Hessler, M.G.M (1996). Types and qualities of knowledge *Educational Psychologist*, 31 (2). 105-113.
- Gabriel, M. (2013). Wissen und Erkenntnis. In bpb (Bundeszentrale für politische Bildung) (Hrsg.), Themenheft Wissen, *APuZ*, 63 (18-20). 3-9.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139-156). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Gräsel, C. (1999). Die Rolle des Wissens beim Umwelthandeln – oder: Warum Umweltwissen träge ist. *Unterrichtswissenschaft*, 27 (3), 196-212.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehenderklärenden Psychologie: Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmentwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus*. Tübingen: Francke. [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-10239>].
- Grunwald, A. (2010). Wider die Privatisierung der Nachhaltigkeit. Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann. *GAI*A, 19 (3), 178-182. [www.itas.fzk.de/deu/lit/2010/grun10c.pdf].
- Hasler Roumois, U. (2013). *Studienbuch Wissensmanagement. Grundlagen der Wissensarbeit in Wirtschafts-, Non-Profit- und Public-Organisationen* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Zürich: Orell Füssli.
- Heckhausen, H., Gollwitzer, P.M. & Weinert, F.E. (1987). *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Heidbrink, L., Schmidt, I. & Ahaus, B. (Hrsg.). (2011). *Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum*. Frankfurt am Main: Campus.
- Huber, A.A. (Hrsg.). (2005). *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*. Tübingen: Ingeborg Huber.
- Bick, M. (2012). Bausteinmodell des Wissensmanagements. In K. Kurbel, J. Becker, N. Gronau, E. Sinz & L. Suhl (Hrsg.), *Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik* (Online-Lexikon, 6. Aufl). München: Oldenbourg. [www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de].
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Kaiser, F.G. & Fuhrer, U. (2000). Wissen über ökologisches Handeln. In H. Mandl & J. Gerstenmaier, J. (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S.51-71). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Mohr, M. (2013). *Consumer Carbon Footprint beim Einkauf von Bioprodukten*. Aachen: Shaker. [doi: 10.2370/OND000000000165].

| Diesseits und jenseits des ‚Rubikon‘

- North, K. (2011). *Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen* (5., akt. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2001). *Wissen managen: Das Münchener Modell* (Forschungsbericht Nr. 131). München: LMU-München.
[<http://epub.ub.uni-muenchen.de/239>].
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H., Erlach, C. & Neubauer, A. (2001). *Wissensmanagement lernen. Ein Leitfaden zur Gestaltung von Workshops und zum Selbstlernen*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Riess, W. (2003). Die Kluft zwischen Umweltwissen und Umwelthandeln als pädagogische Herausforderung – Entwicklung und Erprobung eines Prozessmodells zum "Umwelthandeln in alltäglichen Anforderungssituationen". *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 9, 147-159.
- Roth, G. (2012). *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern* (7. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- von Mises, L. (1940). *Nationalökonomie. Theorie des Handelns und Wirtschaftens*. Genf: Editions Union. [www.mises.org/Books/nationaloekonomie.pdf].
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2., erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weber, B. (2012). Was beeinflusst unsere Kaufentscheidungen? *Spektrum der Wissenschaft spezial Biologie – Medizin – Kultur*, 1.12-19.

Verfasser

Werner Brandl M.A.
Institutsrektor
Staatsinstitut für die
Ausbildung von Fachlehren
– Abteilung II –

Am Stadtpark 20
D-81243 München

E-Mail: wbrandl@stif2.de
Internet: www.stif2.de

Eveline Gutzwiller-Helfenfinger

Moralität in alltäglichen Konsumsituationen: eine entwicklungspsychologische Perspektive

Jugendliche und junge Erwachsene brauchen eine gut ausgebildete, die moralischen Dimensionen berücksichtigende Konsumkompetenz, um ihre geteilte Konsumentenverantwortung (lokal und global) wahrnehmen zu können. Die dafür nötigen moralbezogenen Voraussetzungen werden aus einer Perspektive der sozio-moralischen Entwicklung skizziert.

Schlüsselwörter: Moralität, Konsumkompetenzen, sozio-moralische Entwicklung

1 Aufriss

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Moralität alltäglicher Konsumsituationen und den Anforderungen an Jugendliche und junge Erwachsene, wenn es darum geht, verantwortungsvolle Konsumententscheidungen zu treffen. Warum alltägliche Konsumsituationen? Alltägliche Konsumsituationen zeichnen sich u.a. dadurch aus, dass sie zur Normalität des Alltags gehören, also regelmäßig auftreten. Sie sind nichts Besonderes oder Außergewöhnliches, liegen also nicht außerhalb der alltäglichen Gewohnheiten. Im Gegenteil, in alltäglichen Konsumsituationen gehen wir unseren Grundbedürfnissen nach Nahrung, Kleidung, Bedarfsartikeln für den täglichen Gebrauch, usw. selbstverständlich und ohne viel nachzudenken nach. Sie sind uns vertraut, ebenso wie ein Großteil der Artikel, die wir kaufen, der Marken, die wir bevorzugen, der Güter, die wir konsumieren. Wir verbinden mit den uns vertrauten Konsumgütern Erinnerungen, durchsetzt mit Gefühlen, die uns wiederum Erwartungen aufbauen lassen, dass eben der Joghurt die gewohnten Geschmacksempfindungen wachruft, die Zahnseide gewohnt geschmeidig zwischen den Zähnen durchgleitet, die Friseurin genau weiß, welchen Farbton unser Haar haben soll. Ein Einkauf beispielsweise folgt einem in seinen Grundzügen identischen Ablauf, wir wissen genau wie wir vorgehen, was wir tun müssen, um am Schluss mit den gewünschten Artikeln die Geschäfte zu verlassen.

Ein alltäglicher Einkauf beinhaltet so genannt überlernte Handlungen und Handlungsabläufe, die wir aufgrund der vielen Wiederholungen automatisiert haben (Shiffrin & Schneider, 1977) und die immer demselben Muster (Skript) folgen, die wir also ohne viel Nachdenkens ausführen können (Schank & Abelson, 1977) und die daher auch *nicht hinterfragt werden*. Möchte ich Joghurt kaufen, dann beschäftige mich beim Treffen einer Kaufentscheidung pragmatische Faktoren wie Preis,

Geschmacksrichtung, Zutaten, gemachte Erfahrungen etc. (vgl. Dietenberger, 2002). Die Frage, welche Futtermittel die Bäuerin, auf deren Hof die Milch produziert wurde, verwendet (hat) und ob diese sozial und ökologisch verträglich sind (z.B. Soja; vgl. Busse, 2006) taucht in dem Moment nicht auf. Entsprechend stehen das mit den sozialen und ökologischen Fragen verbundene Wohlergehen anderer Menschen, die Wahrung ihrer Rechte, die Erhaltung ihrer Lebensgrundlage usw. nicht im Vordergrund. Die moralisch-ethischen Aspekte von alltäglichen Konsumsituationen sind gemäß dieser Sichtweise nicht die salientesten, also nicht die sichtbarsten resp. offensichtlichsten. Dazu kommt, dass wir es den Konsumgütern normalerweise nicht ansehen, unter welchen Bedingungen sie entstanden sind. Dennoch tragen wir als Konsument/innen eine individuelle und gesellschaftliche Mitverantwortung für die Folgen unseres Konsumhandelns. Dies bedeutet, dass im Rahmen eines (idealtypischen) verantwortungsvollen Konsums dessen politische, moralische und auf Nachhaltigkeit bezogenen Dimensionen der Zielsetzung unterliegen, die (negativen) Auswirkungen des eigenen Konsumhandelns zu verringern (Heidbrink & Schmidt, 2011, S. 31ff.). Dieses Ziel kann als für die Gesamtheit der Konsument/innen geltend verstanden werden, wobei wir hier einen besonderen Fokus auf Jugendliche und junge Erwachsene richten. Sie sind einerseits etablierte Konsumierende, andererseits ist die Welt, mit der sie sich auseinandersetzen und in der sie sich bewegen müssen, zunehmend unüberschaubar und ungeordnet (Larson, 2011), was die Entwicklung eines Verständnisses von Konsumentenverantwortung erschwert.

Adoleszenz müssen Kompetenzen entwickeln, um in einer Erwachsenenwelt zu navigieren, die komplex und unüberschaubar ist: eine Welt von unterschiedlichsten makro- bis mikroökologischen Systemen, die Widersprüchlichkeiten, Zwickmühlen und Sackgassen enthält. [...] Die Lektion war, dass ökonomische Systeme viel weniger vorhersagbar sind als gedacht. [...] Politische Systeme, Gemeinschaftseinrichtungen, Familien – alle weisen Dynamiken auf, die manchmal einfach nur bizarr sind. [...] Globalisierung und Modernisierung haben keine ordentlichere Welt für junge Menschen geschaffen. (Larson, 2011, S. 317; Übers. d. Verf.)

Was müssen junge Menschen (Jugendliche, junge Erwachsene) also wissen und können, über welche Kompetenzen müssen sie verfügen, um in alltäglichen Konsumsituationen moralisch verantwortungsvolle Entscheide treffen zu können? Welche Anforderungen, vor allem bezüglich der moralisch-ethischen Dimensionen, enthalten alltägliche Konsumsituationen? Spezifischer gefasst: Welche moralischen Kompetenzen müssen junge Menschen aufweisen, um diesen Anforderungen gewachsen zu sein und somit befähigt zu werden verantwortungsvolle Konsumententscheide zu treffen und in die Tat umzusetzen?

Bevor wir uns näher mit diesen Fragen auseinandersetzen, sollen für den vorliegenden Beitrag drei grundlegende Verortungen vorgenommen werden: Das Einnehmen einer entwicklungspsychologischen Perspektive, ein Verständnis von Entwicklung als lebenslang sowie der Einbezug emotionaler und motivationaler Faktoren bei der Konstruktion von Bedeutung auf der Basis gemachter Erfahrung. Diese drei Ver-

ortungen bilden die theoretische Grundlegung, um der Frage der Moralität von alltäglichen Konsumsituationen und den damit verbundenen Anforderungen an junge Menschen beim Fällen von verantwortungsvollen Konsumententscheidungen nachzugehen.

1.1 Entwicklungspsychologische Perspektive

In diesem Beitrag wird eine entwicklungspsychologische Perspektive resp. eine Perspektive der sozio-moralischen Entwicklung eingenommen. Der Kern dieser Perspektive liegt in einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen und Entwicklung im Sinne von Piagets genetischer Erkenntnistheorie: In der Erkundung unserer Umwelt, in der handelnden Auseinandersetzung mit ihr erweitern wir unsere Denk- und Verstehensstrukturen, verändern sie somit. Diese veränderten Strukturen wiederum lassen uns anders, angepasster mit unserer Umwelt interagieren (z.B. Piaget, 1969). Ergänzt wird dieses konstruktivistische Verständnis durch zwei weitere Ansätze: den sozialen Interaktionismus und den sozialen Konstruktivismus. Der soziale Interaktionismus nach Vygotsky (1978) betont die Wichtigkeit *sozialer Interaktionen* für die kognitive Entwicklung, ein Aspekt, der bei Piaget weniger starke Beachtung fand. So spielt die soziale Gemeinschaft (und damit die Kultur) eine zentrale Rolle bei der Konstruktion von Bedeutung oder Sinnstiftung, also der Bedeutung, die wir unseren Erfahrungen zuschreiben. Der soziale Konstruktivismus wiederum zeigt auf, dass unser Verständnis von Wirklichkeit, unsere Sinnstiftungen und Bedeutungszuschreibungen das Resultat *sozialer Konstruktionsprozesse* sind (Gergen, 1985). Entsprechend sehen wir das als real an, was in einem kommunikativen Prozess für wahr befunden wurde. Bedeutung ist geteilte, sozial konstruierte Bedeutung, sie ist historisch und kulturell/kontextuell bestimmt.

Diese drei theoretischen Rahmenwerke erlauben einen umfassenderen Blick auf menschliches Lernen und Entwicklung, auf das „Sinn machen“ aus Erfahrung und auf die Ableitung von Handeln auf der Basis dieser Sinnstiftung: In der Interaktion mit der physisch-dinglichen und sozialen Umwelt erfahren wir diese, konstruieren kommunikativ Bedeutung, bauen weitere Denk- und Erfahrungsstrukturen auf, welche unser Handeln und somit auch unsere weiteren Erfahrungen beeinflussen, die wiederum unsere Denk- und Erfahrungsstrukturen verändern (erweitern, ausdifferenzieren, zusammenführen, organisieren) usw. Bezogen auf Konsumsituationen und deren moralische Aspekte kann davon ausgegangen werden, dass unsere Erfahrungen mit, unser Denken über und Handeln in Konsumsituationen nicht nur das Resultat unserer individuellen Auseinandersetzung mit diesen Situationen sind, sondern dass unsere sozialen Interaktionen, gemeinsam geteilte, sozial konstruierte und kommunizierte Bedeutungen ebenfalls daran beteiligt sind. Somit können wir individuelles Konsumhandeln auch als sozial (mit)bedingt verstehen.

1.2 Lebenslange Entwicklung

Ein weitere Verortung bezieht sich auf das Verständnis von *Entwicklung als lebenslang* („life-span development“; z.B. Sugarman, 2001). So sind viele Bereiche der menschlichen Entwicklung mit dem Erreichen des Erwachsenenalters oder der Volljährigkeit nicht abgeschlossen. Beispiele sind die psychosoziale Entwicklung (Ich-Entwicklung) nach Erikson (1980), Havighursts (1972/1948) Entwicklungsaufgaben, die Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahmefähigkeit nach Selman (1980) oder die Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz (Urteilsfähigkeit) nach Kohlberg (1969). Im Falle der psychosozialen Entwicklung beschreibt Erikson einen Entwicklungsverlauf in acht Phasen, von der Geburt bis zum Erreichen eines hohen Erwachsenenalters, wobei das Individuum in jeder Phase einen zentralen Konflikt zu bewältigen hat, der sich zwischen seinen eigenen Bedürfnissen und den für die jeweilige Phase spezifischen Anforderungen der (sozialen und physisch-dinglichen) Umwelt abspielt. Wie solche Anforderungen spezifischer aussehen (können) wurde von Havighurst ausgeführt: Er unterscheidet sechs Lebensphasen, von denen jede eine Anzahl für sie spezifische Entwicklungsaufgaben enthält, die das Individuum bewältigen muss. Entwicklungsaufgaben ergeben sich aus drei Quellen: (a) körperlicher Reifung, die z.B. zur Aufgabe führt laufen zu lernen; (b) der sich entwickelnden Person selbst, die z.B. zur Aufgabe führt eine berufliche Beschäftigung anzustreben, in der sich ihre persönlichen Werte und Ziele verwirklichen lassen; sowie (c) gesellschaftlichen Anforderungen, die z.B. zur Aufgabe führen ein/e verantwortungsbewusste/r Bürger/in zu werden. Im Falle der sozialen Perspektivenübernahmefähigkeit und der damit verbundenen Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit gilt es, Kompetenzen auf einer jeweils hierarchisch höheren, integrierteren Stufe zu erwerben, um komplexe Sachverhalte in der sozialen Umwelt besser erfassen, beurteilen und verstehen zu können und entsprechendes Handeln abzuleiten (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger & Wespi, 2013).

Das Lebensspannenkonzept der Entwicklung ermöglicht es, Entwicklung und Lernen als immerwährend stattfindend und somit auch als immerfort unterstütz-, stimulier- und förderbar zu sehen. Wie im sozial-interaktionistischen und sozial-konstruktionistischen Ansatz spielen kulturelle und kontextuelle Bedingungen auch hier, beispielsweise bei Eriksons oder Havighursts Entwicklungstheorien (sowie deren Weiterführungen und Erweiterungen) eine zentrale Rolle für die Entwicklung des Individuums. Bezogen auf Konsumsituationen und v.a. deren moralische Aspekte bedeutet das Lebensspannenkonzept der Entwicklung, dass wir nicht davon ausgehen müssen/können, dass mit dem Erreichen des jungen Erwachsenenalters bereits alle konsumrelevanten Kompetenzen erworben sind resp. fertig ausgereift für alle Arten von Situationen und Kontexten zur Verfügung stehen.

1.3 Emotionale und motivationale Faktoren

Die letzte Verortung betrifft die Rolle emotionaler und motivationaler Faktoren: Emotionale und motivationale Faktoren und deren Rolle bei der Konstruktion von Bedeutung auf der Basis gemachter Erfahrungen werden im vorliegenden Beitrag ebenfalls einbezogen, obwohl die vorgestellten Ansätze und Entwicklungstheorien, v.a. die dem Konstruktivismus zugehörigen (Piaget, Selman, Kohlberg), schwerpunktmäßig die kognitive Entwicklung beschreiben.

Emotionen versehen Interaktionen, Handlungen und Ereignisse mit *Bedeutung* und *Wertigkeit*, wobei kognitive und emotionale Prozesse einander durchdringen resp. miteinander interagieren (Ellsworth & Scherer, 2003). Auch die Vorwegnahme einer Handlung kann von Emotionen begleitet werden, indem beispielsweise die bevorstehende Erfüllung eines lange gehegten Wunsches das Individuum Freude oder Glücksgefühle erleben lässt, noch bevor die Erfüllung stattgefunden hat. Aktuelle und erwartete Emotionen versehen Handlungen und Ereignisse mit Bedeutung, indem sie die Aufmerksamkeit des Individuums auf die Aspekte leiten, die wichtig scheinen (Nicolopoulou, 1997). Emotionen können zudem als Motive für Handeln dienen, beispielsweise wenn in einer Situation verschiedene konkurrierende Werte nebeneinanderstehen und eine Entscheidung getroffen werden muss. Dabei scheinen Emotionen eher indirekt, z.B. über vorweggenommene Konsequenzen und Reflexion von Erfahrungen zu wirken, als direkt das Handeln zu beeinflussen (Baumeister, Vohs, DeWall & Zhang, 2007). Im moralischen Bereich wurde ihre zentrale Rolle zugunsten der Kognitionen lange vernachlässigt (Malti & Latzko, 2010). Emotionen spielen somit beim Machen und Verarbeiten von Erfahrungen, beim „Sinn machen“ und Lernen aus Erfahrung und beim Ableiten von Handeln eine zentrale Rolle. Dadurch, dass sie Wertigkeiten und Wertungen repräsentieren, den Blick auf das (scheinbar) Wesentliche resp. Wichtige lenken, kommt ihnen im Rahmen von Konsumsituationen allgemein und spezifisch bei den moralischen Aspekten eine nicht zu vernachlässigende Funktion zu: Mit bestimmten Produkten, Konsumsituationen usw. verbundene Emotionen können somit das Konsumhandeln beeinflussen. So ist es möglich, dass die Befriedigung persönlicher Bedürfnisse positive Emotionen hervorruft, während das Verfolgen moralischer Ziele nicht dieselben Emotionen hervorzurufen vermag. Entsprechend ist es wichtiger, z.B. den mit einem Konsumgut verbundenen hohen Status zu erlangen als auf das Gut zu verzichten, weil dessen Konsum schädliche Auswirkungen auf die Gesundheit der Arbeiter/innen hat, welche an der Herstellung und Verarbeitung des Produkts beteiligt sind. In Kapitel 2.2 wird auf diesen Punkt unter dem Aspekt der moralischen Motivation näher eingegangen.

Nach diesen drei Verortungen soll nun der Blick auf die moralischen Kompetenzen gerichtet werden, welche junge Menschen aufweisen müssen, um den Anforderungen alltäglicher Konsumsituationen gewachsen zu sein und verantwortungsvolle Konsumententscheidungen treffen und realisieren zu können. Dabei werden der Relation zwischen moralischem Wissen, moralischem Urteilen und moralischem Handeln

sowie der Situationspezifität der Moral besondere Beachtung geschenkt. Zunächst soll näher auf Moralität und den moralischen Bereich eingegangen werden. Weiter wird die Situationspezifität der Moral näher betrachtet. In einem nächsten Schritt werden die verschiedenen präsentierten theoretischen Stränge zusammengeführt und der Bezug zu alltäglichen Konsumsituationen hergestellt. Im Anschluss daran werden die möglichen moralischen Anforderungen in alltäglichen Konsumsituationen beleuchtet. Dabei werden die Herausforderungen einer globalisierten Welt mit in den Blick genommen. Im anschließenden Fazit wird dargelegt, welche auf moralischen Konsum bezogene Kompetenzen Jugendliche brauchen, um ihre geteilte Konsumentenverantwortung (lokal und global) wahrnehmen zu können. Im Ausblick wird eine der Voraussetzungen dafür, das Einnehmen einer global-vernetzten Perspektive, kurz beschrieben.

2 Moralität?

Moralität, obwohl oft mit Moral oder mit Sitte gleichgesetzt, weist einen distinkten, für diesen Beitrag wesentlichen Bedeutungsbereich auf. In Pierer's Universal-Lexikon (4. Aufl., 1857-65) werden u.a. folgende zwei Bedeutungen angeführt:

- 1) die Eigenschaft eines Wesens, daß es dem Moralgesetze gemäß zu handeln vermag; 2) auf eine Handlung bezogen, deren Verdienstlichkeit, in so fern sie aus moralischer Freiheit zur Erreichung eines moralischen Zweckes bewirkt wurde; od. auch wiefern sie nach diesem Maßstab zu würdigen ist, s.u. Ethik.

Moralität kann also verstanden werden als eine der Person innewohnende Eigenschaft oder gar Kompetenz („zu handeln vermag“) oder als Charakterisierung einer Handlung. Bei beiden Bedeutungen wird ein Bezug zu einem moralischen Maßstab, dem „Moralgesetz“ resp. dem moralischen Zweck, hergestellt. Damit wird der normative oder *präskriptive* Aspekt von Moralität betont – in Abgrenzung vom rein deskriptiven (Gert, 2012). Gert (2012) bezieht Moralität einerseits auf mögliche Verhaltenskodizes, die entweder durch eine Gesellschaft oder Gruppierung (auch religiöse) vorgegeben oder durch ein Individuum als für sein Verhalten als richtig anerkannt werden, womit der *deskriptive* Aspekt beschrieben ist. Andererseits kann Moralität normativ verwendet werden, um auf einen Verhaltenskodex zu verweisen, der, wenn bestimmte Voraussetzungen gegeben sind, von allen rationalen Personen geltend gemacht würde. Ethische (d.h. moralphilosophische) Theorien, die sich lediglich auf den deskriptiven Aspekt von Moralität beziehen, sind eher *relativistisch* orientiert (vgl. Gowans, 2012) in dem Sinne, als sie in Abrede stellen oder zumindest vernachlässigen, dass es eine *universelle Moralität* gibt, die sich auf *alle Menschen* bezieht (Gert, 2012), egal, welcher Rasse, Klasse, Gesellschaft, Nationalität, Religion etc. sie angehören. Moralität wird nach dem deskriptiven, relativistischen Verständnis immer in Bezug zur aktuellen Gruppe, Gesellschaft, Zeit usw. und die dort vorherrschenden Regeln, Normen und Werte bezogen¹. Basierend auf einem relati-

vistischen Moralverständnis kann beispielsweise eine körperliche Verstümmelung als moralisch richtig und angemessen angesehen werden, wenn sie den Sitten und Werten der zugehörigen Gesellschaft entspricht. Somit wird alles Moralische relativ, kann jederzeit ändern oder verändert werden und bezieht sich auf einen „lokalen“ Geltungsbereich.

Ein solches relativistisches Verständnis von Moralität kann mit dem hier vertretenen konstruktivistischen Ansatz zur Moralentwicklung nicht in Einklang gebracht werden, welcher – folgen wir der Kohlberg'schen und Neo-Kohlberg'schen Tradition – dem Universalismus verpflichtet ist. Auf den Konsum und die Konsumentenverantwortung bezogen bedeutet dies, dass grundsätzlich alle von den negativen Konsequenzen von Konsumhandlungen Betroffenen Anspruch darauf haben, dass ihre Rechte und ihr Wohlergehen gewahrt resp. wiederhergestellt werden und dass zukünftige Schädigung verhindert wird. Dass sich der moralische Bereich auf das Wohlergehen anderer Menschen bezieht und inwieweit er sich von anderen sozialen Bereichen unterscheidet wird im nächsten Abschnitt dargelegt

2.1 Der moralische Bereich

Der moralische Bereich bezieht sich auf die Normen, Werte und Regeln des Zusammenlebens, wobei die Moralphilosophie (Ethik) Vorstellungen von richtigem und falschem Verhalten systematisiert, definiert und empfiehlt. Somit geht es auch um die Begründung und Legitimation von Handeln (Montada, 2002). Dieses breitere Verständnis des moralischen Bereichs, welches auch Sitte, Anstand, Etikette und ähnliche Konzepte von angemessenem, sozial erwünschten oder gar geforderten Verhalten beinhaltet, soll hier auf der Basis der *sozialen Domänentheorie*, welche auf die Kohlberg'sche Theorie aufbaut und diese wesentlich erweitert, eingegrenzt werden.

Die soziale Domänentheorie (siehe z.B. Smetana, 2006 für eine vertiefte Darstellung) besagt, dass Individuen verschiedene Arten von Interaktionen mit unterschiedlichen Interaktionspartnern (Eltern, Peers, Lehrpersonen usw.) haben, welche zur Entwicklung unterschiedlicher Bereiche (Domänen) von sozialem Wissen führen. So wird postuliert – und anhand zahlreicher Studien empirisch untermauert – dass Individuen (bereits Vorschulkinder) zwischen moralischen, sozialkonventionellen und persönlichen Belangen unterscheiden. Moralische Belange beziehen sich auf Handlungen, die die Rechte oder das Wohlergehen Anderer betreffen. Konventionelle Belange beziehen sich auf die „willkürlichen“ und kontextuell relativen Normen wie Manieren, Etikette etc., die soziale Interaktionen leiten. Persönliche Belange schliesslich betreffen die Privatsphäre, Kontrolle über den Körper sowie Präferenzen zu Fragen wie Erscheinung (Kleider, Frisur), Freunde und Aktivitäten. Jedoch können nicht alle Belange klar in moralisch, konventionell und persönlich unterteilt werden, sodass es auch gemischte oder facettenreiche Belange gibt (Smetana, 2006).

Anders als beim breiteren Verständnis des moralischen Bereichs gehören also Sitten, soziale Normen und Konventionen usw. *nicht* zu dem, was Moral und Moralität ausmacht. Diese engere Position wird hier eingenommen, womit moralisch-ethische Fragen sich auf „das Richtige und das Gute“ beziehen, was bedeutet, dass wir anderen mit Wohlwollen und Güte begegnen sollen (Gibbs, 2003). Dazu müssen wir unseren eigenen, egozentrischen Standpunkt und die damit verbundenen Eigeninteressen überwinden und einen außerhalb unserer selbst liegenden und „objektiveren“ moralischen Standpunkt einnehmen (Baier, 1965). So verschiebt sich der Fokus weg von unseren Eigeninteressen auf die Bedürfnisse anderer sowie den Einbezug der Konsequenzen unseres Handelns für andere, was u.a. eine höhere Stufe der sozialen Perspektivenübernahme und der moralischen Urteilsfähigkeit erfordert. Mit den Begriffen von „müssen“ und „sollen“ schließlich sprechen wir hier auch das *normative Wesen* der Moral an: Wirklich moralisches Handeln geschieht nicht nur aus Sympathie, sondern aus einem Pflichtgefühl heraus und hat den Erhalt oder die Wiederherstellung der Rechte oder des Wohlergehens anderer zum Ziel. Pflicht ist allumfassender als Sympathie und ein Ausdruck von genuinem Respekt (Montada, 2002). Hier kann eine Verbindung zum Universalismus hergestellt werden, da – anders als bei Sympathie, die sich notwendigerweise nur auf einen kleinen oder bestimmten Kreis von Menschen bezieht – Pflicht als alle Menschen einbeziehend verstanden werden kann.

Eine Voraussetzung für angemessenes moralisches Handeln, ist das Beurteilen dessen, was moralisch richtig oder falsch ist, wozu wir neben dem Pflichtgefühl, das Richtige tun zu müssen, auch wissen müssen, woran wir uns dabei orientieren sollen. In seiner Theorie zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit beschreibt Kohlberg (1969), wie Individuen sich ausgehend von einer Orientierung an eigenen Bedürfnissen hin zu einer Orientierung an sozialen Beziehungen und schließlich an allgemeingültigen Prinzipien und Werten entwickeln. Dabei spielt nicht der Inhalt des Urteils und der daraus abgeleiteten Handlung eine Rolle, sondern die Art und Weise, wie dies begründet und somit legitimiert wird. Es ist also nicht zentral, ob wir im berühmten „Heinz-Dilemma“ sagen, dass Heinz das Medikament stehlen soll oder nicht, um seiner todkranken Frau zu helfen. Die Frage ist, woran wir unsere Urteilsbegründung orientieren, welche Bedeutung wir in der gegebenen Situation *konstruieren*, was wiederum von unseren Erfahrungen, unserem Wissens- und Entwicklungsstand, und v.a. unserem Verständnis von der sozialen Welt abhängt (Keller & Edelstein, 1991).

Auf Konsumsituationen bezogen können wir folgern, dass die moralischen Dimensionen den Bereich betreffen, der sich auf das Wohlergehen anderer Menschen, das Verhindern von Schädigung, die Wiederherstellung und den Erhalt ihres Wohlergehens bezieht. Normen, Werte und Regeln betreffen nicht das, was „nur“ gesellschaftlich oder sozial akzeptiert ist oder erwartet wird im Sinne von „Bei uns macht man das so“. Was braucht es nun, um bei Konsumentenscheiden und daraus

abgeleitetem Handeln die moralischen Dimensionen zu berücksichtigen? Davon handeln die nächsten beiden Abschnitte.

2.2 Die Lücke zwischen Wissen, Können und Handeln

Obwohl eine Vielzahl von Studien aufzeigen, dass moralisches Regelwissen und weitere moralrelevante Kompetenzen wie moralische Urteilsfähigkeit, soziale Perspektivenübernahmefähigkeit oder Empathie mit moralisch angemessenem Verhalten zusammenhängen, handelt es sich um moderate, wenn auch stabile Zusammenhänge (z.B. Eisenberg & Miller, 1987). Dies bedeutet, dass damit nur ein Teil des *Zustandekommens* moralisch angemessenen Verhaltens oder Handelns *in einer konkreten Situation* (Aktualgenese) erklärt werden kann. Auf einer hoch entwickelten Stufe moralisch urteilen zu können oder empathisch in einer Situation zu reagieren bedeutet nicht automatisch, dass in einer konkreten Situation auch moralisch angemessen gehandelt wird, selbst wenn auf der Basis des Urteils erkannt wird, was das moralisch Richtige wäre. Entsprechend findet sich eine große theoretische und empirische Literatur dazu, was diese „Lücke“ zwischen moralischem Wissen, Urteilen und moralischen Handeln verursachen könnte. Einer der umfassenderen Ansätze, die sich mit dem Zustandekommen moralischen Handelns befassen, ist Rests 4-Komponentenmodell des moralischen Handelns (z.B. Narvaéz & Rest, 1995).

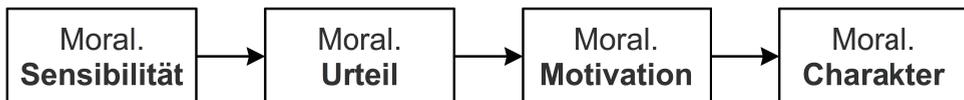


Abb. 1: 4-Komponentenmodell des moralischen Handelns (Quelle: eigene Darstellung)

Die erste Komponente, *moralische Sensibilität*, bezieht sich einerseits auf die Empfänglichkeit der Wahrnehmung für soziale Situationen und deren (mögliche) moralischen Dimensionen. Andererseits bezieht sie sich auf die Interpretation der Situation bezüglich der möglichen Handlungen, der Frage, wer und was von jeder der möglichen Handlungen betroffen wäre und wie die involvierten Personen/Parteien auf mögliche Konsequenzen reagieren würden, also wie die eigenen Handlungen das Wohlergehen anderer tangieren oder beeinflussen. Die zweite Komponente, *moralisches Urteil*, beinhaltet die Entscheidung darüber, welche der möglichen Handlungsalternativen die moralisch angemessenste ist (das moralische Ideal). Die Alternativen müssen gegeneinander abgewägt werden, und das Individuum muss entscheiden, was eine Person in einer solchen Situation tun sollte. Die dritte Komponente, *moralische Motivation*, besagt, dass das Individuum moralische Werte vor allen anderen involvierten, konkurrierenden Werten bevorzugt und danach handeln will. Somit geht es darum, ob man versucht, das eigene, moralische Ideal zu erfüllen. Schliesslich bezieht sich der *moralische Charakter* auf die Ausführung und

Moralität in Konsumsituationen

Umsetzung der gewählten Handlungsalternative und hängt sowohl von der Ich-Stärke als auch von den sozialen und psychologischen Fähigkeiten ab, die es braucht, um diese Handlung auszuführen (vgl. Rest, 1984, S. 27).

Um also in einer gegebenen Situation moralisch angemessen handeln zu können, muss das Individuum (a) deren moralischen Dimensionen erkennen; (b) aufgrund seiner Interpretation der Situation (d.h. der konstruierten Bedeutung) mögliche Handlungsalternativen bezüglich deren Konsequenzen für das Wohlergehen der beteiligten und möglicherweise betroffenen Personen abwägen und beurteilen, was die moralisch angemessenste Handlung wäre; (c) moralischen Werten vor anderen Werten den Vorrang geben; und (d) die Handlung wirklich „durchziehen“.

Obwohl der Schwerpunkt der entwicklungspsychologischen Moralforschung lange auf dem moralischen Urteil lag, gibt es eine ausgeprägte Forschungstradition zur moralischen Motivation. So legen zahlreiche Studien aus der so genannten Happy-Victimizer Tradition nahe, dass das Wissen um moralische Regeln und das Fällen moralischer Urteile, in denen die moralisch angemessenste Handlung ausgewählt wird, nicht zwingend zu moralischem Handeln führen muss. Dies ist dann der Fall, wenn das Individuum moralischen Werten nicht den Vorrang vor anderen, z.B. hedonistischen Werten wie die Befriedigung persönlicher Bedürfnisse gibt, es also nicht motiviert ist, moralisch angemessen zu handeln (Nunner-Winkler, 2007). Die moralische Motivation wird dabei über moralische Emotionszuschreibungen gemessen, d.h. die Gefühle, die jemand einer Person zuschreibt, welche eine moralische Regel übertritt. So sagen z.B. ein Großteil der Vorschul- und Schulkinder, dass es *nicht* in Ordnung ist, einem Kind Süßigkeiten zu stehlen, dass der Täter sich aber gut fühlt, weil er jetzt die gewünschten Süßigkeiten hat. Schuldgefühle werden also keine genannt. Das Happy-Victimizer-Muster (moralisch richtig urteilen, dennoch dem Täter nach der moralischen Regelverletzung gute Gefühle zuschreiben) findet sich, wenn auch in geringerer Häufigkeit, bis ins Erwachsenenalter (Gutzwiller-Helfenfinger, Heinrichs, Latzko & Minnameier, 2012; Nunner-Winkler, 2007).

Es ist also keineswegs so, dass (junge) Erwachsene grundsätzlich immer motiviert sind, moralisch angemessen zu handeln, obwohl sie wüssten, wie eine solche Handlung aussehen könnte. Der moralischen Motivation scheint in der Verbindung von moralischem Wissen und moralischem Urteilen mit moralisch angemessenem Handeln eine wichtige „Brückenfunktion“ zuzukommen. Für Konsumsituationen bedeutet dies, dass mit bestimmten Konsumgütern verbundene, mit positiven Gefühlen belegte Werte wie Status oder Identität, die für ein Individuum wichtig sein können (vgl. Dietenberger, 2002) neben moralischen Werten in Konkurrenz stehen. Somit kommt es (auch) auf das Ausmaß an moralischer Motivation an, d.h. der Bereitschaft, moralischen Werten Vorrang vor anderen, der eigenen Bedürfnisbefriedigung dienenden Werten zu geben, ob wir uns aus moralischen Erwägungen gegen ein bestimmtes Konsumgut entscheiden.

2.3 Verantwortung und Verantwortlichkeit

Eine der Voraussetzungen für moralisches Handeln, welche bisher noch nicht diskutiert wurde, ist der Aspekt von moralischer Verantwortung und Verantwortlichkeit. In der Erweiterung seines theoretischen Ansatzes entwickelte Kohlberg ein Prozessmodell moralischen Handelns (Kohlberg & Candee, 1984), welches einige Ähnlichkeit mit Rests 4-Komponentenmodells aufweist². So identifizieren sie das so genannte *Verantwortlichkeits- oder Verpflichtungsurteil*, welches in einer gegebenen Situation nach der Wahl der moralisch angemessensten Handlungsalternative gefällt wird. Dies bedeutet, dass das Individuum, nachdem es die moralischste Handlungsalternative ausgewählt hat, in einem nächsten Schritt beurteilt, ob es verpflichtet und gewillt ist, diese Handlungsalternative auszuführen. Es besteht also nach dem Fällen eines moralischen Urteils immer noch die Möglichkeit, sich als nicht verantwortlich oder verpflichtet zu fühlen, die moralisch angemessenste Handlungsalternative tatsächlich auszuführen.

Woher aber stammt das Verpflichtungsgefühl? Gemäß Blasi (z.B. 1983) benötigen wir für moralisch angemessenes Handeln auch die Entwicklung eines *moralischen Selbst*, d.h. die Bindung der eigenen Identität an moralische Normen und Werte sowie ein damit verbundenes Verpflichtungs- und Verantwortungsgefühl, also die Konstruktion der eigenen Identität als (konsistent) moralisch. Das moralische Selbst wird als umfassend verstanden und entwickelt sich auf der Basis der gemachten moralrelevanten Erfahrungen sowie der daraus konstruierten Bedeutungen und Beurteilungen. Dabei werden moralische Normen und Werte nicht einfach passiv aufgenommen, sondern in einem Konstruktions- und Verstehensprozess aktiv internalisiert (verinnerlicht), vom Individuum selbst mit Bedeutung versehen und für das Selbst als relevant anerkannt. Im Sinne einer Selbst-Konsistenz würden wir es als Bruch sehen, nicht auf der Basis unseres Urteils zu handeln. Dies zeigt, dass wir eine persönliche Verpflichtung aufgebaut haben, was nach Blasi (1984) im Jugendalter der Fall ist. Sehen wir uns selbst also als moralische Individuen an, ist es uns wichtig, unserer eigenen Identität gemäß zu handeln, uns selbst treu zu bleiben. Das Ziel der moralischen Entwicklung ist in *moralischer Reife* zu sehen:

[...] moralisches Verstehen gibt der persönlichen Identität Form und Gestalt, während diese Identifikation mit Moralität das persönliche Verpflichtungsgefühl ausbildet und die motivationale Kraft des moralischen Verstehens freisetzt, so zu handeln, dass es mit dem übereinstimmt, was wir wissen und glauben. Auf diese Weise werden das Objektive und das Subjektive, das Universelle und das Persönliche, das Rationale und Affektive sowie das Volitionale integriert. Eine solche Integration – oder Integrität – ist das Markenzeichen des moralisch reifen Individuums. (Bergman, 2002; Übers. d. Verf.; Hervorhebung im Original)

Indem also auf der Basis gemachter Erfahrungen und Interaktionen moralische Normen und Werte von uns mit Bedeutung versehen und für unsere Person als relevant

angesehen werden, entwickeln wir eine moralische Identität, welche die Quelle für unser Gefühl der persönlichen, moralischen Verpflichtung darstellt.

Eine letzte Voraussetzung für moralisches Handeln, welche wir hier betrachten wollen, ist die der „moral agency“ (Bandura, 2006), also die moralische *Handlungsmacht und Handlungsbemächtigung*. In seiner Theorie zur menschlichen Handlungsmacht und Handlungsbemächtigung (human agency) legt Bandura dar, dass Menschen aktiv und beabsichtigterweise ihr Funktionieren und ihre Lebensumstände mitgestalten, also aktive Agenten sind. Menschen setzen sich Ziele und planen ihre Handlungen, üben Voraussicht, z.B. in Form von vorweggenommenen Konsequenzen möglichen eigenen Handelns, motivieren und regulieren die Ausführung ihrer Handlungspläne. Sie reflektieren ihr Handeln, ihre persönliche Wirksamkeit, die Solidität ihres Denkens, die Bedeutung ihrer Unternehmungen und nehmen wenn nötig Kurskorrekturen vor (Bandura, 2006). Moralische Agency³ stellt einen zentralen Bereich menschlicher Agency dar. Menschen überwachen ihr Verhalten und die Bedingungen, unter denen es geschieht, beurteilen es unter Bezugnahme auf ihre moralischen Standards sowie die wahrgenommenen Umstände und regulieren es auf der Basis der vermuteten Konsequenzen für sie selber. So tun sie die Dinge, die ihnen Anlass geben, auf sich selber stolz zu sein und vermeiden solche, die ihre moralischen Standards verletzen, da sie sonst Schuld empfinden würden. Entsprechend kommen sie dazu, wohlwollend zu handeln und vermeiden es, schädigendes Verhalten zu zeigen (Bandura, 2006). Somit ist mit der Agency auch das Gefühl von Verantwortung (Verantwortung haben) und Verantwortlichkeit (verantwortlich sein) verbunden. Allerdings ist es möglich, sich aufgrund von *Rechtfertigungsstrategien* von seiner moralischen Verantwortung zu *distanzieren*, sodass man sich trotz schädigenden Verhaltens nicht schuldig fühlen muss, was Bandura als moralisches sich Distanzieren (moral disengagement) bezeichnet. Auch hier findet sich also eine Erklärung für oben angesprochene Lücke zwischen moralischem Wissen, moralischer Urteilsfähigkeit und Handeln.

Zusammen genommen können wir sehen, dass bei allen hier vorgestellten Ansätzen zur Erklärung moralisch angemessenen Handelns Verantwortung und Verantwortlichkeit eine zentrale Rolle spielen. Sei es das Fällen eines Urteils, ob man selber verantwortlich dafür ist, das moralisch angemessenste Handeln in die Tat umzusetzen; das Gefühl der persönlichen Verpflichtung zu moralisch angemessenem Handeln, das sich aus der eigenen, moralischen Identität speist; oder das Innehaben von Verantwortung und Verantwortlichkeit auf der Basis der eigenen moralischen Agency. Die Verantwortung resp. Verantwortlichkeit ist immer eine, die das Individuum *sich selbst* aufgrund seiner Konstruktion der Situation und der möglichen Konsequenzen des eigenen Handels *zuschreibt*. Für Konsumsituationen ist es demnach wichtig, dass Verantwortung und Verantwortlichkeit erkannt und wahrgenommen werden können. Dieser Aspekt wird in Kapitel 3 weiter ausgeführt.

2.4 Situationsspezifität der Moral

Kohlbergs Theorie der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit wurde auf der Basis verschiedener Grundannahmen formuliert. Eine davon besagt, dass die Stufen der Moralentwicklung als strukturelle Ganzheiten funktionieren. Dies bedeutet, dass Menschen über Situationen, Kontexte, Themen, Lebenslagen und Probleme hinweg ihr moralisches Urteil auf der höchsten bisher erreichten Entwicklungsstufe bilden (z.B. Beck, 1999). Somit beeinflusst das auf der entsprechenden Stufe vorherrschende Orientierungsprinzip das aktuelle Fällen eines moralischen Urteils in jeder gegebenen Situation. Entsprechend orientieren sich dieser Sichtweise gemäß Individuen je nach höchster erreichter Entwicklungsstufe entweder *immer* an Strafe und Gehorsam resp. Autorität (Stufe 1); an eigenen Interessen resp. einer instrumentellen Reziprozität („wie Du mir so ich Dir“; Stufe 2); an nahen Sozialbeziehungen („guter Junge/nettes Mädchen sein“; Stufe 3); an Recht und Ordnung resp. sozialen Systemen (Stufe 4); an einem gesellschaftlichen Vertrag (Stufe 5); oder an allgemeingültigen ethischen Prinzipien wie der goldenen Regel („was du nicht willst, dass man Dir tu...“Stufe 6).

Dieser strukturierten Ganzheit widersprechen Befunde aus der wirtschaftspädagogischen Forschung, die aufzeigen, dass Individuen je nach Lebensbereich (Familie, Freunde, Arbeitsplatz usw.) andere moralische Prinzipien anwenden, was auf eine Differenzierung des moralischen Urteils hinweist (z.B. Beck, 2000; zit. nach Bienengraber, 2011). Bienengraber selber geht noch weiter und postuliert, dass auch innerhalb der einzelnen Lebensbereiche eine situationsbezogene Differenzierung des moralischen Urteils stattfindet, was einer *situationsangepassten Anwendung* der moralischen Urteilsfähigkeit entspricht (Bienengraber, 2011). Die moralische Urteilsfähigkeit ist dabei in der Konstruktion der Situation verortet. Ein situiertes moralisches Urteil resultiert aus dem Zusammenspiel verschiedener Situationskomponenten:

Ein Individuum nimmt Umgebungsmerkmale wahr, interpretiert sie mittels seiner internen Strukturen und konstruiert daraus eine Situation. Je nachdem, welche Rolle es dabei für sich reklamiert, wobei begriffliche Konzepte und Gegenstandskonstellation von Bedeutung sind, resultiert daraus die Auswahl des in dieser individuellen Situation für angemessen erachteten moralischen Urteilsprinzips. Die sozialen Entwicklungsbedingungen erweitern sozusagen den Fundus, aus dem heraus ein Individuum zur Beurteilung einer Handlung schöpfen kann. Gleichzeitig sind diese Entwicklungsbedingungen aber im Bewusstsein der Individuen mit *konkreten Ereignissen*, also mit realen, vergangenen Situationen, verknüpft. (Bienengraber, 2011, S. 19; Hervorh. im Original)

Wie ein Individuum also eine Situation interpretiert, beeinflusst seine moralische Beurteilung derselben und somit die Wahl der moralisch angemessensten Handlungsalternative. Das hier dargelegte situationsbedingte moralische Urteil kann gut mit Rests 4-Komponentenmodells des moralischen Handelns verbunden werden, stellt das moralische Urteil doch die zweite der vier Komponenten dar. Was Bienen-

gräber als Wahrnehmung der Umgebungsmerkmale und Konstruktion der Situation beschreibt, kann mit der Komponente der moralischen Sensibilität verknüpft werden. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass Bienengräber mit seinem Ansatz noch nicht moralisches Handeln erklärt, womit die verbleibenden beiden Komponenten aus Rests Modell (moralische Motivation und moralischer Charakter) eine wichtige Funktion übernehmen.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt an Bienengräbers Situierungsansatz ist Banduras Konzeption der moralischen Agency. Dort werden die wahrgenommenen Umstände, also die Interpretation der situationalen Faktoren, mit in die Beurteilung des eigenen Handelns einbezogen. Moralisches Handeln ist immer Handeln in gegebenen Situationen (und Kontexten) auf der Basis der Interpretation dieser Situation. Da Individuen – im Sinne des Konstruktivismus – ihre eigenen Erfahrungen, Standpunkte, Kompetenzen usw. in die Interpretation der Situation einbringen, bedeutet dies, dass dieselbe Situation von verschiedenen Individuen unterschiedlich wahrgenommen (konstruiert) werden kann. Auf Konsumsituationen bezogen können wir folgern, dass eigene Erfahrungen in verschiedensten Konsumsituationen und -kontexten und die damit verbundenen Lern- und Entwicklungsbedingungen dem Individuum ein Repertoire an Prinzipien zur Verfügung stellen, an denen es sich bei der moralischen Beurteilung einer spezifischen Konsumsituation orientieren kann.

3 Alltägliche Konsumsituationen und Moral

An dieser Stelle sollen die verschiedenen präsentierten theoretischen Stränge zusammengeführt und der Bezug zu alltäglichen Konsumsituationen hergestellt werden. Die oben gemachten Verortungen im Konstruktivismus (Sinn und Bedeutung machen auf der Basis von Handeln und Erfahrungen), sozialen Interaktionismus (Interaktionspartner resp. die Gemeinschaft unterstützen uns bei der Konstruktion von Bedeutung) und sozialen Konstruktivismus (Bedeutung wird gemeinsam konstruiert, kommuniziert und geteilt) sowie die dargestellten Ansätze dazu, wie moralisch angemessenes Handeln zustande kommt, münden darin ein, dass hier von Moral und Moralität nicht in einem „belehrenden“ oder „moralisierenden“ Sinn gesprochen wird. Eine schwarz-weiss-Schubladisierung von Handeln als richtig oder falsch, eine einseitige Anwendung von Tugend- und Regelkatalogen kann die hier eingenommene Position nicht ausreichend abdecken.

Erstens sind mehrere Voraussetzungen und Verarbeitungsschritte notwendig, um in einer gegebenen Situation moralisch angemessen zu handeln. Wie beispielsweise das 4-Komponentenmodell nach Rest oder Banduras Theorie zur moralischen Agency aufzeigen, ist das Individuum gefordert, eine gegebene Situation mit ihren moralischen Dimensionen zu erfassen, zu interpretieren, Handlungspläne zu entwerfen, welche bezüglich ihrer Folgen für andere und für das Individuum selbst evaluiert werden, um auf dieser Basis eine Handlungsentscheidung zu treffen. Die Durchfüh-

zung der Handlung muss entsprechend motiviert sein: sei es aufgrund eines moralischen Verpflichtungsgefühls, das sich aus der eigenen moralischen Identität speist; aufgrund erwarteter positiver Gefühle wie Stolz oder Selbstbestätigung, weil man so zu handeln gedenkt, dass das Wohlergehen anderer nicht beschädigt wird ;oder weil moralischen Normen und Werten der Vorzug vor anderen, der eigenen Bedürfnisbefriedigung dienenden Werten gegeben wird. Schliesslich braucht es auch die Willensstärke, die getroffene Handlungsentscheidung in die Tat umzusetzen und durchzuziehen.

Zweitens bieten Normen und Werte zwar wichtige Orientierungspunkte, um aus Situationen Sinn zu machen und Anhaltspunkte dazu zu erhalten, wie man handeln könnte. Da sie jedoch allgemein formuliert und eher abstrakter Natur sind, können sie nicht jede mögliche Situationsvariante unter Berücksichtigung aller Kontextfaktoren abdecken. Wie Bienengräbers Ansatz zur Situierung der moralischen Urteilskompetenz nahelegt, bestimmen die Gegebenheiten der jeweiligen Situation resp. deren Interpretation die Auswahl des als am angemessensten erscheinenden Urteilsprinzips. Es gilt also, in einer gegebenen Situation im Zuge ihrer Wahrnehmung und Interpretation auch den Bezug zu moralischen (und anderen) Normen und Werten herzustellen und herauszufinden, welche in der gegebenen Situation zur Anwendung kommen, um das moralische Urteil und späteres Handeln ableiten zu können.

Drittens sind Individuen (moralische) Agenten, welche aktiv ihr Funktionieren und ihre Lebensumstände mitgestalten und nicht einfach Regelbefolger und -anwender. Sie reflektieren ihr Handeln und regulieren es auf der Basis weiterer Erfahrungen, Einsichten und Erkenntnisse. Im Sinne der moralischen Internalisierung (Verinnerlichung) werden moralische Normen, Werte und Regeln nicht einfach passiv aufgenommen, sondern aktiv verarbeitet, mit Bedeutung versehen und in der Ausbildung der moralischen Identität als für das Selbst als bedeutsam angesehen.

Auf Konsum und Konsumsituationen bezogen bedeutet dies, dass die moralischen Dimensionen einer *spezifischen Konsumsituation* durch das Individuum aktiv konstruiert werden müssen, wobei das Wissen um Normen, Werte und Regeln, auch das Wissen um Produktionsbedingungen usw. – sofern vorhanden – mit einbezogen und abgewogen werden. Unter Einbezug der moralischen Agency die sowohl Handlungsmacht als auch Handlungsbemächtigung bedeutet, wendet sich der Blick darauf, welche Handlungsspielräume dem Konsumenten/der Konsumentin grundsätzlich sowie in spezifischen Situationen zur Verfügung stehen. Heidbrink und Schmidts (2011) Prinzip der geteilten Verantwortung besagt, dass Konsument/innen zusammen mit anderen Marktakteurinnen und -akteuren die Verantwortung für die Folgen oder Risiken ihres Konsumhandelns tragen. Sie sind der Dynamik des Marktsystems unterworfen, was u.a. ausmacht, dass individuelles Handeln zu kollektiven Folgen beiträgt, welche für Mensch und Umwelt schädlich sein können. Auch wenn das Individuum also seine eigene Verantwortlichkeit er-

kennt und bereit ist, Verantwortung zu übernehmen, ist es darauf angewiesen, dass andere dies ebenfalls tun, da seine individuellen Möglichkeiten zur Einflussnahme begrenzt sind. Diese kollektiv getragene Verantwortung macht es dem Einzelnen schwer bis unmöglich, die direkten und indirekten Folgen des eigenen Handelns zu erkennen. Gleichzeitig ermöglicht dies auch eine Distanzierung von der eigenen Verantwortung und Verantwortlichkeit auf der Basis von Rechtfertigungsstrategien, z.B. der Verantwortungsdiffusion (Bandura, 2006; siehe Kap. 2.3). Wir können also eine Haltung einnehmen, die besagt, dass unser kleiner Beitrag an moralisch verantwortungsvollem Konsum eh keine Wirkung hat, weil alle anderen nichts tun oder zu wenig andere etwas tun.

So befinden wir uns in einem Spannungsfeld zwischen der Erwartung, dass Konsument/innen ihre moralische Verantwortlichkeit und Verantwortung erkennen und übernehmen und der Schwierigkeit, dass einerseits das Erkennen anspruchsvoll ist und andererseits nur begrenzte Handlungsspielräume zur Verfügung stehen. Eine Moralisierung des Konsums (Häußler & Küster, 2013) kann daher auch aus der hier eingenommenen Position nicht der Weg sein, moralisch verantwortungsvolleres Konsumentenhandeln hervorbringen zu wollen. Andererseits ist es wichtig, Handlungsspielräume aufzuzeigen resp. zu eröffnen und erfahrbar werden zu lassen, damit Konsument/innen ihre moralische Agency wahrnehmen und ausüben können, anstatt sich von ihrer Verantwortlichkeit und Verantwortung zu distanzieren. So ist das Erkennen und Annehmen der von Heidbrink & Schmidt (2011) postulierten Consumer Social Responsibility als eine geteilte, individuelle Verantwortung ein wichtiges *Entwicklungsziel*. Mit dem Wissen, (a) dass die Entwicklung sozio-moralischer Kompetenzen mit dem Erreichen des jungen Erwachsenenalters noch nicht abgeschlossen ist und lebenslang andauert; (b) im Bewusstsein, dass vielfältige Kompetenzbereiche betroffen sind (z.B. moralische Sensibilität, Urteilsfähigkeit, Motivation, Charakter, Identität, Agency); und (c) unter Berücksichtigung der Erkenntnis, dass die globalisierte Welt komplex und unüberschaubar ist, münden unsere Überlegungen in die Frage ein, welche Lern- und v.a. welche *Entwicklungsgelegenheiten* (Opportunities To Develop, OTD) bezüglich der moralischen Dimensionen von Konsumsituationen junge Menschen benötigen, um dieses Entwicklungsziel zu erreichen. Dies hier zu erarbeiten würde jedoch den Rahmen des Beitrags sprengen.

Im folgenden Fazit wird dargelegt, dass Jugendliche und junge Erwachsene eine gut ausgebildete, die moralischen Dimensionen berücksichtigende Konsumkompetenz brauchen, um ihre geteilte Konsumentenverantwortung (lokal und global) wahrnehmen zu können.

4 Fazit und Ausblick

Für das Treffen von moralisch angemessenen Konsumententscheidungen und die Übernahme einer geteilten Consumer Social Responsibility braucht es zusätzlich zum fachlich-inhaltlichen Wissen die Bereitschaft und Fähigkeit, moralisch-ethische Überlegungen anzustellen und das eigene Handeln in den Kontext der *Mitverantwortung* für konsumbedingte Auswirkungen auf die Umwelt sowie die Lebensbedingungen anderer Menschen zu stellen, also eine gut ausgebildete Konsumkompetenz (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger & Wespi, 2013). Entsprechend ist der Begriff „verantwortungsvoll“, wie er in der nachfolgenden Definition von Konsumkompetenz verwendet wird, auch als „moralisch verantwortungsvoll“ zu lesen, ohne damit die politischen und auf Nachhaltigkeit bezogenen Dimensionen (vgl. Heidbrink & Schmidt, 2011) auszugrenzen.

Konsumkompetenz bezeichnet die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften über die ein Mensch in Konsumsituationen verfügt, um diese verantwortungsvoll für sich und in Bezug zur Gesellschaft zu gestalten resp. getroffene Entscheidungen zu reflektieren. (Gutzwiller-Helfenfinger & Wespi, 2013)

Gleichzeitig dürfen die Komplexität alltäglicher Konsumsituationen und die damit verbundenen Anforderungen an das Individuum, wie unter 3 anskizziert, nicht unterschätzt werden. Bezogen auf Jugendliche und junge Erwachsene ist es wichtig, keine moralische Überforderung zu provozieren oder moralisierende Haltung einzunehmen, wenn es darum geht, Konsumententscheidungen zu überlegen, zu fällen, durchzuziehen und im Diskurs gemeinsam zu reflektieren. Andererseits ist es wichtig, anzuerkennen, dass Jugendliche eine gut ausgebildete Konsumkompetenz zu entwickeln haben, was auch aus Hurrelmann und Quenzels (2012) Formulierung der Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter entnommen werden kann: Angepasst auf die Anforderungen, die das Leben in einer *globalisierten Welt* stellen, identifizieren sie Konsumieren als eine von vier zentralen Entwicklungsaufgaben. Unter Konsumieren verstehen sie „Die Entwicklung von sozialen Kontakten und Entlastungsstrategien und die Fähigkeit zum Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle des Konsumenten zu übernehmen“ (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 28). Wobei hier, anders als in der Definition zur Konsumkompetenz, nicht auf Verantwortung und Verantwortlichkeit eingegangen wird. Abgeleitet aus Heidbrink und Schmidts (2011) Konzeption der nachhaltigen, politischen und moralischen Dimensionen verantwortungsvollen Konsums können wir deshalb die Entwicklungsaufgabe ergänzen: ...“um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle des Konsumenten in ihren auf Nachhaltigkeit bezogenen, politischen und moralischen Dimensionen verantwortungsvoll zu übernehmen“.

Eine der Voraussetzungen für die Entwicklung einer Konsumkompetenz, die die globalen Dimensionen von Konsum in den Blick nimmt, ist die Fähigkeit, eine global-vernetzte Perspektive (GNP) einzunehmen (Gutzwiller-Helfenfinger & Wespi,

2013). Die GNP beinhaltet ein vertieftes Verständnis der *Interdependenz* zwischen Individuen und Systemen, zwischen den je individuellen Rollen und einer globalisierten Gesellschaft. Ihr Ziel ist das Erreichen einer integrierten Multiperspektivität auf der Ebene von Individuum und von sozialen Systemen. Die integrierte Multiperspektivität erlaubt das Erkennen und Erfassen von Zusammenhängen, Lebensumständen, Einflüssen und Entwicklungen, die sich außerhalb des unmittelbar Sichtbaren, Bekannten resp. dem eigenen Erfahrungsbereich und -horizont befinden. Dazu ist es notwendig, (a) zu explorieren und kritische Fragen zu stellen; (b) seine eigenen Gedanken, Haltungen und Handlungen dahingehend zu hinterfragen, was sie für andere nah und fern bedeuten (könnten); (c) komplexe, untereinander verbundene Systeme von Beziehungen und Perspektiven sowie die Bezüge zwischen diesen Systemen zu erkennen; und (d) sich selber und das eigene Handeln als Ausgangs- und Endpunkt zu nehmen. Auf diese Weise erkennt das Individuum seine Mitverantwortung als Teil des Systems und kann im Sinne der moralischen Agency eine Position von Verantwortlichkeit und Verantwortung einnehmen. Auf Konsumkompetenz bezogen umfasst die GNP ein vertieftes Verstehen der Interdependenz(en) zwischen der eigenen Rolle als Konsument/in (mit dem eigenen Anteil an Verantwortlichkeit und Verantwortung) und einer globalisierten Gesellschaft sowie den damit verbundenen materiellen und immateriellen (Austausch-)Beziehungen und Handlungen.

Die hier beschriebenen Überlegungen stellen einen ersten Schritt dar, sich aus einer Perspektive der sozio-moralischen Entwicklung einem komplexen und hochanspruchsvollen Thema zu nähern, welches noch weitere, hier nicht berücksichtigte Dimensionen, Perspektiven und Disziplinen umfasst. Die pädagogischen und didaktischen Folgerungen für die Förderung einer Konsumkompetenz, welche deren moralischen Aspekte und Anforderungen – somit auch die GNP – in den Blick nimmt, müssen noch erarbeitet werden. Im besten, konstruktivistischen Sinn geht es um die Förderung von Entwicklung und das Eröffnen von Entwicklungsgelegenheiten. In Anlehnung an bestehende Ansätze zur Förderung der Moralentwicklung beinhaltet dies u.a. die Ermutigung sich diskursiv (z.B. im Rahmen von Dilemmadiskussionen oder Rollenspielen) auf andere Sichtweisen, Erfahrungen, Werte und Werthaltungen einzulassen; diese neue Erfahrung dazu zu verwenden *aktiv* ein angereichertes Verständnis, dessen, was einen moralisch verantwortungsvollen Konsum ausmacht, zu konstruieren; und dieses neue Verständnis in weitere Konsumsituationen und -handlungen einzubringen. Um es mit einem Zitat von John Dewey auszudrücken: “Die erforderlichen Überzeugungen können nicht eingehämmert, die nötigen Einstellungen nicht aufgeplastert werden.“

Anmerkungen

¹ Es gilt festzuhalten, dass es nicht nur eine Ausprägung des moralischen resp. des ethischen Relativismus gibt und dass dieser nicht von vorneherein abzulehnen ist (siehe z.B. Gowans, 2012 und Kölbel, 2009).

² Es würde an dieser Stelle zu weit führen, das Modell genauer zu erläutern und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Rests Modell anzuführen. Eine interessante Analyse findet sich z.B. bei Bergman (2002).

³ In Ermangelung eines treffenden deutschen Begriffs wird hier „Agency“ verwendet.

Literatur

- Baier, K. (1965). *The moral point of view*. New York: Random House.
- Bandura, A. (2006). Towards a theory of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., DeWall, C. N., & Zhang, L. (2007). How emotion shapes behavior: feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 167-203.
- Beck, K. (1999). Wirtschaftserziehung und Moralerziehung - ein Widerspruch in sich? Zur Kritik der Kohlbergschen Moralentwicklungstheorie. *Pädagogische Rundschau*, 53, 9-28.
- Bergman, R. (2002). Why be moral? A conceptual model from developmental psychology. *Human Development*, 45, 104-124.
- Bienengräber, T. (2011). Situierung oder Segmentierung? – Zur Entstehung einer differenzierten moralischen Urteilskompetenz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107(4), 499-519.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.
- Blasi, A. (1984). Autonomie im Gehorsam: Der Erwerb von Distanz im Sozialisationsprozeß. In: W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz* (S. 300-347). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Busse, T. (2006). *Die Einkaufsrevolution. Konsumenten entdecken ihre Macht*. München: Blessing.
- Dietenberger, M. (2002). *Moral, Bildung, Motivation. Eine Theorie moralischer Handlungskompetenz und ihre schulpädagogischen Bezüge*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.

Moralität in Konsumsituationen

- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of the affective sciences* (pp.572–595). New York and Oxford: Oxford University Press.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Gert, (2012). The definition of morality. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (fall edition). [<http://plato.stanford.edu/archives/fall2012/entries/morality-definition/>]
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality*. Thousand Oaks etc.: Sage.
- Gowans, C. (2012). Moral Relativism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (spring edition). [<http://plato.stanford.edu/archives/spr2012/entries/moral-relativism/>]
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Heinrichs, K., Latzko, B., & Minnameier, G. (2012). *Exploring moral motivation: tracking the Happy Victimizer into adulthood*. Paper presented at the 3rd EARLI SIG 13 Symposium (Moral and Democratic Education), Bergen, Norway, June 18-21, 2012.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Wespi, C. (2013). Konsumkompetenz von Lehramtsstudierenden im Fachbereich Hauswirtschaft. *Haushalt in Bildung und Forschung* 2(2), 112-23.
- Häußler, A. & Küster, C. (2013). Vorsicht Falle! Oder: Gibt es den ethisch korrekten Weg zur Vermittlung von Konsumkompetenz? *Haushalt in Bildung und Forschung* 2(2), 86-97.
- Havighurst, R. J. (1972/1948). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.
- Heidbrink, L. & Schmidt, I. (2011). Das Prinzip der Konsumentenverantwortung – Grundlagen, Bedingungen und Umsetzungen verantwortlichen Konsums. In L. Heidbrink, L. Schmidt & und B. Ahaus (Hrsg.), *Die Verantwortung des Konsumenten*. (S. 25-56). Frankfurt a/M: Campus.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Keller, M. & Edelstein, W. (1991). The development of socio-moral meaning making: domains, categories, and perspective-taking. In W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 2. Research* (pp. 89-114). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 374-480). Chicago: Rand MacNally.
- Kohlberg, L. & Candee, D. (1984). Die Beziehung zwischen moralischem Urteilen und moralischem Handeln. In L. Kohlberg, (1996), *Die Psychologie der Moralentwicklung*, herausgegeben von W. Althof, G. Noam and F. Oser (S. 373-493). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Kölbel, M. (2009). Sittenvielfalt und Moralischer Relativismus. In G. Ernst (Hg.), *Moralischer Relativismus* (S. 139-161). Münster: Mentis Verlag.
- Larson, R. (2011). Positive development in a disorderly world. *Journal of Research on Adolescence*, 317-334.
- Malti, T., & Latzko, B. (2010). Children's moral emotions and moral cognition: Towards an integrative perspective. In B. Latzko & T. Malti (Eds.), *Children's moral emotions and moral cognition: Developmental and educational perspectives. New Directions for Child and Adolescent Development*, 129, 1-10.
- Narváez, D., & Rest, J. (1995). The four components of acting morally. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 385-399). Boston: Allyn and Bacon.
- Nunner-Winkler, G. (2007). Development of moral motivation from childhood to early adulthood. *Journal of Moral Education*, 36(4), 399-414.
- Piaget, J. (1969). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Pierer, P. A. (1857-1865). Pierer's Universal-Lexikon der Vergangenheit und Gegenwart oder neuestes enzyklopädisches Wörterbuch der Wissenschaften, Künste und Gewerbe (4., umgearbeitete und stark vermehrte Aufl.). Altenburg: Verlagsbuchhandlung von P. A. Pierer. [Online-Zugriff via <http://de.academic.ru/>]
- Montada, L. (2002). Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl., S. 619-647). Weinheim: Beltz.
- Nicolopoulou, A. (1997). Children and narratives: Toward an interpretive and sociocultural approach. In M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 179-215). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rest, J. (1984). The major components of morality. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 24-38). New York: Wiley.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Schank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: an inquiry into human knowledge structure*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shiffrin, R. M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. perceptual learning, automatic attending, and a general Theory. *Psychological Review* 84(2), 127-190.
- Smetana, J. G. (2006). Social domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 119-154). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sugarman, L. (2001). *Life-span development. Framework, accounts, and strategies* (2nd ed.). Hove and New York: Psychology Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Verfasserin

Prof. Dr.phil. Eveline Gutzwiller-Helfenfinger
PH Luzern

Töpferstrasse 10
CH-6004 Luzern

E-Mail: eveline.gutzwiller@phlu.ch
Internet: www.phlu.ch

Melanie Lukas

Nachhaltiger Konsum und simplifizierte Lebensstile – Welche Perspektiven zeigen sich im Alltag?

In der Debatte um eine nachhaltige Entwicklung kommt dem Verbraucher durch seine täglichen Konsumententscheidungen eine wichtige Rolle zu. Im vorliegenden Beitrag wird deshalb die Rolle des *nachhaltigen Konsums* und der *Suffizienz* im Konsumalltag des Konsumenten abgebildet, Potenziale und Barrieren werden aufgezeigt. Darüber hinaus wird konkretisiert, welche Rolle dabei aktuelle Trends und Initiativen spielen können.

Schlüsselwörter: Suffizienz, Nachhaltiger Konsum, Verbraucherverhalten, Haushalt

1 Einleitung

Tim Jackson (2013) beginnt sein Werk „Wohlstand ohne Wachstum“ mit einer Anekdote über den Wohlstand. Er verweist dabei auf den Wortsinn des Begriffs „Wirtschaft“. Sinnhaft meint es, dass es uns gut geht, so wie wir es erwarten (*lat.*). Das Wohlbefinden im Alltag spielt also eine große Rolle für uns – so werden im Alltag Floskeln wie „Wie geht’s?“ oder „Wie läuft’s grad bei Dir?“ zwar häufig nur beiläufig ausgesprochen, doch sie signalisieren dem Gegenüber ein Interesse an seinem Wohlbefinden. Wir wünschen uns also, dass es allen Menschen „gut geht“ – das ist die Vision menschlichen Fortschritts (Jackson, 2013:1). Die Hoffnung nach einem gut verteilten Wohlstand bestimmt Politik und Gesellschaft. Diesen Zusammenhang lohnt es sich weiter zu hinterfragen, *denn wie kann ein Wohlstand aussehen, der in einer endlichen Welt realisiert werden kann?* (Jackson, 2013, S. 3)

Wie wir heute deutlicher als je zuvor in unserer Geschichte erkennen müssen, ist eine Transformation hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft unumgänglich. Eine neue Definition des individuellen Wohlstands knüpft damit stark an die hier aufgezeigte Problematik an. Denn nur über eine neue Definition des Wohlstands und der individuellen Anspruchsniveaus wird eine gesellschaftliche Veränderung möglich. Das Thema scheint mittlerweile im Herzen der Gesellschaft angekommen, da selbst die populäre Zeitschrift *GEO* zu dieser Zeit die Frage nach einem Leben *ohne* Wirtschaftswachstum bei *gleichem* Wohlstandsniveau aufgreift (*GEO*, 2013).

Doch betrachtet man die aktuellen Leitgedanken der globalen Gesellschaft, zeigt sich ein konträres Bild. Die neoklassische Definition des Wohlstands, welcher durch steigendes Einkommen definiert wird und somit häufig veränderte Bedürfnisse erzeugt, ist und bleibt die allgemein anerkannte *Maxime* (Jackson, 2013). Vergleicht

man z.B. heutige Haushalte in ihrer Ausstattung, lässt sich kaum ein Unterschied zwischen einkommensschwachen und einkommensstarken Haushalten festmachen (DeStatis, 2013). Lediglich in der Qualität dieser Ausstattung und in der Nutzung zeigen sich Unterschiede. Die Wohlstandssituation steigt kontinuierlich an - und damit auch die Konsumausgaben. Der klassische Wohlstand vermehrt sich und mehr und mehr Ressourcen werden dafür aufgewendet (Lettenmeier, Liedtke & Rohn, i.E.).

Man muss nicht mehr weit schauen, will man die Probleme des enormen Ressourcenverbrauchs und deren Folgen erkennen. Nicht nur auf der südlichen Halbkugel nehmen die Auswirkungen des Klimawandels zu, auch in Deutschland häufen sich Schlecht-Wetterlagen in Form von starken Regenfällen, Überschwemmungen und Stürmen kontinuierlich (DWD, 2011). Trotzdem werden häufig keine Verknüpfungen zwischen diesen Ereignissen und einer Notwendigkeit zu einer nachhaltigen Entwicklung aufgezeigt. Wie es Stengel et al. (2008) beschreiben besteht eine große Herausforderung darin, gleichzeitig lokal und global zu denken. Häufig passieren negative Ereignisse nicht im nahen Umfeld des Individuums, sondern „weit entfernt“. Menschen reagieren normalerweise bestürzt auf Negativereignisse, ziehen daraus aber für ihre eigenen Handlungen und Wertvorstellungen keinerlei Konsequenzen.

In diesem vorliegenden Beitrag soll deshalb theoretisch diskutiert werden, welche Potentiale und Barrieren sich für einen *nachhaltigen Konsum* und einen *simplifizierten Konsum* durch aktuelle gesellschaftliche Strömungen und Trends ergeben können, berücksichtigt man auch das Setting „Privathaushalt“ und dessen Position in der Debatte. Das Ziel des Beitrags liegt dabei auch in der Erörterung und Abgrenzung der Definitionen des *nachhaltigen* und des *simplifizierten, suffizienten* Konsum- und Lebensstil im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Die Entwicklung hin zur heutigen Konsum- und Erlebnisgesellschaft

Schulze (2005) beschreibt die heutige Gesellschaft als Erlebnisgesellschaft, in derer der Konsum vor allem eine Orientierungsfunktion innehat. Der Anstieg des individuellen Lebensstandards, die Zunahme der Freizeit, die Expansion der Bildungsmöglichkeiten, der technische Fortschritt und die Auflösung starrer biografischer Muster sind Entwicklungen, die die Vervielfältigung der Möglichkeiten bewirken.

Konsum erfüllt häufig eine starke Distinktionsfunktion und Konsumpraktiken werden im Alltag häufig zu Routinen (Gram-Hanssen, 2010; Lukas, 2013). Warde (2005) verweist darauf, dass Konsum vom Verbraucher häufig nicht als klassischer Konsum eingeschätzt und definiert wird. Während Verbraucherinnen und Verbrau-

cher das klassische „Shoppen gehen“ oder die Anschaffung teurer Güter wie Möbel oder Autos als Konsum einstufen, werden die alltägliche Prozesse wie z.B. Essen und Trinken, Sich fortbewegen oder ein Hobby ausüben, häufig nicht erwähnt bzw. nicht als Konsumakte empfunden. Häufig sind einem Hobby z.B. dem „Joggen“ viele Kaufprozesse vor und nachgelagert, wie der Kauf von speziellen Laufschuhen und besonderer Kleidung sowie technischer Ausstattung. Jackson (2005, S. 9) bezeichnet es als wichtigen Schritt diese Mechanismen des Konsums zu untersuchen, um darauf auf Motivkonstellationen und individuelles Verhalten für einen nachhaltigen Konsum bzw. eine Konsumablehnung zu schließen. Dieser Gedanke soll an dieser Stelle aufgegriffen werden.

2.2 Der nachhaltige Konsum – gleicher Konsum, nur in grün?

Das Konstrukt des *nachhaltigen Konsums* appelliert als normatives Konzept an Verbraucherinnen und Verbraucher, Konsumhandlungen umzusetzen, die ökologisch, sozial und ökonomisch *vernünftig* sind (vgl. Bilharz, 2008). So beinhaltet ein nachhaltiger Konsumakt vielerlei Konsumoptionen, die die einhergehenden sozial-ökologischen Probleme in Produktion und Konsum im Vergleich zu konventionellem Konsum verringern, ohne den individuellen Nettonutzen zu senken.

Der Vorteil: Die eigene intrinsische Motivation leitet das Individuum, jedoch kann der Einzelne seine routinierten sozialen Praktiken häufig beibehalten. Beispielsweise können dieselben Einkaufsstätten aufgesucht werden, um dann anstatt konventioneller Lebensmittel z.B. Biolebensmittel zu kaufen oder vegetarische Optionen in der Produktauswahl anzunehmen - ohne aber die eigenen Konsumgewohnheiten grundlegend zu verändern. Ganz im Gegensatz zu den 90er oder 80er Jahren, in denen der Konsum von ökologischen Lebensmitteln vollkommen anderer Beschaffungswege bedurfte. Die Trends und die Nachfrage haben also die Konsumstrukturen von heute beeinflusst und ein nachhaltiger Konsum ist mittlerweile gesellschaftlich akzeptiert (Cherrier, Black & Lee, 2011). Damals stand die Idee der Ökologisierung und Simplifizierung des eigenen Lebens im Vordergrund. Heute möchte der Verbraucher oder die Verbraucherin ein gutes Gewissen haben, wenn eine Konsumententscheidung getroffen wird. Doch bei beiden Motiven zeigt sich durch die intrinsische Motivation die Auswirkungen des eigenen Konsumverhaltens zu betrachten – ob ökologisch, ethisch oder sozial – Kaufentscheidungen werden aus der Routine herausgeholt und häufiger hinterfragt (Jaeger-Erben, 2010).

2.3 Der simplifizierte Lebensstil – transformativer Verzicht?

Ein simplifizierter Lebensstil lässt sich als Lebensweise beschreiben, die von der eigenen Begrenzung und vom Maßhalten geprägt ist. Analysiert man die gesellschaftlichen Strömungen der „gelebten Simplifizierung“ (*engl.* Voluntary Simplicity), trifft man auf ein Geflecht von unterschiedlichen Ausprägungen der *simplifi-*

zierten Lebensstile. Selbst die wissenschaftlichen Bezeichnungen variieren stark – „Einfaches Leben“, „Freiwillige Einfachheit“, „Anti-Konsum“, „Konsum-Boykottierung“, „Minimalismus“, „Downshifting“ (siehe dazu: Arrow et al., 2004; Alexander, 2011; Cherrier, Black & Lee, 2011; Jermier & Lafferty, 2013, Schreurs, Martens & Kok, 2012).

Generell impliziert ein simplifizierter Lebensstil die Verringerung des Inputs in Form der Nachfrageverringering (Stengel, 2011) und eine Veränderung von individuellen Werten und Bedürfnissen (Bilharz, 2008). Wie es Jermier und Lafferty (2013) beschreiben ist die Bezeichnung *Voluntary Simplicity* – also die freiwillig gelebte Simplifizierung – als Oberbegriff für die verschiedenen Ausprägungen des freiwilligen Konsumverzichts einzustufen.

Der simplifizierte Lebensstil in Form der klassischen Suffizienz erlebt in der heutigen Gesellschaft nur wenig (bewusste) Existenz, vergleicht man die heutigen Möglichkeiten des Lebens mit dem Lebensstandard, der noch vor hundert Jahren als *alltäglich* einzustufen war. Doch obwohl sich der Wohlstand enorm verbessert hat, nimmt das empfundene Glück in den Industriestaaten nicht kontinuierlich zu (Graham, 2011). In diesem Zusammenhang mahnt Stengel: „In früheren Zeiten entsprossen Krisen dem Mangel, heute entspringt eine globale Krise dem Überfluss“ (2011, S. 140). Somit impliziert ein simplifizierter Lebensstil eine Transformationsleistung, indem die individuelle Perspektive um die gesellschaftliche Perspektive erweitert wird und somit die Strukturen der Lebenswelten hinterfragt werden (Lukas, 2013).

Die Einordnung der Lebensarten und Lebensstile erscheint im Angesicht ihrer Vielfalt nahezu unmöglich. Alexander (2011) beschreibt, dass die Ausprägungen der konsumkritischen Lebensstile sehr unterschiedlich und damit schwer zu quantifizieren seien – die Spannbreite reicht vom konsumkritischen Normalverbraucher bis zum Aussteiger. In den klassischen Konsumbereichen wie „Ernährung“, Bauen und Wohnen“, „Mobilität“ sowie in den Bereichen „Kleidung“ und „Arbeit“ werden von den Individuen neue Verhaltensmuster etabliert, die existente Strukturen hinterfragen und zumeist verändern. Diese Veränderungen sind in der Regel bedingt durch kritische Lebensereignisse wie Krankheit, Scheidung oder der Tod von nahestehenden Personen. So spielen z.B. die eigene Zubereitung von Mahlzeiten, die Vermeidung von unnötigen Personenkilometern oder die generelle Ablehnung der Konsumgesellschaft häufig eine zentrale Rolle.

Die Messbarkeit und Operationalisierung eines simplifizierten Lebensstils ist dabei kein leichtes Unterfangen – häufig gibt es Überschneidungen zu Verhaltensmustern des nachhaltigen Konsums. Im deutschen Sprachraum erweist sich bislang nur die Forschungsarbeit von Kleinhüchelkotten (2003) als interessanter Leitfaden. Die Autorin versucht Werte und Einstellungen aufzuzeigen, die mit einem solchen Lebensstil verknüpfbar sind. Beispielsweise die individuelle Bescheidenheit oder die Konsistenz zwischen Wollen und Tun, die Offenheit für Veränderung der eigenen Lebensweise, aber auch der Sinn für Gerechtigkeit, die individuelle Umwelt- und Naturschutzorientierung sowie die Überzeugung, dass weniger Konsum mehr Le-

bensqualität bedeutet und nicht zuletzt die Flexibilität des Alltagshandelns. Genau an dieser Stelle lässt sich auch die Unterscheidung zum nachhaltigen Konsum belegen, denn Werte wie *Bescheidenheit* sind in der Debatte um einen nachhaltigen Konsum nur spärlich aufzufinden.

Im Rahmen der vorliegenden Ausarbeitung wird im Folgenden versucht, mit Hilfe einer groben Analyse von zur Zeit aktuellen gesellschaftlichen Strömungen in Deutschland, Potentiale für einen solchen Lebensstil abzuleiten.

2.4 Trends zur gelebten Simplifizierung?

Bei der Beschreibung des einfachen Lebens vermag die Assoziation des „einsamen Einsiedlers in seinem vom Wald umgebenen Holzhaus“ nicht fern sein. Doch dass vielfach Ausprägungen der *gelebten Simplifizierung* in der breiten gesellschaftlichen Masse angekommen sind, wird häufig unterschätzt. So kam mit der Ökobewegung in den 80er Jahren zum ersten Mal das Bewusstsein in der Mitte der Gesellschaft an, dass die Umwelt die uns umgibt, häufig mehr Schutz benötigt, als es früher der Fall war. Heute sind die Motive in der Regel anders geleitet, aber viele Communities und Initiativen sprechen eine relativ breite Masse an. Die Motivation zum „einfachen Leben“ ist vielfältig. So berichten Probanden aus verschiedenen Studien, dass sie „gesünder“, „umweltgerechter“ oder „autark“ leben wollen. Darüber hinaus ist das Motiv der „Zeit“ – sprich mehr Zeit für Familie oder sich selbst zu haben – häufig sehr relevant (siehe dazu: Cherrier, Black & Lee, 2011; Schreurs, Martens & Kok, 2011; Alexander, 2011; Schor, 2011). Aktuell lassen sich zwar (noch) keine umfassenden quantifizierbaren Studien zu diesem Themenbereich auffinden, doch einige Tendenzen lassen sich bei einer qualitativen virtuellen Content-Analyse (angelehnt an die Inhaltsanalyse von Mayring, 2010) der heutigen Trends und gesellschaftlichen Strömungen aufzeigen.

Heute wird vor allem in den jüngeren Milieus nicht mehr „nur“ konsumiert. Die Verbraucherinnen und Verbraucher wollen Teil des Konsumsystems sein und sich über ihre eigenen Konsumententscheidungen bewusst werden bzw. ihre Risiken kennen – ein wünschenswertes Szenario, welches allmählich Einzug in die Gesellschaft erhält. Juliet Schor (2011) identifiziert in einer ihrer neusten Veröffentlichungen, dass die Trends des „Homesteading“, also des „Zuhause-Herstellens“ von Lebensmitteln, des Sharings, also des „Teilens“ und des „DIY- Do it yourself“, also des „eigenen Herstellens und Bastelns“ mittlerweile in den USA immer mehr Menschen ansprechen. Selbst Häuser werden (wieder) von immer mehr Menschen in Eigenregie und unter ökologischen Aspekten gebaut. Die neu in den USA etablierte Plattform „taskrabbit.com“ macht aus diesen bislang nicht-monetär geprägten Trends ein Modell, mit dem sich Geld verdienen lässt. Haben doch viele Menschen heute keine Zeit mehr für die Steuererklärung oder für die Pflege des Gartens, so können sie andere buchen, die diesen Service gegen einen ausgehandelten Betrag für sie ausführen (Schor, 2011). Auch in Deutschland sind viele gesellschaftliche Strömungen dieser

Nachhaltiger Konsum und simplifizierte Lebensstile

Art zu erkennen. Sie haben immer den gemeinsamen Nenner, sich möglichst an einem neu definierten Wohlstand und an alternativen Lebensentwürfen zu orientieren. Generell zeichnen sich drei verschiedene Strömungen ab: der Trend zum *Selbermachen*, zum *Teilen* sowie zur *Förderung alternativer, regionaler Wirtschaftsmodelle*.

Tab. 1: Zusammenstellung alternativer Initiativen inklusive Ideenbeschreibung und Impact (Quelle: eigene Darstellung; Recherchen aus 2013)

Initiative ³	Idee/ Wirkungskreis	Impact (ökologisch)	Impact (sozial)
Kleiderkreisel.de (seit 2009)	Tauschbörse für jede Form von Kleidungsstücken (national)	Der ökologische Vorteil vom Tausch von Kleidungsstücken ist relativ umstritten (siehe Leismann et al.2012)	Vernetzung von Tauschenden / Community-Events
CSA Initiativen (seit den 1960ern)	Regionale Demeter bzw. ökologische. Landwirtschaftsbetrieb(e) unterstützt durch einen aktiven Mitgliederkreis (regional)	Bio-dynamische Landwirtschaft mit Verzicht auf mineralische Dünger; regionale Lieferstrukturen können langfristig CO ₂ einsparen, wichtig ist die Vermeidung regionaler Belieferungsstrukturen mit dem Automobil	Community-Events der Hofbewohner und der CSA-Mitglieder; Bewusstsein für die aufwendige Erzeugung von Lebensmitteln entwickeln
Urban Gardening (Anfänge in den 1900ern)	Die Nutzung städtischer Flächen zum Anbau von Gemüse und Obst mit dem Fokus auf eine nachhaltige Nutzung und einem bewussten Konsum (regional, national & global)	Der Anbau von Gemüse und Obst schafft eine Nahversorgung und erzeugt eine neue Biodiversität in Städten	Communities tauschen sich aus; alte Anbaumethoden werden wiederentdeckt; gemeinsame Community-Events
DaWanda (seit 2006)	Das virtuelle Portal präsentiert meist selbstgefertigte Produkte von Privatpersonen (national & global)	Fertigung von hochwertigen, langlebigen Gebrauchsgütern, meist in Handarbeit und mit ausgesuchten naturnahen Materialien	Die Fertigung wird in der Regel von dt. Privatpersonen in Eigenarbeit ausgeführt (meist handelt es sich um Einzelstücke), damit können i.d.R. schlechte Arbeitsbedingungen etc. gemindert werden

Im Rahmen dieser Analyse wird nun eine Auswahl an Geschäftsmodellen und Initiativen zusammengestellt, die diese Trends des *Teilens*, des *Selbermachens* und die *Förderung alternativer Wirtschaftsmodelle* in der Realität zu unterschiedlichen Anteilen abbilden: Es gibt die virtuelle Tauschbörse „Kleiderkreisel¹.de“, die so beliebt ist – vor allem bei jungen Frauen – dass mittlerweile schon reale, regionale Tauschevents entstehen. Weiter gibt es die *Community Supported Agriculture* Initiativen, welche mit den Mitgliedsbeiträgen und Spendensummen ihrer Mitglieder leben und wirtschaften und im Austausch feste Lebensmittelrationen pro Woche ausschütten. Oder die Communities des *Urban Gardening*, die Plätze des urbanen Lebens nutzen,

um Gemüse- und Nutzpflanzen anzubauen. Auch der virtuelle Marktplatz „DaWanda.com“² bietet alternativen Geschäftsmodellen eine Verkaufsplattform.

Die Tabelle 1 zeigt, dass die vorgestellten Beispiele in vielfältigen Bereichen des Alltags unterschiedliche soziale Milieus ansprechen und damit unterschiedliche Arten von Trends setzen. Besonders interessant ist an dieser Stelle, dass sich viele der Trends auf althergebrachte Definitionen berufen, wie z.B. auf den Anbau von Lebensmitteln auf kleinen urbanen Nutzflächen, was bereits vor mehr als einem Jahrhundert als wichtig empfunden wurde und besonders die Communities auch auf gemeinsame Events setzen. Doch es zeigt sich auch, dass nicht alle Beispiele einen größeren positiven Impact mit sich ziehen. So ist es z.B. als positiv zu bewerten, dass Kleider getauscht werden wenn allerdings damit ein Neukauf vermieden wird. Hinzu kommt, dass der ökologische Rucksack hier in der Nutzungsphase (beim Waschen der Kleidungsstücke) liegt und somit durch den Nutzer bestimmt wird und dieser dementsprechend darüber aufgeklärt werden muss, dass häufige und intensive Waschgänge einen großen ökologischen Impact mit sich ziehen (Leismann et al., 2012). Ein weiteres Problem ergibt sich z.B. bei den CSA-Initiativen, da die regionale Anlieferung von Waren sowie die Nutzung des eigenen Autos für die Abholung mit einem sehr hohen ökologischen Impact verbunden ist und dadurch die Vorteile der schonenden Anbauweise zunichtegemacht werden. In beiden Fällen ist also eine Aufklärung des Verbrauchers oder der Verbraucherin notwendig. An dieser Stelle wird nun die Position des Privathaushalts als Wirkungsraum für viele Konsumententscheidungen diskutiert. Lassen sich Trends und Initiativen gut in den privaten Raum integrieren, ergeben sich häufig größere Chancen, langfristige Verhaltensveränderungen zu etablieren (Liedtke et al., 2013).

2.5 Der Privathaushalt als wichtiger Wirkungsraum

Der Privathaushalt ist ein komplexer Wirkungsraum, der bis heute in der Debatte um nachhaltige Entwicklung häufig ausgeklammert wird. Zu den grundlegenden und regelmäßigen Entscheidungen des privaten Haushalts gehören u.a. die Verteilung des Aktivitätspotentials der Haushaltsmitglieder auf die verschiedenen Arbeits- und Freizeitbereiche, die Verwendung des Geldeinkommens für konsumtive und investive Ausgaben sowie die Verteilung der Konsumausgaben auf die zu beschaffenden Güter und die Investitionen auf Anlagegüter (Richarz, 1991). Hier zeigt sich das Potential des Privathaushalts als Wirkungsraum für die nachhaltige Entwicklung. Denn es müssen Entscheidungen für die Konsumnachfrage getroffen werden, die häufig, will man sozial- und umweltgerecht handeln, noch komplexer werden.

Häufig verlangt der ökologisch geprägte Lebensmittelkauf nach sehr komplexen Entscheidungsprozessen die mit einer Informationssuche, Alternativbeurteilung, einem Entschluss und deren Kontrolle einhergehen. Stellt man hier einen Bezug zu den vorgestellten Initiativen her, zeigt sich, dass z.B. die CSA-Communities einen aktiven Beitrag bei der Auswahl von Lebensmitteln leisten, indem sie einen festen

Nachhaltiger Konsum und simplifizierte Lebensstile

Warenkorb in der Woche zur Verfügung stellen. Dieser Warenkorb bestimmt sich nach einem Wochenwirtschaftsplan und kann nicht von den Mitgliedern verändert werden, dadurch zeigt sich zwar im gewissen Maße eine Einschränkung, aber gleichzeitig fallen auch Entscheidungsprozesse weg. Man legt sozusagen „die Auswahl und die Entscheidung in die Hände der Community“. Durch die verringerte Nutzung des Lebensmitteleinzelhandels nehmen Spontankäufe häufig ab – dies wird als Erleichterung empfunden und es können sich monetäre Vorteile ergeben.

Der Privathaushalt gilt als besonderes Setting zur Vermittlung von umweltgerechten oder sozialgerechten Verhaltensweisen, sichtbar am Beispiel der Mülltrennung. So klafft zwischen dem Wissen und dem Handeln nicht nur eine Lücke, sondern Routinen und Verhaltensmuster bilden meist eine starre Struktur, die häufig nur mit einer großen Überwindung im Alltag durchbrochen werden können (Liedtke et al., 2013; Warde, 2005). Ist dies geschafft, werden Handlungsweisen nicht weiter hinterfragt und bleiben etabliert (sichtbar am Beispiel der Mülltrennung).

Die oben genannten Beispiele bieten eine besondere Möglichkeit: Sie fördern das intrinsische Bewusstsein, z.B. durch die vermeintliche Attraktivität der nachhaltigen und simplifizierten Handlungsweisen wie dem *Tauschen*. Wenn es „schick und cool“ ist zu *tauschen*, können auf diese Weise mehr Menschen ansprechen werden als wenn der Nutzenfokus nur auf der Weiterverwertung von Kleidung liegt (häufig kritisiertes Merkmal der Nachhaltigkeitskommunikation, siehe Schwender, Schulz & Kreeb, 2008). Matthies (2005) verweist hier auf das intrinsische Bewusstsein, welches vorhanden sein muss, um das eigene Handeln zu hinterfragen und neue Verhaltensweisen zu etablieren. Dieses intrinsische Bewusstsein kann unter anderem durch die vorgestellten Initiativen geschärft werden, z.B. in dem die Erzeugung von Lebensmitteln mitbegleitet wird, somit die Wertschätzung für den sehr ressourcenintensiven Prozess der Lebensmittelproduktion steigt und die Verschwendung von Lebensmitteln(abfälle)n verringert wird (Lettenmeier et al., 2012).

Ebenfalls zeigt sich der Haushalt als Ort der Sozialisation und als Lernort für soziale und kulturelle Techniken. Die eigene Produktion von verzehrbaren Nahrungsmitteln, wie im Rahmen des *Urban Gardening* umgesetzt, ist eine bedeutungsvolle Möglichkeit die eigenen Fähigkeiten auszubauen und altbewährte Kulturtechniken ins Bewusstsein zurückzubefördern. Dies ist in der Debatte um eine nachhaltige Entwicklung als ein wichtiger Zweig einzustufen (vgl. bspw. Geels & Schot, 2007). Um an dieser Stelle die besondere Position des Haushalts als Funktionseinheit und Herzstück einer nachhaltigen Entwicklung zu verdeutlichen, zeigt die folgende Abbildung 1 den Haushalt und dessen Einbettung in den Wirtschaftskreislauf.

Deutlich wird an diesem recht allgemeinen Schaubild (Abb.1), dass der Verbrauch privater Haushalte von einem vorgeschalteten Produktionsprozess abhängt und in dessen Verlauf Verbrauchsgüter hergestellt werden, die innerhalb der Grenzen des Haushalts wieder konsumiert werden (Richarz, 1991).

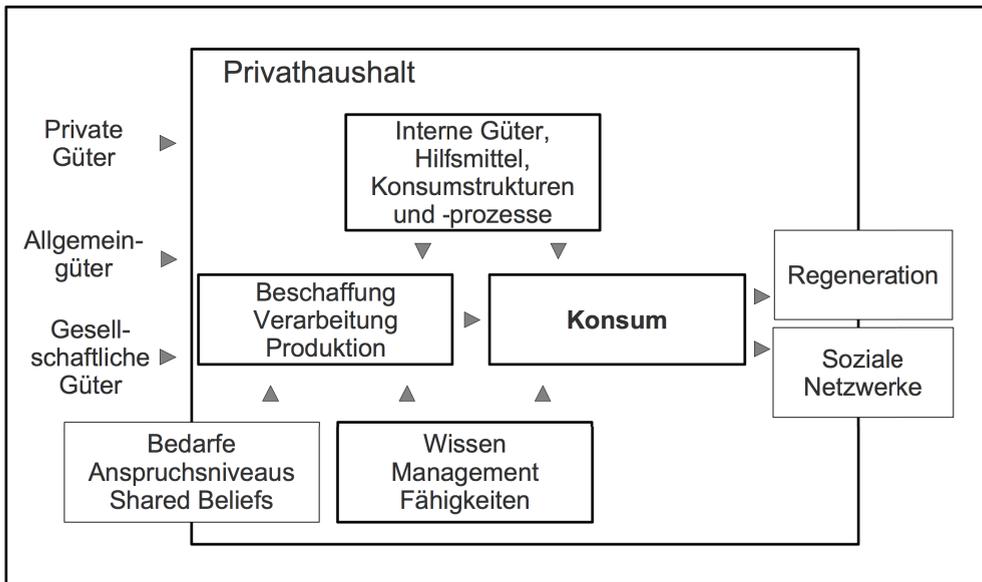


Abb. 1: Die Funktion des Haushalts in der Prozessperspektive (Quelle: eigene Darstellung)

Der Haushalt ist als wichtiges Zentrum für die Ausbildung von Konsumpräferenzen und Motivkonstellationen zu definieren (Richarz, 1991). Denn das individuelle Anspruchsniveau spielt bereits zu Anfang des Prozesses eine besondere Rolle und wirkt auf den ganzen Prozess, der die Verarbeitung sowie den Konsum und die nachgelagerten Schritte inkludiert. Exakt dieses Anspruchsniveau gilt es bei der Veränderung von Motivkonstellationen anzusprechen, um Entscheidungsstrukturen, die am eigenen Maß orientiert sind und somit zur Simplifizierung beitragen, zu etablieren.

3 Diskussion

In der vorliegenden Diskussion werden die Potentiale und Barrieren des nachhaltigen und des suffizienten Konsum- und Lebensstils beschrieben. Diese Erläuterung orientiert sich dabei an den oben dargestellten Grundlagen und Ergebnissen.

Die Barrieren nachhaltiger Konsummuster sind meist komplex. Häufig sind die Strukturen und die Routinen des Alltags hinderlich bei der Umsetzung nachhaltiger Konsumententscheidungen. Die Barrieren zeigen sich u.a. dadurch, dass der eigene Beitrag häufig in seiner Relevanz nicht als maßgeblich angesehen wird. Zudem existiert häufig ein gewisses Misstrauen der Verbraucherinnen und Verbraucher gegenüber der Transparenz und der Glaubwürdigkeit (z.B. Zertifizierung) hinderlich. Die Kosten für einen nachhaltigen Konsumstil werden häufig als zu hoch empfunden und die Schaffung des persönlichen Zusatznutzens wird unterschätzt (u.a. Bilharz, 2008).

Nachhaltiger Konsum und simplifizierte Lebensstile

Die Barrieren simplifizierter Verhaltensmuster sind ebenso zahlreich und teilweise deckungsgleich mit denen des nachhaltigen Konsums. Zusammenfassend stellt Stengel (2011) fest, dass auf das Individuum zwei externe Kräfte wirken. Dies ist u.a. die Kultur, die dem Individuum ein materialistisches Weltbild und eine Anerkennungsstruktur sowie individualistische Werte (Erfolg, Freiheit, Eigentum, Selbst-Suche) vorgibt und dadurch einen materialistischen Lebensstil begünstigt. Sozialen Normen, Shared Beliefs und Konventionen, nach denen die Individuen handeln sind weitere Barrieren, die regelmäßig einem simplifizierten Lebensstil entgegenstehen.

Die größte Barriere liegt in beiden Fällen in der *nicht langfristig realisierten ökologischen* Verhaltensveränderung des Einzelnen. Wie es Bilharz (2008) beschreibt, handelt ein Verbraucher nicht immer in den exakt gleichen Schemata. Kauft dieser z.B. über ein paar Tage hinweg Biolebensmittel mit dem Rad auf dem Wochenmarkt, bedeutet dies nicht, dass dieses Verhalten nun regelmäßig angewandt wird. Viele Autoren appellieren daran, dass der private Verbraucher eine langfristige Verhaltensänderung in der Regel erst dann umsetzen wird, wenn sich der persönliche Nutzen dadurch erhöht oder anfallende Kosten geringer werden. Stengel (2011) hält fest, dass die entstandenen Kosten nicht nur rein monetär betrachtet werden können. Es entstehen Zeit-, Freiheits-, Komfort-, Status- oder Gewohnheitsverluste, wenn ein Lebensstil eine Veränderung erfährt. Um an dieser Stelle die vorgestellten Beispielen und deren Umsetzbarkeit im Alltag zu beurteilen, sollten nun drei Determinanten abgeleitet werden, die eine Bewertung der Potentiale der Beispiele für einen gesamtgesellschaftlichen Beitrag möglich machen. An dieser Stelle werden deshalb die Determinanten: „Bewusstsein für den eigenen Beitrag“, „Transparenz“ und „Kostenvorteil“ gewählt (angelehnt an Bilharz, 2008) woraus der Faktor „Begünstigung des nachhaltigen Konsum bzw. simplifizierten Lebensstils im Haushalt“ abgeleitet wird. Die drei Determinanten inkludieren damit die oben genannten Barrieren und wurden bereits teilweise in der Vergangenheit zur Bewertung von einzelnen Bereichen des nachhaltigen Konsums genutzt. Die Transparenz und das Bewusstsein über den eigenen Beitrag sind z.B. wichtige Faktoren für den Verbraucher oder die Verbraucherin, um den langfristige Verhaltensveränderungen zu ermöglichen und um zu erkennen, welche Auswirkungen das eigene Handeln mit sich bringt.

Die Tabelle 2 zeigt, dass sich diverse Unterschiede beim Vergleich der Initiativen ergeben. Es wird deutlich, dass das Potential aller Beispiele, nachhaltige und simplifizierte Konsummuster in die Gesellschaft langfristig zu integrieren, nicht durchgängig gegeben ist bzw. innerhalb der Beispiele abweichend ist. Vor allem die Plattformen, die marktwirtschaftlich arbeiten, wie *DaWanda*, erfreuen sich zwar meist einer großen Beliebtheit in der Bevölkerung und können nachhaltige Konsummuster begünstigen. Es handelt sich aber nicht um Initiativen, die langfristig einen simplifizierten Lebensstil begünstigen, da keinerlei Umdenken im Alltag notwendig ist. Der Beschaffungsprozess sowie die Erzeugung benötigen keinerlei Aufwand für den Einzelnen. Und ein Umdenken wird vorrangig durch die Förderung des intrinsischen Bewusstseins begünstigt, wie bereits von Matthies (2005) aufgezeigt.

Nachhaltiger Konsum und simplifizierte Lebensstile |

Die Initiativen, die einen eigenen aktiven Beitrag einfordern können sind somit als positiv für die Etablierung eines simplifizierten Lebensstils einzustufen, wie an dieser Stelle die *CSA-Communities* bzw. die *Urban Gardening* Initiativen.

Tab. 2: Vorgestellte Initiativen und deren Potentiale

Faktor/ Initiative	Bewusstsein für den eigenen Beitrag	Transparenz	Kostenvorteil	Förderung des n. Konsums/ simplifizierten Lebensstils im Haushalt
<i>Kleider- kreisel</i>	GERING (Mitglieder haben keine besondere Orientierung zur Reduzierung des Kleiderkonsums)	GERING (Die angebotenen Kleidungsstücke können erst nach dem Kauf in Augenschein genommen werden)	HOCH (Die Kleidungsstücke werden günstig angeboten und getauscht)	GERING/GERING Keinerlei Förderung des Gedankens zum verringerten Konsum im Alltag
<i>CSA Initiativen</i>	HOCH (Durch einen monetären & aktiven Beitrag wird die Initiative unterstützt)	HOCH (Durch die regionale Ansiedlung der Höfe kennen die Mitglieder die Höfe und wissen, was mit dem eigenen Geld geschieht)	DURCHSCHNITT (Der monatliche Beitrag ist festgelegt für min. ein Wirtschaftsjahr, häufig kommt es zu geringeren Ausgaben im Lebensmittel Einzelhandel)	HOCH/HOCH Bestreben zum einfachen Leben wird gefördert; Wertschätzung von Lebensmitteln und Landwirtschaft, etablierte Verarbeitungstechniken werden neu erlernt bzw. wieder angewendet
<i>Urban Gardening</i>	HOCH (Fähigkeiten im Anbau von Nahrungsmitteln ausbauen und Wertschätzung)	HOCH (Nur durch das eigene Tun werden die Pflanzen kultiviert)	DURCHSCHNITT (Abhängig von Ertrag, Aufwendungen etc. ergibt sich häufig ein kleiner Kostenvorteil)	HOCH/HOCH Bestreben zum einfachen Leben wird gefördert; Wertschätzung von Lebensmitteln und Landwirtschaft, die eigenen Kenntnisse zu Anbau und Verarbeitung werden erweitert
<i>DaWanda</i>	GERING bis DURCHSCHNITT (Keine Eigenleistung notwendig)	HOCH (Die Profile der Anbieter geben einen transparenten Überblick über deren Hintergrund)	GERING (Durch die Produktion von Einzelstücken ergeben sich meistens keine Kostenvorteile)	HOCH/GERING Hersteller präsentieren die selbstgefertigten Produkte transparent, die fehlende Eigenleistung begünstigt aber nur im geringen Maße ein Umdenken

Transparenz und der Kostenvorteil sind im Kontext einer Verhaltensveränderung essentielle Stellschrauben, die bedacht werden müssen. Nicht zuletzt ist der Kostenvorteil als wichtige, wenn nicht sogar als vorrangig wichtigste Determinante einzu-

stufen. Dies konnte bereits in vielen Studien zur ökologischen Verhaltensänderung gezeigt werden (u.a. Diekmann & Preisendörfer, 1998). So zeigt sich hier folgende Problemstellung: Die regionalen Initiativen sind häufig nur durch geringe Kostenvorteile begleitet und auch generell ergeben sich bei allen betrachteten Initiativen kaum signifikante Kostenvorteile lediglich beim *Kleiderkreisel*. Dieser Punkt führt dazu, dass sich Trends nur zu einem geringen Maße gesellschaftlich assimilieren lassen, da in nahezu allen sozialen Milieus am Ende der Kostenpunkt eine wichtige Rolle spielt (Jackson, 2005; Bilharz, 2008; Kleinhüchelkotten, 2003). Ferner sollte der Aspekt der Gemeinschaft betrachtet werden. Während *Urban Gardening* und *CSA-Initiativen* regional arbeiten und ein gewisses gemeinschaftliches Netzwerk aufbauen, sind die virtuellen Plattformen zwar auch ein Netzwerk. In dieser virtueller Community kann sich aber jeder zurückziehen, ohne dass dies eine wahrgenommene Auswirkung hat.

Zudem wird deutlich, dass eine Initiative, die einen nachhaltigen Konsumstil fördert, nicht unbedingt zu einem simplifizierten Konsumstil anregt, wenngleich das Bewusstsein dafür steigt und durch die Initiativen gefördert wird. CSA-Initiativen erfordern eine gewisse Veränderung im Rahmen sozialer Praktiken der Lebensmittelzubereitung. *Urban Gardening* bedingt eine ähnliche Umstellung, da die Nutzpflanzen zumindest in Teilen in der Aufzucht betreut werden müssen, aber es wird in der Regel durch Produkte aus dem Einzelhandel substituiert, um auf nichts verzichten zu müssen. Die Trends zur Tauschbörse *Kleiderkreisel* und der Marktplatz *Da-Wanda* erfordern keinerlei Veränderung der individuellen sozialen Praktiken. Trotzdem bieten diese Plattformen eine interessante Basis, um zielgruppengerechte Nachhaltigkeitskommunikation zu betreiben, um z.B. über die intensiven Nutzungsphasen von Kleidung aufzuklären.

4 Fazit

Die vorliegende Erörterung zeigt, in welcher Art und Weise aktuelle gesellschaftliche Strömungen und Initiativen, Potentiale für die Integration und Förderung eines nachhaltigen und eines simplifizierten Lebensstils offenbaren.

Es lässt sich festhalten, dass nachhaltige und simplifizierte Konsum- und Lebensstile im Privathaushalt durch die vorgestellten Initiativen gefördert werden können. Dieses Potential greift noch besser, wenn der eigene Beitrag für den Einzelnen deutlich wird und die Transparenz gewährleistet ist, wie bspw. in den CSA-Communities. Wiederum verbleiben Initiativen häufig im Nischen-Dasein, wenn der monetäre Nutzen nicht alsbald für den Verbraucher ersichtlich ist und der Wirkungskreis primär regional verbleibt. Dieser Regionalfokus ist im Kontext von Nachhaltigkeitsinitiativen häufig aktiv gewollt, jedoch werden somit nur kleine Verbrauchergruppen angesprochen. Dies kann wiederum als Barriere für einen gesamtgesellschaftlichen Trend eingestuft werden.

Um eine langfristige und umfassende Verhaltensänderung hervorzurufen, sollte es langfristig gesellschaftlich akzeptiert und „schick“ werden, seine Bedürfnisse nicht mehr nur über den privaten Konsum von Gütern zu befriedigen. Die Motivation sich gegen die Vielfalt an Produkten zu stellen, die wiederum neue Bedarfe erzeugen, wird sich langfristig nur etablieren lassen, wenn die Veränderung der aktuell vorherrschenden Motivkonstellationen vorangetrieben wird. Alle vorgestellten Initiativen geben dem Nutzer einen gewissen Anreiz, in Form von z.B. eigener Herstellung von Produkten oder den Bezug von Unikaten, die eigenen Routinen und Motivkonstellationen individuell zu hinterfragen. Erste Zeichen für ein solches Umdenken sind erkennbar, z.B. durch die hohen Mitgliederzahlen der untersuchten Online-Marktplätze. Trotzdem kann plötzlichen Lebensereignissen (Geburt, Krankheit etc.), immer noch eine stärkere Wirkung und Motivationsleistung auf die individuellen Konsumstile zugeschrieben werden (siehe Kap 2.3). Allerdings befindet sich die Gesellschaft an einem Punkt, an dem man bereits eine große Zahl der Verbraucherinnen und Verbrauchern für das „einfache Leben“ begeistern kann, jedenfalls in einigen Bereichen des Konsumalltags.

Darüber hinaus verdeutlicht der Beitrag, dass der nachhaltige Konsum- und Lebensstil meist auf einer anderen Wertekonstellation basiert als die simplifizierten Lebensstile. Um eine langfristige Orientierung an simplifizierten Lebensstilen zu erfassen, sollte der private Haushalt als Wirkungsraum und Raum der Sozialisation noch intensiver genutzt werden. Kritisch ist anzumerken, dass die Verbraucherinnen und Verbraucher heute nicht nur auf einzelne Handlungsweisen und Beschaffungswege zurückgreifen, sondern multioptional handeln. Personen greifen also nicht nur auf Kleidung aus Second-Hand-Beständen oder auf die Lebensmittel aus eigenem Anbau zurück, sondern bedienen sich regelmäßig den konventionellen Absatzwegen.

Am Ende sollte sich der Frage angenommen werden, wie die Routinen und Motivkonstellationen des Alltags langfristig verändert werden können, um das Streben nach dem materialistischen Wohlstandsmodell abzumildern. Trends und antizipative gesellschaftliche Strömungen können dazu innovative und gemeinschaftliche Informationsplattformen darstellen, wengleich jede der Initiativen hinterfragt und zielgerecht ausgerichtet werden muss, z.B. indem Erklärungen über die optimale und ökologisch bewusste Nutzungsphase bei Kleidung gleichzeitig auf Kleiderkreisel.de veröffentlicht werden.

Anmerkungen

¹ Kleiderkreisel ist eine der größten Tauschbörsen Deutschlands (über 500.000 registrierte Mitglieder) und ist seit 2009 online. Der Online-Marktplatz bietet die Möglichkeit Kleidung, Accessoires etc. zu tauschen. 95% der Mitglieder sind Frauen.

² DaWanda.com wurde im Ursprung von zwei Privatpersonen gegründet. Im Gegensatz zu Portalen dürfen auf DaWanda nur handgemachte, individualisierte, aufgearbeitete, restaurierte, veredelte oder nach Maß angefertigte Produkte vertrieben werden. Nach und nach stiegen größere Investoren ein. Mittlerweile werden über 3 Millionen Produkte gehandelt.

³ Die oben angeführte Aufzählung erhebt natürlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit

Dieser Text entstand im Rahmen des Dissertationsprojekts „Suffizienz – ausreichend anders“ der Autorin. Sie bedankt sich hiermit bei Carola Strassner, Kirsten Schlegel-Matthies, Christa Liedtke, Carolin Baedeker und Jola Welfens für das hervorragende Mentoring.

Literatur

- Alexander, S. (2011). *Property beyond growth – Towards a politics of voluntary simplicity*. Dissertation. University of Melbourne.
- Bilharz, M. (2008). *Key points nachhaltigen Konsums. Ein strukturpolitisch fundierter Strategieansatz für die Nachhaltigkeitskommunikation im Kontext aktivierender Verbraucherpolitik*. Wirtschaftswissenschaftliche Nachhaltigkeitsforschung. Band 4. München: Oekom.
- Cherrier, H, Black, I R & Lee, M (2011). Intentional non-consumption for sustainability. *European Journal of Marketing*. 45(11/12), 1757-1767.
- DeStatis (2012). Wirtschaftsrechnungen – Laufende Wirtschaftsrechnungen Ausstattung privater Haushalte mit ausgewählten Gebrauchsgütern in 2011. *Fachserie 15*. Reihe 2.
- Diekmann, A. & Preisendörfer, P (1998). Umweltbewusstsein und Umweltverhalten in Low- und High-Cost-Situationen. *Zeitschrift für Soziologie*, 27(6), 438 - 453.
- DWD - Deutscher Wetterdienst (2011). *Klimastatusbericht Deutschland*. Berlin.
- Geo Magazin (2013). Einfach besser leben. Eine Gesellschaft ohne Wirtschaftswachstum. Heft 07/2013. Hamburg: Gruner + Jahr AG & Co. KG.
- Geels, F W & Schot, J (2007): Typology of sociotechnical transition pathways'. *Research Policy*, 36 (3) 399–417.
- Graham, C. (2011). *The pursuit of happiness: An Economy of Well-Being*. Washington, D.C.: The Brookings Institution Press.
- Gram-Hanssen, K. (2010). Standby Consumption in Households Analyzed With a Practice Theory Approach. *Journal of Industrial Ecology*, 14(1), 150-165.
- Jaeger-Erben, M (2010): Zwischen Routine, Reflektion und Transformation – die Veränderung von alltäglichem Konsum durch Lebensereignisse und die Rolle von Nachhaltigkeit. Dissertation. TU Berlin.
- Jermier, J. & Lafferty, B. (2013). Theorizing the Holistic Voluntary Simplification Lifestyle. SCORAI Conference. Clark University. Worcester.

- Kleinhüchelkotten, S (2003): *Suffizienz und Lebensstile*. Dissertation. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Leismann, K., Schmitt, M., Rohn, H, & Baedeker, C. (2012). Nutzen statt Besitzen. Auf dem Weg zu einer ressourcenschonenden Konsumkultur. Heinrich-Böll-Stiftung. Band 27.
- Lettenmeier, M., Liedtke, C. & Rohn, H. (im Erscheinen). A production- and consumption-oriented reference framework for low resource household consumption – perspective for sustainable transformation processes of lifestyles. *International Journal Resources*.
- Lettenmeier, M., Göbel, C., Liedtke, C., Rohn, H. & Teitscheid, P. (2012). Material Footprint of a sustainable nutrition system in 2050 – Need for dynamic innovations in production, consumption and politics. Proceedings in food system dynamics and innovation Conference. Bonn.
- Liedtke, C., Buhl, J. & Ameli, N. (2013). Designing value through less by integrating sustainability strategies into lifestyles. *Int Journal of Sustainable Design. Sustainability* 5(3), 1141-1160.
- Lukas, M. (2013). New insights on Self-Sufficiency from the Analysis of Domestic Consumption Practices. SCORAI Conference. Clark University. Worchester.
- Matthies, E (2005). Wie können PsychologInnen ihr Wissen besser an die PraktikerInnen bringen? Vorschlag eines neuen integrativen Einflusschemas umweltgerechten Alltagshandelns. *Umweltpsychologie* 9(1), 62-81.
- Mayring, P: *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Jackson, T. (2013). *Wohlstand ohne Wachstum. Leben und Wirtschaften in einer endlichen Welt*. München: Oekom.
- Jackson, T (2005): *Motivating Sustainable Consumption - a review of evidence on consumer behaviour and behavioural change. A report to the Sustainable Development Research Network*. Centre for Environmental Strategy. University of Surrey.
- Richarz, I. (1991). *Oikos, Haus und Haushalt : Ursprung und Geschichte der Haushaltsökonomik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schulze, G. (2005). *Erlebnisgesellschaft – Kulturosoziologie der Gegenwart*. Frankfurt: Campus. 2. Aufl.
- Schor, J. (2011). *True Wealth – How and why millions of Americans are creating a time-rich, ecologically light, small-scale, high-satisfaction economy*. London: Penguin Group.
- Schreurs, J., Martens, P. & Kok, G. (2012). Living with less as a transformation process: A qualitative study of consumer behavior reform through spending reduction. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 15(2), 188-205.
- Schwender, C; Schulz, W F & Kreeb, M (Hrsg.). (2008). *Medialisierung der Nachhaltigkeit. Das Forschungsprojekt [f]: Entertainment und Econtainment in den Massenmedien*. Weimar: Metropolis.

Nachhaltiger Konsum und simplifizierte Lebensstile

Stengel, O. (2011). *Suffizienz*. Dissertation. München: Oekom

Stengel, O., Liedtke, C., Baedeker, C. & Welfens, M.J. (2008): Theorie und Praxis eines Bildungskonzeptes für eine nachhaltige Entwicklung. *Umweltpsychologie*, 12(2), 29-42.

Warde, A (2005): Consumption and Theories of Practice. *Journal of Consumer Culture*, 5 (2), 131 – 153.

Verfasserin

Dipl.- Oecotroph. Melanie Lukas M.Sc.

Doktorandin an der Universität Paderborn und der Fachhochschule Münster &

Wiss. Mitarbeiterin in der Forschungsgruppe 4 am

Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH

Döppersberg 19

D-42103 Wuppertal

E-Mail: melanie.lukas@fh-muenster.de // melanie.lukas@wupperinst.org

Internet: <http://wupperinst.org/kontakt/details/wi/c/s/cd/1211/>

Irene Antoni-Komar

Wege zum nachhaltigen Ernährungskonsum

In diesem Beitrag werden zentrale empirische Befunde aus einem Forschungsprojekt zum nachhaltigen Konsum vorgestellt, das zwischen 2007 und 2010 unter der Förderung des deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) am Lehrstuhl für Unternehmensführung (Prof. Dr. Reinhard Pfriem) des Departments für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg durchgeführt worden ist.

Schlüsselwörter: Nachhaltiger Konsum, Ernährung, Routinen, Kompetenzen, Praxistheorie

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund eines hohen Umweltbewusstseins der deutschen Bevölkerung (vgl. UBA, 2010) und dem noch immer einstelligen Umsatzanteil zum Beispiel des Biosegments (2013: 3,9 %; vgl. BÖLW, 2013, 16) am gesamten Lebensmitteleinzelhandel widmete sich das Verbundprojekt WENKE² (vgl. [www.wenke2.de]; Antoni-Komar et al., 2010) der Diskrepanz von Wissen und Handeln unter der Fragestellung: Woran scheidet die Verbreitung nachhaltiger Konsummuster? Fundiert wurde die Fragestellung durch die Diffusionstheorie von Everett Rogers (1995), wonach sich Produktinnovationen aufgrund der Heterogenität der Konsumentinnen und Konsumenten nur schrittweise am Markt durchsetzen. Neben theoretischen Explikationen wurden empirische Studien durchgeführt, um kulturell-basierte Hemmnisse für die Diffusion nachhaltiger Konsummuster zu identifizieren und Lösungswege für die Entwicklung eines nachhaltigen Ernährungskonsums abzuleiten.

Der folgende Beitrag greift exemplarisch einige Aspekte der Untersuchung auf und skizziert zunächst die Grundlagen der kulturalistisch-ökonomischen Perspektive, um so die Herleitung der Hypothesen der empirischen Exploration begründen zu können. Daran anschließend werden exemplarische Befunde aus qualitativ erhobenen Daten im Empiriefeld Ernährung vorgestellt und mit quantitativen Daten abgeglichen. Die wichtigsten hemmenden und fördernden Faktoren werden identifiziert und führen schließlich im Fazit zur Ableitung von Lösungsmöglichkeiten zur Förderung nachhaltigen Ernährungskonsums.

2 Zurück zur „real world“: Theoretischer Hintergrund

Zunächst ist zu begründen, warum wir eine kulturalistisch-ökonomische Perspektive zur Untersuchung nachhaltigen Konsums gewählt haben. Dieser Entscheidung liegt ein Unbehagen an gängigen ökonomischen Handlungsmodellen zugrunde, wie dies zum Beispiel das Bild des *homo oeconomicus* widerspiegelt. Es bezeichnet einen (fiktiven) Akteur, der eigeninteressiert und rational handelt, seinen eigenen Nutzen maximiert, auf Restriktionen reagiert, feststehende Präferenzen hat und über (vollständige) Information verfügt. Keine seiner Entscheidungen trifft er in Interaktion. In Wirklichkeit ist aber unser Handeln durch vielfältige Einflüsse und Kontexte geprägt, die keineswegs immer zu rationalen Entscheidungen führen. Im Gegenteil: Wir sind verfangen in alltäglichen Praktiken des Arbeitens, Wohnens, Ernährens, Kleidens und Pflegens, des Kommunizierens oder der Mobilität, die zum einen routinisiert ablaufen, zum anderen aber auch irritiert und verändert werden können. Es sind kollektive Praktiken, die wir alltäglich vollziehen.

Während frühere Handlungstheorien von der individuellen Entscheidung und deren (rationalen) Intentionalität ausgehen, konzipieren Praxistheorien Handeln als eine „Kollektivität von Verhaltensweisen, die durch ein spezifisches praktisches Können zusammengehalten werden“ (Reckwitz, 2003, 289). Statt lediglich Interessen zu verfolgen, besitzen Akteure in dieser kulturtheoretischen Perspektive ein implizites Repertoire aus inkorporiertem Hintergrundwissen und performativem, praktischem Wissen (Schatzki, 1996, 75; Reckwitz, 2004; Hörning & Reuter, 2004). Akteure sind in der Lage, sowohl reproduzierend in Form von „aufgezeichneten“ kollektiven Wissensordnungen wie auch produzierend/ transformierend als „Wissen-wie“ (*know-how*) zu handeln. „Wissen-wie“ bedeutet weder bloßes Informiertsein noch Wissen als bilanzierbare und strategisch optimierbare rein kognitive Ressource von Individuen, sondern tritt nur in Zuordnung zu einer Praktik auf und ist nicht universal, sondern historisch-spezifisch und kontingent. Statt formalen expliziten normativen Regeln zu folgen, regulieren Motiv-/Emotionskomplexe die Angemessenheit des Praktizierens implizit.

Soziale Praktiken bewegen sich im Spannungsfeld einer „relativen ‚Geschlossenheit‘ der Wiederholung/Routine und einer relativen ‚Offenheit‘ für Misslingen, Neuinterpretation und Konflikthaftigkeit“ (Reckwitz, 2003, 294), was eigensinnige Veränderung und kulturellen Wandel integriert. Wenn zum Beispiel ökonomische Akteure eine Dissonanz zwischen ihrer aktuellen sozialen Praxis, den Verhaltensroutinen also, und den zukünftigen Anforderungen aufgrund sich wandelnder gesellschaftlicher Herausforderungen (z.B. Klimawandel; Verlust von Biodiversität und kultureller Diversität; soziale Ungleichheit) und/oder aufgrund organisatorischer Instabilitäten (z.B. Skandale) bzw. biographischen Veränderungen und Vergleichsprozessen in sozialen Zusammenhängen (Familie, Lebensphasen, Freunde/Bekannte etc.) wahrnehmen, werden eingespielte Praktiken brüchig, danach gegebenenfalls verworfen und neu ausgerichtet, um Unsicherheit zu reduzieren.

Solcherart „krisenhafte Situationen“ (Reckwitz, 2007, 319) provozieren ein *reflexive monitoring* (vgl. Giddens, 1984) und in Folge eine kreative Antwort („*creative response*“, Schumpeter, 1947), die sich als Änderung der Praktiken bei Unternehmen und/oder Konsumenten pro Nachhaltigkeit auswirken kann. Das kreative Potenzial ist so notwendiger Teil der sozialen Praxis, weil eingeübte Praktiken durch Irritationen immer wieder erschüttert und Neuausrichtungen provoziert werden können. Der so initiierte ökonomische Wandel vollzieht sich in Austauschprozessen (Interaktion) zwischen Angebot und Nachfrage sowie in Interdependenz und Rekursivität zu kulturellen Prozessen (wie z.B. Technisierung, Beschleunigung, Subjektivierung, Verwissenschaftlichung, Medialisierung), denn Unternehmen und Konsumenten handeln nicht isoliert-autonom, sondern im relational im situativen (kulturellen) und biographischen Kontext von und mit anderen (Interdependenz und Rekursivität).

Aus dieser hier nur skizzierten theoretischen Konzeption wurde die empirische Untersuchung entwickelt und mit Hilfe von folgenden vier Forschungshypothesen (H1 – H4) operationalisiert und getestet.

- H1: *Routinen hemmen nachhaltigen Konsum*: Routinen des Ernährungskonsums folgen kulturellen Wissensrepertoires, die in kulturelle Prozesse eingebunden sind und den Wandel zum nachhaltigen Konsum behindern.
- H2: *Konflikte und Gelegenheiten initiieren nachhaltigen Konsum*: Elementare Brüche, wie Konflikte mit Technologien oder Skandale sowie persönliche Veränderungsprozesse, sind dem Wandel zum nachhaltigen Konsum vorgeschaltet.
- H3: *Durch Ausstrahlungseffekte diffundieren nachhaltige Konsumlösungen*: Diffusionsbarrieren gegenüber nachhaltigen Konsummustern werden durch sozialen Vergleich und die positive Ausstrahlung von Referenzprojekten durchlässig.
- H4: *Kulturelle Kompetenzen fördern nachhaltigen Konsum*: Um die Diffusion nachhaltiger Konsumpraxis zu befördern, bedarf es der Rekontextualisierung ökonomischer Praxis und der Synchronisation von Angebots- und Nachfrageseite.

3 Empirie zur Diffusion nachhaltigen Konsums

Die qualitative und quantitative Untersuchung fand im Raum Oldenburg und in der Region Nordwest zwischen 01/2008 und 01/2009 statt. Neben der quantitativen Verbraucherbefragung (n=402) wurden 17 leitfadengestützte Experteninterviews (Dauer pro Interview ca. 1 – 1,5 h) und drei Fokusgruppen mit Konsument/innen (Dauer pro Gruppe ca. 3 h) in den Diffusionspfaden „Ökologische Produkte“ (ÖP), „Regionale Produkte“ (RP) und „Fair Trade Produkte“ (FTP) durchgeführt. Die Pfade waren jeweils auf ein Referenzprodukt bezogen (Bentheimer Schwein, NaturWert-Fleisch und Oldenburg Kaffee). Die Expertenauswahl umfasste die Stufen

Wege zum nachhaltigen Ernährungskonsum

der Hersteller/Erzeuger, des Imports, der Intermediäre/Handel, der Verbandsvertreter und der Konsument/innen. Alle Interviews wurden digital aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Die Auswertung erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2008) computergestützt auf Basis der MaxQda-Software.

Im Folgenden werden exemplarische qualitative Ergebnisse aus den vier Untersuchungsrichtungen zur Diffusion nachhaltiger Konsummuster vorgestellt und mit den quantitativen Daten abgeglichen.

3.1 Die Hemmende Wirkung von Routinen (H1)

3.1.1 Einkaufsroutinen und Berührungängste im Ernährungskonsum

Die qualitativen Befragungen von Expert/innen der Angebotsseite wie auch die Diskussionen in den Fokusgruppen mit Konsument/innen des Empiriefeldes Ernährung bestätigen die stark hemmende Wirkung von Einkaufsroutinen, die neben der Nähe der Einkaufsorte vor allem den Zeitfaktor und die Bequemlichkeit, aber auch die Wahrnehmung von Berührungängsten oder die Ablehnung persönlicher Nähe betonen, auf den nachhaltigen Konsum. Als hemmender Faktor erweist sich die Konzentration des Einkaufs in möglichst nahe gelegenen und wenigen Einkaufsstätten aus zeitökonomischen Gründen („weil es nah ist und schnell geht“, Fokusgruppe FTP) und alles an seinem gewohnten Platz ist: „Bei Aldi ist es klar, was es wo gibt. Da gibt es zwei Wege“ (Fokusgruppe ÖP). Dort bekommt man „alles aus einer Hand“ (NGO-Vertreter/in ÖP) und die Produkte sind jederzeit verfügbar.

Eintrittsbarrieren werden identifiziert und als „Schwellenangst“ (Einzelhändler ÖP) vor Einkaufsstätten beschrieben, die sich von den gewohnten Supermärkten und Discountmärkten abheben. Mit diesem Hemmnis sind die Weltläden konfrontiert. Aber auch ein Bioladen kann abschrecken, wenn er wie ein „Allerheiligum“ wirkt:

H1: Berührungängste mit ungewohnten Einkaufsstätten

„Da hatten wir beide das Gefühl, wir treten in so 'n Allerheiligum ein, in das wir nicht rein gehören, wo man ertappt wird, dass man ja auch schon 'mal Milka Schokolade isst, oder dass man das einem so an der Nasenspitze ansieht. Das ist ein, ein ganz sonderbares Gefühl gewesen. Also, und ich denke mir 'mal, das ist so das, was sicherlich dann den einen oder anderen auch wirklich davon abhält, in 'nen Bioladen zu gehen, nicht, weil er nicht vielleicht bereit wäre, die Ware zu kaufen, sondern weil er das Gefühl hat, dass er als Käufer, als Kunde vielleicht nicht ernst genommen wird, irgendwie gleich in 'ne Schublade kommt, so.“ (NGO-Vertreter/in ÖP)

Aus solchen negativen Erfahrungen mit ungewohnten Einkaufsstätten resultieren Ablehnungsstrategien von Nähe und persönlicher Ansprache: „Bei Aldi muss ich mich mit keinem Menschen unterhalten“ (Fokusgruppe ÖP). Andererseits sind jedoch gerade auch das besondere „Einkaufserlebnis“ im Bioladen (Einzelhändler ÖP) und die spezifische Atmosphäre im Weltladen für bestimmte Käufergruppen attrak-

tiv: „Da kann man in der Stadtheftik, wenn man da reinkommt, ein bisschen chillen“ (Fokusgruppe FTP). Der Biomarkt wird als kulturelle Anschlussmöglichkeit hervorgehoben, weil dort trotz des differenzierten Angebots eine gewisse Anonymität bewahrt bleibe (Fokusgruppe ÖP). Die Ausdehnung des Fair Trade-Angebotes in Verbrauchermärkte spiegelt in umgekehrter Richtung eine ähnliche Strategie des kulturellen Anschlusses an Einkaufsroutinen wider.

H1: Biomarkt als kulturelle Anschlussmöglichkeit an Supermarkt

„Manchmal finde ich diese Mischung aus Bio- und Supermarkt auch ganz gut. Das ist so 'ne gewisse Art von Anonymität, wenn man sie will. Man kann da sein Ding so durchschieben und wieder rausgehen, das lieb ich dann, wenn ich sowieso nur zwei, drei Sachen holen will, dass ich weiß, ich lauf da so durch und bin dann auch damit fertig, ohne viel Beratung“ (Fokusgruppe ÖP).

3.1.2 Fazit der Befunde Hypothese 1 und quantitativer Abgleich

Die qualitativen Daten bestätigen die hemmende Wirkung von Einkaufsroutinen im Empiriefeld Ernährung. Als Beschränkung wird das häufige Frequentieren von Super- und Discountmärkten identifiziert, in dem zum einen zeitökonomische Faktoren aufscheinen, zum anderen aber auch Berührungängste mit ungewohnten Einkaufsstätten, wie Bio- oder Weltladen, und anonyme Einkaufssituationen sich etablieren und verfestigen. Kulturelle Anschlussmöglichkeiten bieten Biomärkte, ebenso die Ausdehnung des Angebots nachhaltiger Produkte in die gewohnten und am häufigsten frequentierten Einkaufsstätten.

Auch die quantitative Befragung unterstreicht diesen Befund. Auf die Frage: *Wo kaufen Sie Ihre Lebensmittel ein?* Antworteten 82%, dass sie regelmäßig im Supermarkt (44%) bzw. bei Discountern (38%) einkauften. Lediglich 16% suchen Fachgeschäfte (8%), den Bioladen (5%) oder auch Wochenmärkte (3%) auf. Gestützt wird dieses Resultat zur hemmenden Wirkung von (Einkaufs-)Routinen zusätzlich durch die Frage nach der Stabilität von Ernährungsgewohnheiten: *Kaufen Sie regelmäßig Produkte oder Marken, die Sie noch aus Ihrer Kindheit kennen?* 70% der Befragten beantworten die Frage nach der Produkt- bzw. Markentreue mit ja, was den starken Einfluss der Sozialisation im Elternhaus und dessen Wirkung auf das spätere Kaufverhalten verdeutlicht. Daraus lässt sich ableiten, dass der Verzehr von nicht nachhaltigen Lebensmitteln im Elternhaus eine wichtige Barriere für den Kauf von Bio-Lebensmitteln in der Zukunft darstellt. Dieser Befund steht auch im Einklang mit der qualitativen Stichprobe und wird durch die Untersuchung von Kidwell & Jewell (2008) bestätigt, wonach für das Verständnis des gegenwärtigen oder zukünftigen Verhaltens der grundlegende Einfluss des Verhaltens in der Vergangenheit berücksichtigt werden muss. Tarkiainen & Sundqvist belegen zudem den stark negativen Effekt von Markentreue auf den Wandel von Konsumpraktiken (2008, 858).

3.2 Die initiiierende Wirkung von Konfliktsituationen (H2)

3.2.1 Die ambivalente Wirkung von Lebensmittelkandalen

Wie werden eingespielte Handlungsprozeduren transformiert? Diese Frage nach dem Wandel von Routinen wird auf der Basis des Störpotenzials von Konflikten bzw. Diskursen (H2) und von Ausstrahlungseffekten (H3) sowohl qualitativ wie quantitativ untersucht. Den Hypothesen H2 und H3 liegt die Annahme von Unsicherheit bzw. Unzufriedenheit der Konsument/innen zugrunde, die zu Irritationen bzw. Verwerfungen und Neuausrichtungen von sozialen Praktiken führen.

In spezifischen Konfliktsituationen können demnach Routinen als eingespielte Handlungsprozeduren aufgebrochen und verändert werden. Untersuchungsgegenstand bilden hier Lebensmittelkandale als Indikatoren für Konflikte. Deren Wandel initiiierende Qualität wird jedoch von Angebots- und Nachfrageseite hoch ambivalent beurteilt. Während in der Fokusgruppe der Konsument/innen von einem starken Impuls zur Handlungsänderung durch Skandale die Rede ist („*Nie wieder Döner!*“, Fokusgruppe ÖP), beschleunigen die Experten der Angebotsseite den Verbraucher/innen eine ausgeprägte Vergesslichkeit hinsichtlich solcher irritierender Einflüsse und eine Resistenz in den gewohnten Konsummustern:

H2: Kurzfristige Mobilisierung durch Lebensmittelkandale

„Wie das bei allen Lebensmittelkandalen so ist, die ich in Erfahrung oder die ich mitgemacht hab‘, ... da gibt’s auch ‘ne gewisse – wie ich das immer so sag‘ – Verbraucher-alzheimer, ja? Also, es gibt ja keinen, der so schnell vergisst wie der Verbraucher. ...Ich hab‘ nicht gehört, dass im Zuge dieses Gammelfleischskandals eine Dönerbude schließen musste oder so. Ganz im Gegenteil – ich seh‘ da auch immer noch viele Leute vor stehen, mich manchmal auch selber. ... Der Verbraucher ist da doch – sag‘ ich ‘mal – nachdem er sich beruhigt hat, doch sehr resistent.“ (NGO-Vertreter/in ÖP)

Die Daten bestätigen auch, dass aus skandalbedingten Konfliktsituationen Verschiebungen in den nachgefragten Produktqualitäten (z.B. konventionell → bio), in den Einkaufsstätten (z.B. Discount → Fachgeschäft) oder Mengen (→ Fleischreduktion) resultieren, um den entstandenen Vertrauensverlust zu kompensieren.

Starke Gründe für langfristige Änderung identifizieren die Expert/innen in der persönlichen Betroffenheit durch Lebensumbrüche („... also wenn’s vielleicht einen Punkt im Leben gibt, dann ist das, glaube ich, das erste Kind“, Verarbeiter ÖP) und der gestiegenen Gesundheitsorientierung: „...[wenn] Menschen die rote Karte bekommen von ihren Ärzten, hier, so uns nicht weiter, ihr müsst euch alle umstellen“ (Einzelhändler ÖP). Diesen eindeutigen Befund zur Bedeutung biographischer Umbrüche (Lebensabschnitte, Gesundheit, Ethik) als Impulsgeber für Änderungen bestätigen auch die Diskussionen in den Fokusgruppen. Letztlich führen diese Prozesse der Neuinterpretation dazu, dass biographisch motivierter Wandel der Konsumpraxis in eine Orientierung hinsichtlich Nachhaltigkeit mündet.

H2: Gesundheitsorientierung und Orientierung hinsichtlich Nachhaltigkeit

„Jetzt habe ich mich doch weiter auseinandergesetzt mit Ernährung, was bedeutet Ernährung für Umwelt, und auch soziale Aspekte zu sehen und solche Dinge. Mir ist es einfach auch ein Anliegen, mit dieser Kost, die ich habe, eben meine Umwelt nicht zu sehr zu schädigen“ (Fokusgruppe ÖP).

3.2.2 Fazit Befunde Hypothese 2 und quantitativer Abgleich

Die These, dass Konflikte nachhaltigen Konsum initiieren, kann aufgrund der ambivalenten Einschätzungen bedingt bestätigt werden. Obwohl die Konsument/innen Lebensmittelskandalen eine hohe Wirkung auf die Änderung ihrer Ernährungspraktiken bescheinigen, sehen die Expert/innen hier nur eine kurzfristige Mobilisierung. Geeigneter scheinen biographische Lebensumbrüche für eine langfristige Änderung der Ernährungspraxis zu sein, wobei die von Expertenseite attestierte und von Konsumentenseite bestätigte Gesundheitsorientierung an eine Orientierung hinsichtlich Nachhaltigkeit zu koppeln ist, um nachhaltigen Konsum zu befördern.

In der quantitativen Stichprobe haben wir die Funktion von Skandalen oder Lebensumbrüchen mit der Frage untersucht: *Haben Sie Ihre Lebensmittelkaufgewohnheiten in den vergangenen Jahren verändert?* Überraschend ist, dass 44% (n=173) angeben, ihre Ernährungspraxis in den letzten Jahren verändert zu haben. Für die Erhebung ist eine Fünf-Punkte-Likert-Skala mit zehn verschiedenen Antwortmöglichkeiten verwendet worden. An erster Stelle steht das gestiegene Gesundheitsbewusstsein mit eindeutigen 71%, gefolgt von einer Verbesserung der finanziellen Möglichkeiten (59%) sowie der Erhöhung des Umweltbewusstseins und einer Änderung der Lebensumstände durch Ausbildung, Beruf, Umzug etc. (jeweils 53%). Immerhin 43% berufen sich direkt auf Lebensmittelskandale, was annähernd dem Wert von 44% geänderten Ernährungspraktiken entspricht. Es scheint, dass eine Änderung in der Gesundheits- und Umweltorientierung die Voraussetzung für eine Verhaltensänderung in der Ernährung bilden kann. Die aufgeführten Gründe sind jedoch nicht nur als einzelne Faktoren wirksam; ein Cluster von Gründen wirkt beschleunigend auf die Veränderung von Routinen. Solche Faktorencluster bilden z.B. Skandale (43%) und Krankheiten/Allergien (31%) oder im Kontext der Lebensumbrüche die Änderung der Lebensumstände durch Ausbildung, Beruf, Umzug etc. (53%), ein neuer Partner (18%) oder ein Baby (21%).

Vertieft wird die Frage nach der Änderung der Einkaufsgewohnheiten von Lebensmitteln durch die offene Frage nach den Kaufgründen für ökologische Produkte: *Aus welchen Gründen kaufen Sie heute Bioprodukte?* An der Spitze der 10 häufigsten genannten Gründe steht wieder mit 56% die Gesundheit, gefolgt von Geschmack (33%) und Umweltschutz (29%). Eine weitere Gruppe bilden die artgerechte Tierhaltung (18%), die geringere Belastung der Lebensmittel (17%) sowie

Wege zum nachhaltigen Ernährungskonsum

die Qualität (13%), die eine ähnliche Logik wie die drei ersten Nennungen aufweist. Daraus lässt sich ähnlich wie bei den qualitativen Ergebnissen eine hohe Bedeutung von Gesundheits- und Geschmacksorientierung, gekoppelt an eine Orientierung hinsichtlich Nachhaltigkeit ableiten.

Dieses Ergebnis wird gestützt durch Cicia et al. (2009), die in einer qualitativen Untersuchung (n=45) eine Werteskala entwickeln, die "Health" (n= 39) und "Environment" (n=10) als die beiden wichtigsten Einkaufsmotive für Bioprodukte ausweist. In einem quantitativen Untersuchungsschritt ist herausgefunden worden, dass „Gesundheit“ und „Umwelt“ die beiden wichtigsten Faktoren darstellen, um die Zahlungsbereitschaft eines höheren Preises für Bioprodukte zu erklären. Diese Koppelung von Gesundheitsorientierung und ethischer Orientierung hat eine zentrale Bedeutung für nachhaltigen Konsum, da Gesundheitsaspekte auch von nicht-nachhaltigen Produkten aufgegriffen werden können, wie die Verbreitung von Wellness- und Functional-Food-Produkte verdeutlicht. Wier et al. (2008) argumentieren sogar, dass Tier- und Umweltschutz in einer Untersuchung in Dänemark als die beiden wichtigsten Kaufmotive von Bioprodukten noch vor dem Motiv der Gesundheit angegeben werden (Wier et al., 2008, 412). Dieses Ergebnis erklärt zudem, warum bei unserer Befragung nach Gründen für die Veränderung der Kaufgewohnheiten von Lebensmitteln die finanziellen Möglichkeiten nach dem gestiegenen Gesundheitsbewusstsein mit 59% an zweiter Stelle rangieren. Mit dem Gesundheitsbewusstsein als wichtigstem Grund für Veränderungen in der Ernährungspraxis ist eine höhere Zahlungsbereitschaft für Bio-Produkte eng verknüpft.

3.3 Die fördernde Wirkung des sozialen Vergleichs (H3)

3.3.1 *Positive Ausstrahlung von Schlüsselakteuren und kreativen Milieus*

Neben dem Potenzial von Konflikten (H2) zur Änderung von Routinen untersuchten wir den Einfluss von Ausstrahlungseffekten (H3). Hypothese 3 geht von einer Erhöhung der Durchlässigkeit von Diffusionsbarrieren gegenüber nachhaltigen Konsummustern durch sozialen Vergleich aus. Basis bildet auch hier die Annahme von Unsicherheit bzw. Unzufriedenheit, die zu einer Handlungsänderung führt. Zwar wird der Ausstrahlung von Schlüsselakteuren und von kreativen Milieus eine fördernde Wirkung bescheinigt, weil jedoch ideologisch motivierte Barrieren, wie Außenseiterdenken oder Marken- und Statusorientierung als stark hemmende Faktoren für die Diffusion nachhaltiger Konsummuster identifiziert werden, kann diese Hypothese durch die qualitativen Daten nur eingeschränkt bestätigt werden.

H3: Marken- und Statusorientierung

„Ich garantiere Ihnen, ... da liegt ein Ammerländer Schinken von Herrn M. in einer Theke, wo draufsteht, Buntes Bentheimer Schwein und Ammerländer, ich sag' 'mal Spezialitätengeschäft, und daneben würd' 'n Ibérico liegen, in einer Stadt wie Oldenburg, dann würden neun von zehn Leuten den Ibérico kaufen“ (NGO-Vertreter/in ÖP)

Die Vorbildfunktion von Peers (Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens oder Verwandte, Freunde, Bekannte/Nachbarn) kann Barrieren, die auf Marken- und Statusorientierung basieren, durchbrechen. Am Beispiel der Kampagne für den „Oldenburg Kaffee“, einem Fair-Trade-Projekt des VEN – Verband für Entwicklungspolitik Niedersachsen, wird die hohe Bedeutung von Schlüsselakteuren als „Türöffner“ (Einzelhändler FTP) deutlich.

H3: Ausstrahlung von Schlüsselakteuren

„Wir haben als Sponsoren die ev. Landeskirche und die Stadt Oldenburg und hatten als Schirmherren den Oberbürgermeister Schütz und den Bischof Krug und diese Sponsoren, die Landeskirche hatte gesagt: ‚Wir wollen den Kaffee haben, wenn er zu unserem Landeskirchentag da ist.‘ Und am Landeskirchentag standen dann der Bischof und der OB vor 10.000 Leuten auf dem Schlossplatz und haben gesagt: ‚Wir möchten, dass jeder mit so einen Päckchen Kaffee nach Hause geht!‘ Das ist zu unterstützen, das war 'ne große Kampagne und es war 'ne große Öffentlichkeit da. Wir hatten sowohl das im Fernsehen als auch Radiobeiträge, und die Leute kamen hierher und sagten: ‚Wir wollen den Kaffee, den der OB oder den der Bischof empfohlen hat, kaufen.‘ Das war 'ne unheimlich werbewirksame Maßnahme ... Also wir haben in den ersten drei Monaten schon eine Tonne von diesem Kaffee verkauft. ... Das war einfach einzigartig, dass es so 'ne Kampagne mal gab zu etwas fair Gehandeltem.“ (Einzelhändler FTP)

In der Authentizität von Akteuren und der kulturellen Einbettung der Produkte, wie beim Bunten Bentheimer Schwein („wir können eine Geschichte dazu erzählen“, NGO-Vertreter/in ÖP), liegt ein hohes Nachhaltigkeitspotenzial.

Als wichtiger Baustein einer nachhaltigen Entwicklung gilt das Schaffen von „kreativen Milieus“, die durch ein Netzwerk zwischen Akteuren der Angebots- und Nachfrageseite gestaltet werden. Hier sind unternehmerische Pioniere wichtige Impulsgeber.

H3: Ausstrahlung von kreativen Milieus

„Das Wichtigste ist dieses kreative Milieu und dieses Vernetzen von unternehmerischen Figures, die einfach eine Mission haben. Kreatives Milieu heißt, zu kommunizieren, Leute zu vernetzen. Ich glaube sogar, dass es extrem von Personen abhängt. Wenn ein paar wichtige Leute mal gefressen haben, um was es geht, dann bewegen die was“ (NGO-Vertreter/in ÖP).

3.3.2 Fazit zu Hypothese 3 und quantitativer Vergleich

Dass durch Ausstrahlungseffekte nachhaltige Konsumlösungen diffundieren, kann durch die qualitativen Daten bedingt bestätigt werden. Der Ausstrahlung von Schlüsselakteuren und kreativen Milieus im nachhaltigen Konsum, steht eine stark verbreitete Marken- und Statusorientierung gegenüber, die durch die Authentizität nachhaltigkeitsorientierter Persönlichkeiten und die kulturelle Einbettung der Produkte abgeschwächt werden kann.

In der quantitativen Erhebung wird deutlich, dass Freunde und Bekannte einen relativ hohen Einfluss auf die Konsumpraxis haben können. Bei der Frage: *Wodurch sind Sie zum ersten Mal auf Bioprodukte aufmerksam geworden?* antworten 47% mit „beim Einkaufen entdeckt“, gefolgt von der öffentlichen Diskussion in den Medien (43%) und durch Freunde und Bekannte (41%). Die ersten drei Nennungen stehen nahezu gleichwertig nebeneinander. Als weniger bedeutend wird die Werbung (im Fernsehen, in Zeitschriften, auf Plakaten) eingestuft. Nur marginal sind der Partner oder Partnerin bzw. das Internet (jeweils 2%) hier genannt. Zwischen der eigenen Konsumintensität von Bio-Lebensmitteln und der Konsumintensität von Bio-Lebensmitteln der Bezugspersonen besteht demnach eine positive Verbindung. Ökonomische Faktoren sind weniger entscheidend, dagegen ist der soziale Vergleich relevant – das Verhalten der Bezugspersonen und die geteilten Umwelteinstellungen (vgl. Welsch & Kühling, 2009).

3.4 Synchronisation von Angebot und Nachfrage (H4)

3.4.1 Diffusionsfördernde Kompetenzen des Verkaufspersonals

Um die Diffusion nachhaltiger Konsumpraxis zu befördern, bedarf es der Rekontextualisierung ökonomischer Praxis und der Synchronisation von Angebots- und Nachfrageseite. Diese in Hypothese 4 formulierte Voraussetzung ist durch eine intensive Interaktion zwischen Unternehmen und Konsumenten zu erreichen. Forderungen beziehen sich hier auf die Kompetenz des Verkaufspersonals und dessen Authentizität, auf faire Produktionsbedingungen und transparente Herkunftsdeklarationen sowie ein besonderes Angebot an regionalen und saisonalen Produkten. Insbesondere die Intransparenz von Herkunftsbezeichnungen und Produktionsbedingungen wird auf Nachfrageseite als hemmender Faktor beklagt. Durch Discountierung und ständige Verfügbarkeit global produzierter Produkte hervorgerufene Entkoppelung von Produkten und Prozessen wird die ambivalente Zahlungsbereitschaft und die Fokussierung auf den Preis gefördert.

H4: Intransparenz der Produktionsbedingungen / Preisfokussierung

„Ich habe ein Jahr auf Norderney gelebt. Ich habe jetzt einen Bericht gelesen, wo die Krabben gepult werden. Wenn man sich das mal überlegt, dass die nach Marokko runter geschickt werden, dann ist das mit dem Krabbenkauf auf Norderney nicht mehr sicher. Ich glaube, dass ich manches nicht durchschaue, wenn ich es nicht zufällig erfahre.“ (Fokusgruppe ÖP).

„Das andere ist sicherlich auch 'ne Preisfrage. Dass sich dann manche sagen, oh Gott, ob ich nun die Biosahne kaufe oder irgendwie eine von 'ner großen Molkerei, das ist mir eigentlich dann herzlich egal.“ (NGO-Vertreter/in ÖP)

Lösungsvorschläge beziehen sich auf die Synchronisation der Marktakteure durch Interaktion zwischen Angebot und Nachfrage, so dass *„jeder der Lebensmittel einkauft, sich dieser Tatsache bewusst sein muss, dass er eigentlich Co-Produzent ist“*, (NGO-Vertreter/in ÖP). In der Interaktion zwischen Anbieter und Kunde nimmt deshalb das Verkaufspersonal eine wichtige beratende Funktion ein. Denn mit steigender Differenzierung der Produktqualität erhöht sich auch der Anspruch nach umfassender Information und Beratung. Im Gegensatz zum Verkaufspersonal in den Super- und Discountmärkten, dem eine niedrige Beratungskompetenz attestiert wird (*„sie wissen nicht, was sie verkaufen“*, Verarbeiter RP), schafft eine hohe Beratungskompetenz im Fachhandel demnach Nähe und Vertrauen und sorgt für eine stabile Kundenbindung. Dies haben auch die Akteure des regionalen Vermarktungsprogramms *NaturWert* erkannt, indem sie der Schulung ihrer Mitarbeiter/innen einen besonderen Stellenwert beimessen.

H4: Kompetenz des Verkaufspersonals

„Wenn ich mir dann Produkte leiste, die ein bisschen mehr Geld kosten, wie z.B. Büffelmozzarella oder so was, wo man einfach mal schnell für 100 Gramm 3 € zahlt und so, und dann möchte ich die entsprechende Beratung haben. Also, dann gehe ich auch nur in einen Laden, der – dann gehe ich nicht zu Famila und kaufe mir den von Lucia oder so abgepackt, sondern gehe dann zum Käse-Friesen oder so, wo ich dann eben weiß, dass die mir auch sagen können, wo der gute Mozzarella herkommt oder was ich damit machen kann und was für Nudeln ich dazu essen kann. Und ja, also eben umso höherwertiger das Produkt ist, ... umso mehr erwarte ich vom Laden.“ (Fokusgruppe RP)

„[Wir haben] Mitarbeiter in unseren Märkten, die auch Zeit finden können, sich mit unseren Kunden zu unterhalten, den Kunden zu informieren. Insbesondere muss man da den Bedienungstresen, den Fleischbedienungstresen erwähnen, der sicherlich, der immer besetzt ist mit Personal. ... die Mitarbeiter vor Ort sind natürlich unsere Mittel, um die NaturWert-Qualität direkt zum Kunden rüber zu bekommen“ (Einzelhändler RP).

In diesem Kontext besitzt Regionalität als *„Schlüsselbegriff für Kunden“* (Verarbeiter RP) diffusionsfördernde Wirkung. In der Etablierung geschützter Herkunftsf-

Wege zum nachhaltigen Ernährungskonsum

bezeichnungen mit authentischem Ortsbezug und der Förderung von Biodiversität durch Wiedererstarkung regionaler Wertschöpfungsketten wird ein bedeutendes Instrument zur Operationalisierung von Nachhaltigkeitskriterien gesehen. Der Koppelung von Bioqualität mit Regionalität/Saisonalität und fairen Produktionsbedingungen wird eine hohe Bedeutung für nachhaltigen Konsum bescheinigt.

H4: Regionalität als Schlüsselbegriff

„Ein einziges Instrument ... sind die geschützten Herkunftsbezeichnungen für Lebensmittel, wenn die tatsächlich mit Leben erfüllt werden und authentische Geschichten dahinter stehen, dann wäre das eine Geschichte, die mir sehr, sehr wichtig wäre. ..., wo also wirklich der Ort zur Herkunft gehört und damit eben dann auch ein paar Qualitätsparameter. Das halte ich für eine sehr sinnliche und sinnvolle Angelegenheit, bloß das ist in Deutschland noch überhaupt nicht entwickelt.“ (Politikintermediär ÖP)

„Es nützt uns nichts, wenn alles Bio ist und alles fair gehandelt wird, wenn's aus allen Herren Ländern kommt und die eigenen regionalen Produkte dann verschwinden.“ (Politikintermediär ÖP).

3.4.2 Fazit zu Hypothese 4 und quantitativer Vergleich

Insgesamt zeigen die empirischen Daten eine starke Affinität zu Interaktionsstrategien, um die Angebots- und Nachfrageseite zu synchronisieren. Die Ergebnisse betreffen sowohl Produktions- wie Konsumpraktiken. In diesem Zusammenhang wird dem Begriff der Region eine fundamentale Bedeutung für die nachhaltige Entwicklung attestiert, doch nur dann, wenn Regionalität auch mit fairen Produktionsprozessen gekoppelt wird.

Die quantitativen Daten stützen die zentrale Bedeutung von Regionalität bei allen Befragten. Dem bevorzugten Konsum regionaler Produkte stimmen 49% aller Befragten zu, bei den Biokäufern sind es 46%. Ein ganz ähnliches Ergebnis präsentieren Wier et al. (2008), die belegen, dass 72% der Befragten lieber konventionell produziertes Obst und Gemüse der Region kaufen würden.

Anders sieht das Ergebnis aus, wenn wir nach der Bedeutung des Fair-Trade-Siegels bei der Kaufentscheidung fragen. Dies spielt nur bei 4% der konventionellen Käufergruppe eine Rolle, dagegen ist es bei 37% der Biokäufer maßgebend. Daraus lässt sich schließen, dass regionale Herkunft zwar bereits eine hohe Bedeutung erlangt hat, doch findet bei der Mehrzahl der Konsument/innen eine Entkoppelung von den Produktionsprozessen statt. Die Rekontextualisierung der Produktionsprozesse ist Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung, wie dies in der Co-Produzentenschaft der Konsument/innen empirisch belegt und in der Literatur bereits 1995 durch Hansen und Henning diskutiert worden ist. Rekontextualisierung der Ernährungskultur wird als dringende Notwendigkeit bezeichnet, um Biodiversität entgegen Enträumlichung und Entzeitlichung zu fördern (vgl. Vinz, 2008).

5 Schlussfolgerungen aus den empirischen Befunden

Die empirische Studie ist mit dem Ziel durchgeführt worden, kulturell-basierte Hemmnisse für die Diffusion nachhaltiger Konsummuster zu identifizieren und Lösungswege für die Entwicklung eines nachhaltigen Ernährungskonsums auf dem Hintergrund der kulturalistisch-ökonomischen Perspektive abzuleiten. Fokussiert auf Routinen und Kompetenzen ökonomischer Akteure, wurden vier Untersuchungsrichtungen definiert und mit empirisch erhobenen qualitativen und quantitativen Daten belegt.

Tab. 1: Übersicht zu Hypothesen, Befunden und Schlussfolgerungen

Diffusion nachhaltiger Konsummuster		Befunde und Schlussfolgerungen
H1	Routinen hemmen nachhaltigen Konsum = bestätigt	Einkaufsroutinen und Eintrittsbarrieren bei ungewohnten Einkaufsstätten → Biomarkt als kulturelle Anschlussmöglichkeit an Super- und Discountmärkte
H2	Konfliktsituationen initiieren nachhaltigen Konsum = bedingt bestätigt	Biographische Umbrüche / ambivalente Wirkung von Lebensmittelskandalen → Koppelung der Gesundheitsorientierung an Orientierung hinsichtlich Nachhaltigkeit
H3	Durch Ausstrahlungseffekte diffundiert nachhaltiger Konsum = bedingt bestätigt	Positive Vorbildwirkung / starke Marken- und Statusorientierung → Authentizität v. Personen und Prozessen
H4	Kulturelle Kompetenzen fördern nachhaltigen Konsum = bestätigt	Synchronisation von Angebot und Nachfrage; Schlüsselbegriff Regionalität → Förderung der Co-Produzentenschaft, Ausbildung kultureller Kompetenzen des Verkaufspersonals

Die Studie bestätigt die hemmende Wirkung von Routinen des Ernährungskonsums. Außerdem weisen wir die hohe Bedeutung von Gesundheitsorientierung im Zusammenhang mit Lebensmittelskandalen und Lebensumbrüchen nach. Wichtig erscheint an dieser Stelle, die Gesundheitsorientierung mit einer Orientierung hinsichtlich Nachhaltigkeit zu verknüpfen, weil Gesundheitsaspekte auch durch nicht-nachhaltige Produkte aufgegriffen werden können. Insgesamt zeigen die empirischen Daten im Feld des Ernährungskonsums eine starke Affinität zu Interaktionsstrategien, die Angebot und Nachfrage synchronisieren.

Hervorzuheben ist, dass der „Region“ eine fundamentale Bedeutung für die nachhaltige Entwicklung zugeschrieben wird, doch nur dann, wenn Regionalität auch an faire Produktionsbedingungen gekoppelt ist. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen nicht nur die Akteure auf der Anbieterseite, sondern auch die Konsument/innen als Co-Produzenten in einem Netz von Beziehungen kooperieren (vgl. Antoni-Komar et al., 2012) sowie mit Sensitivität gegenüber dem sozialen Umfeld und kulturellen Wandel interagieren. Höchste Transparenz der Produktionsbedingungen und unbedingte Authentizität der Personen und Produktionsorte sind Voraussetzung für einerseits das Wiedererstarren regionaler Wertschöpfungsketten und andererseits die Förderung ernährungskultureller Vielfalt.

6 Literatur

- Antoni-Komar, I., Lehmann-Waffenschmidt, M., Pfriem & R., Welsch, H. (2010). *WENKE². Wege zum nachhaltigen Konsum*. Marburg: Metropolis Verlag.
- Antoni-Komar, I., Lautermann, C. & Pfriem, R. (2012). Unternehmen und Konsumenten in Verantwortungsgemeinschaft jenseits des Konsumismus. Nachhaltigkeit erfordert, das Zusammenwirken zwischen Produzieren und Konsumieren neu zu denken. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik, zfwu*, 13(3), 297-316.
- BÖLW – Bund ökologische Lebensmittelwirtschaft e.V. (Hrsg.). (2013). *Zahlen, Daten, Fakten: Die Biobranche 2013*. Berlin. [www.boelw.de/uploads/media/pdf/Dokumentation/Zahlen__Daten__Fakten/ZDF_2013_Endversion_01.pdf].
- Cicia, G., Giudice, T. & Ramunno, I. (2009). Environmental and health components in consumer perception of organic products: Estimation of willingness to pay. *Journal of Food Products Marketing*, 15, 324-336.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Hansen, U. & Henning, TH. (1995). Der Co-Produzenten-Ansatz im Konsumgütermarketing. Darstellung und Implikationen einer Neuformulierung der Konsumentenrolle. In U. Hansen (Hrsg.), *Verbraucher- und umweltorientiertes Marketing: Spurensuche einer dialogischen Marketingethik* (S. 309-331). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hörning, K.H. & Reuter, J. (Hrsg.). (2004). *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Kidwell, B. & Jewell, R.D. (2008). The influence of past behavior on behavioral intent: An information-processing explanation. *Psychology and Marketing*, 25(12), 1151-1166.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz.

- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozial-theoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reckwitz, A. (2004). Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In K.H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und soziale Praxis* (S. 40-54). Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, A. (2007). Anthony Giddens. In Kaesler, D. (Hrsg.), *Klassiker der Soziologie: Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens*, Band II (S. 311-337). München: Beck.
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press.
- Schatzki, T.R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumpeter, J.A. (1947). The Creative Response in Economic History. *Journal of Economic History*, 7, 1947, Nov., 149-159.
- Tarkiainen, A. & Sundqvist, S. (2009). Product involvement in organic food consumption: Does ideology meet practice? *Psychology & Marketing*, 26(9), 844-863.
- BMU, UBA (Hrsg.). (2010). *Umweltbewusstsein in Deutschland 2010. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*. Berlin, Dessau-Roßlau. [www.umweltdaten.de/publikationen/fpdf-l/4045.pdf].
- Vinz, D. (2008). Enträumlichung und Entzeitlichung der Ernährung als Herausforderungen an eine nachhaltige Entwicklung. *Kurswechsel*, 3/08, 39-49.
- Welsch, H. & Kühling, J. (2009). Determinants of Pro-Environmental Consumption: The Role of Reference Groups and Routine Behavior. *Ecological Economics*, 69, 166-176.
- Wier, M., Jensen, K. O., Andersen, L. M. & Millock, K. (2008). The character of demand in mature organic food markets: Great Britain and Denmark compared. *Food Policy*, 33, 406-421.

Verfasserin

Dr. Irene Antoni-Komar
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät II Department für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften

Ammerländer Heerstr. 114-118
D-26129 Oldenburg

E-Mail: irene.antoni.komar@uni-oldenburg.de

Kirsten Quellmalz

Der Döner – eine beliebte deutsch-türkische (Zwischen)Mahlzeit wie jede andere?!

Der Döner als beliebte Jugendspeise dient als Ausgangs- und Bezugspunkt für die handlungs- und praxisorientierte schülernahe Bearbeitung verschiedener Themenfelder. Als Unterrichtsbeispiel wird dazu ein Projekt vorgestellt, das an einer Hauptschule durchgeführt wurde. Im Sinne des *REVIS*-Curriculums gibt der Beitrag Impulse, wie Fachpraxis vielfältiger zu betrachten und in den Unterricht zu integrieren ist.

Schlüsselwörter: Jugendesskultur, Ernährungsbildung, Verbraucherbildung, Fachpraxis

1 Einleitung

Im Alltag der Schülerinnen und Schüler sind Jugendspeisen in aller Regel ein bedeutsames Thema. Jugendspeisen eignen sich auch für die Annäherung an die komplexen Arbeitsfelder der haushaltsbezogenen Bildung. Der Döner¹ ist inzwischen Teil der Esskultur von Jugendlichen. Als Produkt zweier sich gegenseitig beeinflussender Esskulturen hat er einen hohen identitätsstiftenden Effekt (nicht nur) für türkische Migranten (vgl. Barlösius 2011, S. 151ff.). Gleichzeitig bietet sich rund um „den Döner“ eine Fülle von lebensweltlichen und schülernahen Anknüpfungspunkten.

Das Thema „Döner“ ist in fachdidaktischen Veröffentlichungen nicht neu. Bezugnehmend auf das Projekt von Bartsch, Methfessel & Schlegel-Matthies (2006) werden Überlegungen zur Umsetzung der didaktischen Grundorientierungen des *REVIS*²-Curriculums an diesem Themenbereich entwickelt. Auf eine fachliche Begründung des Themas „Döners“ soll hier daher verzichtet werden (vgl. dazu die Beiträge in Heft 4/2006 der Zeitschrift *Haushalt und Bildung*).

2 Didaktische Intentionen

Üblicherweise erwarten Jugendliche, dass „Jugendspeisen“ – wie der Döner – im Fachunterricht im Rahmen der Analyse von Lebensmitteln und deren Qualität abgewertet werden. Da Ernährungsbildung aber Schülerinnen und Schüler befähigen soll, eigenständig und eigenverantwortlich ihre Lebensführung in sozialer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung zu gestalten³, sollen sie lernen, Ess- und Lebensstile unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebenskontexte zu bewerten. Ein

Der Döner – eine Zwischenmahlzeit wie jede andere? |

simples „Falsch-Richtig-Schema“ wäre fachlich problematisch und didaktisch ungeeignet.

Bei der Gestaltung der Unterrichtssequenzen war das Prinzip einer Handlungs- und der Praxisorientierung didaktisch leitend. Demnach kann ein theoriegeleiteter Unterricht ebenfalls handlungsorientiert sein und zum „selbstbestimmten Handeln“ ausbilden. Es bedarf komplexer Operationen und damit auch Bewertungen, die teilweise im „Theorieunterricht“/Gespräch stattfinden müssen.

- Erfassen der bestehenden Ausgangssituation und des enthaltenen Problems
- Beurteilung und Bewertung der Ausgangssituation
- Auffinden vorläufiger Handlungsideen
- Ausarbeitung positiv beurteilter Handlungsideen zu Handlungsstrategien
- Entscheidung für eine Handlungsstrategie
- Entschluss zum Vollzug der getroffenen Entscheidung
- Vollzug der getroffenen Entscheidung
- Beurteilung der vollzogenen Handlung

Im haushaltsbezogenen Unterricht wird „Handeln“ oftmals auf die ‚Küchenpraxis‘ beschränkt. Die Nahrungszubereitung ist jedoch (nur) ein Handlungsfeld neben anderen. Die Fach- und Handlungskompetenz, die Jugendliche in der Schule erwerben sollten, bezieht sich auf sehr komplexe Lebensbedingungen und kann daher nicht allein durch die Fachpraxis in der Schulküche erreicht werden. Angelehnt an das Projekt „Tomaten-Kultur“ (vgl. Tornieporth, 1997) und dem Prinzip der Handlungsorientierung wird im Folgenden daher von Handlungsfeldern des Unterrichts gesprochen.

Die Mittelmeer-Küche (vgl. Bartsch, Methfessel & Schlegel-Matthies, 2006) ist Teil der Esskultur meiner Schülerinnen und Schüler. Erst in konkreten Unterrichtssituationen stellen sich die folgenden Fragen – beispielhaft für das Thema „Döner“:

Wie erarbeitet man an der Mittelmeerküche Identität oder Selbstbestimmung, Werteorientierung und kulturelle Bildung? Steht der Döner nicht für den Verlust der Esskultur? Wie lässt sich die Berufsorientierung mit Themen der haushaltsbezogenen Bildung verknüpfen, da diese integrativ unterrichtet werden soll? Wie können Theorie und Praxis über die Nahrungszubereitung hinaus verknüpft werden?

3 Einblicke in den Projektverlauf

Das Projekt „Döner“ wurde an einer allgemeinbildenden Hauptschule in Baden-Württemberg im sozialen Brennpunkt einer Großstadt durchgeführt. Teilgenommen haben 16 Jungen aus drei 7. Klassen. Das Alter variierte zwischen dreizehn und siebzehn Jahren. Bis auf drei Jungen besitzen alle die deutsche Staatsbürgerschaft. Allerdings ist nur ein Schüler deutschstämmig. Herkunftsländer der Jungen sind die Türkei, Rumänien, Italien, Bulgarien, Deutschland und Russland. Alle Jungen

Der Döner – eine Zwischenmahlzeit wie jede andere?

zeichneten sich durch einen vorwiegend desinteressiert-beiläufigen Essstil aus sowie durch eine häusliche Verpflegung, welche überwiegend durch eine (über)fordernde Alltagsbewältigung gekennzeichnet war (vgl. Methfessel, 2005, S. 22) und [www.ernaehrungswende.de].

Die Schüler waren an der Planung und Gestaltung des Projekts beteiligt, sodass die Unterrichtseinheiten (UE) auch durch die Interessen und Kompetenzen der Schüler mitbestimmt sind. Insgesamt waren neun UE mit jeweils drei Stunden vorgesehen. Eine UE wurde pro Woche durchgeführt. Das Projekt startete zu Beginn des Schuljahres 2011/2012 und dauerte drei Monate. Bei der Planung und Gestaltung der UE war vorgesehen, sie situations- und kontextabhängig anpassen zu können. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die UE. Im Folgenden werden die Erfahrungen der einzelnen UE dargestellt und kommentiert.

Tab. 1: Die Unterrichtssequenzen des Projekts „Im Blickpunkt – Der Döner“

Unterrichtseinheiten (UE)	
UE1	Themensuche: Meine Lieblingsgerichte? Was, woher, seit wann? (<i>REVIS</i> BZ 1)
UE2	Projektplanung: Rund um den Döner
UE3	Recherche und Plakatpräsentation – Wir sind Experten?! Oder? (<i>REVIS</i> BZ 6, 8)
	Handlungsfeld I: Erkundung des Marktangebots
UE 4	Handlungsfeld II: Dienstleistungstest: Döner meiner Wahl – Die Arbeit der Stiftung Warentest (<i>REVIS</i> BZ 7, 8)
UE 5	Handlungsfeld III: Betriebserkundung/Lerngang: Wir befragen Experten (<i>REVIS</i> BZ 7, 8)
	Handlungsfeld IV: Besuch des Berufsinformationszentrums (BIZ) Im Rahmen der Berufsorientierung organisiert durch das BIZ.
UE6	Handlungsfeld V: Sinnesschulung: Mit scharf, bitte! Gewürze im Döner (<i>REVIS</i> BZ 3, 4)
UE8	Recherche: Was macht schöner im Döner? (<i>REVIS</i> BZ 2, 3,7, 8)
UE9	Handlungsfeld VII: Wir essen gemeinsam beim Döner-Imbiss unseres Vertrauens! (<i>REVIS</i> BZ 3, 4)

UE1 Themensuche: Meine Lieblingsgerichte?

Ausgehend von der Sammlung der Liebesspeisen der Schüler wurde die Relevanz der Mittelmeerküche in deren aktuellem Lebensabschnitt verdeutlicht (vgl. Bartsch, 2006, S. 27ff.), da alle genannten Speisen Mittelmeengerichte waren. Bei einer geografischen Verortung auf einer Landkarte wurde jedoch deutlich, dass sie über die Herkunft der Speisen wenig bis nichts wussten. Der Döner war das am häufigsten genannte Lieblingsgericht, von dem jedoch am wenigsten bekannt war.

Der Döner – eine Zwischenmahlzeit wie jede andere? |

Reflexion:

Eine durch persönliches *Interesse* geleitete Motivation war die einzige Chance mit der herausfordernden Gruppe projektorientiert zu arbeiten. Dieser *biografische Einstieg* ermöglichte nicht nur die Wahl eines alltagsnahen Unterrichtsgegenstandes, sondern knüpfte auch an positiv besetzte Geschmackserfahrungen der Schüler an. Es gelang Akzeptanz, Freiwilligkeit und positive Empfindungen bei den Jugendlichen zu wecken.

Die Schüler setzten sich mit den Einflussfaktoren ihrer Essweise (Urlaube am Mittelmeer oder Herkunft der Eltern) auseinander. Dabei wurde trotz niedrigen Sprachniveaus und unterschiedlicher kultureller Herkunft deutlich, wie ähnlich die Essweise (es gab kaum individuelle Vorlieben) und die Esssituationen, an die sie sich erinnerten, waren. Deutlich wurde auch, dass ein ‚positiv besetzter‘ Geschmack mit gemeinsamem Essen mit engen Freunden oder Familie und Feiern wie Geburtstage verbunden war. Sie gewannen ein erstes Verständnis für die Entwicklung von Geschmack und Essgewohnheiten und erkannten dies als für sie relevantes Wissen (anders als häufig in anderem Unterricht).

UE2 Projektplanung: Rund um den Döner

Da der Döner das Lieblingsgericht aller war, wurde er als Projektthema gewählt. Diese Wahl überraschte und erfreute die Schüler sehr und war äußerst motivierend für die Gruppe. Im Klassengespräch wurde das methodische Vorgehen diskutiert und festgelegt, wie die zuvor im Klassengespräch gesammelten Fragen zu beantworten wären. Eine Lernlandkarte, auf der die Schülerfragen rund um den Döner thematisch (bspw. unter Qualität, Berufe, Nahrungszubereitung, Herkunft, Produktion) strukturiert mit den Methoden verknüpft wurden (Warentest, Betriebserkundung, Küchenpraxis, Recherche, Interview), diente während des gesamten Projektverlaufes als Orientierung zur Verdeutlichung und Vernetzung der Themengebiete sowie des methodischen Vorgehens.

Reflexion:

Die Lernlandkarte legitimierte während der Einheiten wiederholt den notwendigen Arbeitsaufwand. Im weiteren Projekt wurden ausschließlich die *Fragen der Schüler* beantwortet, die aus dieser UE mit den von ihnen gewählten Methoden bearbeitet wurden. Kompetenzaufbau wird dadurch ermöglicht, dass Schüler „im Unterricht handeln, selbst aktiv werden, reale Erfahrungen machen, echte Begegnungen erleben, um Probleme zu lösen und Problemlösestrategien zu entwickeln“ (Leutnant, 2012, S. 69).

Ihre *Alltagsvorstellung*, der Döner sei zu „ungesund“, und ihre ‚innere‘ Zuordnung des Döners zum ‚privaten Raum‘ verhinderten zunächst die gedankliche Möglichkeit, ihn als Unterrichtsthema ernst zu nehmen. Die Entscheidung für das Thema verwirrte die Jugendlichen zunächst, stellte aber gleichzeitig „emotionale Relevanz“ (Meyer & Hütter, 2012, S. 30) her. Die Schüler fanden einen Bereich, in dem sie

Der Döner – eine Zwischenmahlzeit wie jede andere?

sich als Experten erlebten und der ihr Interesse weckte. Sie bearbeiteten ein Thema, ohne zu merken, dass sie gerade lernten.

UE3 Recherche und Plakatpräsentation

In vier Gruppen recherchierten die Jugendlichen anhand verschiedener Medien und vorbereiteter Materialien (Informationstexte, Literatur, Internetrecherche) die Herkunft des Döners, Vorschriften für die Dönerherstellung (Produktion, Gesetze, Hygieneverordnung) sowie die Erfolgsgeschichte in Deutschland und der Türkei unter kulturellen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten. Zum Abschluss erstellte jede Gruppe ein Poster, auf dem die Ergebnisse präsentiert wurden.

Reflexion:

Durch die UE konnten historische und soziokulturelle Einflussfaktoren auf *Esskulturen* exemplarisch erarbeitet werden. Wie die Jugendlichen schilderten, stärkten die Erkenntnisse rund um den Döner ebenfalls ihre deutsche Identität. Sie machten einerseits eine *Selbstwirksamkeitserfahrung als Verbraucher*, als ihnen ihr Einfluss auf Esskultur am Beispiel des ‚Dürum-Döners‘ (Yufka) deutlich wurde. Dieser entwickelte sich in den letzten Jahren durch den Einfluss der ‚Wraps‘ und verbreitete sich durch die stetig steigende Nachfrage der Konsumenten (auch meiner Schüler). Gleichzeitig übertrugen sie die Erfolgsgeschichte des (türkisch stämmigen vermeintlichen) Erfinders des Döners auf sich.

Handlungsfeld I: Erkundung des Marktangebots

Die Erkundung des Marktangebots wurde von den Schülern nach der Schule zwischen UE3 und UE4 vorgenommen. Jeder Schüler hatte den Auftrag, zwei Döner-Läden in der Umgebung aufzusuchen und verschiedene Informationen zu sammeln (Nationalität des Besitzers, Adresse, Größe des Ladens und Angebot der Speisekarte). Einige Schüler nahmen den Auftrag sehr ernst, andere kamen ohne „Hausaufgaben“ zur nächsten UE. Mit der Konsequenz, dass nur die schon erkundeten Döner-Läden auch im weiteren Verlauf des Projekts berücksichtigt werden konnten, konnten drei Schüler kaum umgehen. Sie waren äußerst frustriert, da ihr „Lieblingsdöner“ bzw. der Laden von einem Verwandten nicht dabei war. Überraschenderweise wurden diejenigen Schüler, die sich viel Mühe gegeben hatten, von der Gruppe eher beneidet.

Reflexion:

Das etwas „andere“ Thema verhinderte die Abwertung der Schüler, die den Erkundungsauftrag erledigt hatten. Eigentlich hätte jeder gerne etwas beigetragen. Bei der Auswertung fiel die Vielfalt an Döner-Läden im Umkreis sowie die *Multikulturalität* der Besitzer auf. Dies ermöglichte eine Interkulturalitäts-Erfahrung. Nur wenige der Betreiber waren türkisch-stämmig. Auch Albaner, Araber, Italiener

Der Döner – eine Zwischenmahlzeit wie jede andere? |

oder Iraner betrieben einen Döner-Laden. Ihnen wurde klar, dass Döner-Läden gerade für Personen mit Migrationshintergrund und ohne Berufsausbildung, unabhängig von ihrem Herkunftsland, eine *Verdienstmöglichkeit* darstellen.

UE 4 Handlungsfeld II: Dienstleistungstest

Angedacht war von den Schülern zunächst ein „Warentest“, indem ein Döner im Unterricht gegessen werden sollte. Nach der Auseinandersetzung mit der Arbeit der ‚Stiftung Warentest‘ (Imagefilm und Arbeit mit der Zeitschrift ‚test‘) vollzog sich eine spannende Entwicklung. Während der Phase der Planung eines solchen Warentests wurde er überraschend zu einem Dienstleistungstest umgestaltet. Die Schüler erkannten, dass ihr Hauptkriterium (der Geschmack) zu subjektiv sei und ihre Fragen rund um Herstellungs- und Hygienebedingungen nicht durch einen solchen „Warentest“ beantwortet werden konnten. Deshalb entschieden sie sich, für einen Dienstleistungstest mit den Fragen: Wie wird Hygiene im Laden gehandhabt? Werden frische Lebensmittel genutzt? Hängen morgens jeweils frische Döner-Spieße? Wer stellt die Döner-Spieße her? Sind die Angestellten freundlich? Wie ist das Preis-Leistungsverhältnis zu bewerten?

Die Auswertung der Lerngänge wurde für UE4 und UE5 gemeinsam vorgenommen und die Schüler wählten „Den Döner ihres Vertrauens“.

Reflexion:

Während der Diskussion um ihre Kriterien war für mich abzusehen, dass der Warentest nicht das erwünschte Ergebnis bringen konnte. Ich hätte sie den Warentest jedoch durchführen lassen, da sie für die Planung und Durchführung verantwortlich waren und ich diesen wichtigen Lernprozess nicht unterbrechen wollte. Anschließend sollten die *Gelingsbedingungen* mit ihnen diskutiert werden. Die Gruppe überraschte mich, als sie den Bezug zum Lerngegenstand selbstständig schon in der Planungsphase herstellten. Der Unterschied zwischen *Dienstleistungs-* und *Warentest* wurde deutlich, sie vertieften ihren Begriff von *Kriterien* und erkannten die Möglichkeiten für das Gelingen eines Warentests.

UE5 Handlungsfeld III: Betriebserkundung

Mittels Interviewleitfäden und Beobachtungsaufgaben (als Resultate der UE2) wurde ein Lerngang durch die Schüler organisiert. Sie wollten folgende *berufsbezogene* Fragen klären:

Ist „Döner-Mann“ ein Ausbildungsberuf? Welche Qualifikation/Kompetenzen braucht man, um einen Döner-Laden zu eröffnen? Arbeiten dort nur türkische Angestellte? Wie werden die Lebensmittel gelagert? Gibt es einen Kühlraum? Arbeiten Familienangehörige im Betrieb? Werden Praktikanten aufgenommen?

Vor den Lerngängen übten die Schüler in Rollenspielen ihr Verhalten in der Interviewsituation. Sie benutzten dabei die drei Sprachen (Deutsch, Türkisch und Ara-

Der Döner – eine Zwischenmahlzeit wie jede andere?

bisch), die sie für die zu besuchenden Döner-Läden recherchiert hatten. Bei den Rollenspielen wurde deutlich, dass unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen waren, die in den Zweiergruppen aufgeteilt werden mussten: Wer übernimmt die erste Ansprache? Wer stellt welche Fragen? Wer schreibt mit? Insgesamt wurden sechs Ladenbesitzer interviewt.

Reflexion:

Bisher war der „Döner-Mann“ für einige Schüler, die auf keinen guten Abschluss der Hauptschule hoffen konnten, eine Berufsoption. Sie waren überrascht und teilweise schockiert über die Vielfalt der alltäglichen Aufgaben. Ihnen wurde klar, dass Schulwissen (z. B. Mathematikkenntnisse für Kalkulation) notwendig ist und auch ein langer und anstrengender Arbeitstag zum Alltag der Laden-Besitzer gehört. Auch wenn für die Eröffnung eines Döner-Ladens keine *Berufsausbildung* notwendig ist, machten die Interviewten wiederholt deutlich, dass Kalkulation, Planung und der Umgang mit Behörden große Herausforderungen sind und nicht ohne entsprechende Kompetenzen gehandhabt werden können. Mit der Information, dass die Arbeit als ‚Selbstständiger‘ finanzielle Unsicherheit mit sich bringt und die Tätigkeit gering bezahlt wird, verknüpften sie den Konflikt, dass *billige Preise* wenig Verdienst für den Betreiber bedeutet. Die Interviews halfen ihnen, ihre Berufswünsche vor dem Hintergrund ihrer Fähigkeiten und Möglichkeiten einzuschätzen (vgl. Bildungsplan Baden-Württemberg, Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit, 2004). Ob der Lerneffekt langfristige Auswirkungen auf das schulische Engagement der Schüler hat, kann nicht beantwortet werden. Durch die Rollenspiele und die konkrete Unterrichtssituation hatten die Schüler die Möglichkeit, für ihr *Praktikum* den Umgang mit potentiellen Arbeitgebern zu üben. Allen fiel es sehr schwer, sich angemessen zu unterhalten und ihre Körpersprache gezielt einzusetzen. Dies wurde auch von den Schülern als Problem erkannt.

Aus der Information, dass zwei Läden keinen Kühlraum besaßen, schlossen die Schüler auf Probleme bei der *Qualität* und Frische der verwendeten Zutaten. Bei der Auswertung des Dienstleistungstest gewann dann der Döner-Laden, der die besten hygienischen Bedingungen hatte, der Besitzer sehr freundlich auf die Jugendlichen reagierte und (für die Jungen ebenfalls relevant) mit seinem Trinkgeld ein Projekt in Afrika unterstützte.

UE6 Handlungsfeld V: Sinnesschulung - Gewürzmischung herstellen

Geplant war eine Sinnesschulung (Riechen, Schmecken, Fühlen, Verkosten mit geschlossenen Augen/Nase) mittels der typischen Gewürze der Mittelmeerküche, die auch in Döner-Gerichten verwendet werden. Hierzu wurden verschiedene Stationen mit Arbeitsaufträgen und Beobachtungsbögen bereit gestellt. Anschließend war die Erarbeitung der Gewürze anhand von Informationsmaterial (Infotexte, Pflanzen, Rezepte) vorgesehen. Daraufhin durften die Schüler die Gewürze in Gruppen zu Viert nochmals verkosten und ihre Gewürzmischung herstellen.

Der Döner – eine Zwischenmahlzeit wie jede andere? |

Reflexion:

Das Ziel, die Bedeutung der Gewürze für den *Geschmack*, das ‚Eigene‘ und ‚Fremde‘ hin zu reflektieren, wurde nicht erreicht, da die Schüler mit dem *sinnlichen Erfahren* der Gewürze, dem *Verbalisieren* ihres Geschmacks (und den damit verbundenen Gefühlen) sowie der Erkenntnis, dass (die meisten) Gewürze aus Pflanzen hergestellt werden, überfordert waren. Bei der Herstellung der *Gewürzmischung* veränderte sich der Zugang der Schüler zu den Gewürzen. Sie gestalteten etwas ‚Eigenes‘, mussten sich aber gleichzeitig doch sprachlich mit ihren Mitschülern über den Geschmack auseinandersetzen.

UE7 Handlungsfeld VI: Nahrungszubereitung

Hergestellt wurde ein Döner Tellergericht mit Reis und Joghurtsauce. Dieses Gericht sollte keine ‚gesunde Alternative‘ sein und in Konkurrenz mit dem von den Schülern heißt geliebten Döner stehen. Da die Schüler ihre zuvor hergestellte Gewürzmischung nutzten, um das Fleisch zu würzen, wurde das Gericht begeistert zubereitet. Gemeinsam wurden – anknüpfend an die Kenntnisse der Schüler im Bereich der Zubereitungstechniken, der Hygienemaßnahmen und des Umgangs mit Lebensmitteln – besprochen, warum der Döner als Produkt anfällig für Lebensmittelkandale ist. Die Schüler brachten zwar nur rudimentäres Wissen im Bereich der Nahrungszubereitung mit, konnten aber Qualitätskriterien wie Frische und Herkunft der Produkte sinnbringend diskutieren. In diesem Zusammenhang wurde ebenfalls deutlich, wie Gewürze genutzt werden können, um verdorbene Lebensmittel geschmacklich zu manipulieren.

Reflexion:

Vorrangiges Ziel war, dass die Schüler sich küchentechnische Grundlagen und Basiswissen und -fertigkeiten zur *Lagerung und zum Umgang mit schnell verderblichen Lebensmitteln* aneignen. Als Lernerfolg kann die Begeisterung der Schüler, in dieser schwierigen Konstellation gemeinsam (mit der eigenen Würzmischung) ein Gericht zubereitet zu haben, festgehalten werden. Ein Konflikt zwischen zwei Schülern eskalierte, sodass ich mich gezwungen sah, die Einheit abzurechnen. Ich ließ mich auf das Versprechen ein, in 45 Minuten sei die Küche sauber und das Essen fertig zubereitet. Die Schüler waren sehr stolz, als sie dies tatsächlich bewältigten. Die schulische Nahrungszubereitung hat den Weg für die Bereitschaft gebahnt, sich neuen Geschmackseindrücken ebenso wie neuen Arbeitsfeldern zu öffnen.

Dass der Erwerb von Basiskompetenzen subjektiv lohnenswert war, wurde auch dadurch deutlich, dass nun nicht nur alle Schüler wissen, wie ein halbleerer Dönerspieß um 11 Uhr vormittags am Grill zu bewerten ist, sondern auch dadurch, dass sie in den folgenden Wochen wiederholt auf die Suche nach solchen Döner-Läden gingen und mir schockiert ihre Entdeckungen berichteten. Ebenfalls konnten sie dieses Wissen auf andere Formen der Außer-Haus-Verpflegung anwenden.

Der Döner – eine Zwischenmahlzeit wie jede andere?

UE8 Was macht schöner im Döner?

Ausgangspunkt dieser UE waren folgende *Schülerfragen*: Was macht schöner im Döner? Macht ein Döner fit und stark? Warum „drückt ein Döner im Bauch“? Wann esse ich am besten einen Döner? Die Schüler recherchierten in Infotexten Arbeits- und Produktionsbedingungen in der Döner-Industrie.

Die ernährungsphysiologische Bedeutung des Döners bzw. sein nährstoffbezogener Gesundheitswert wurde mit Hilfe der Ernährungspyramide (als Zwischen- oder Hauptmahlzeit) bewertet. Im Mittelpunkt stand jedoch der Zusammenhang zwischen den Inhaltsstoffen und den eigenen Körpererfahrungen nach Verzehr des Döners (hoher Sättigungswert, Völlegefühl).

Reflexion:

Alle Schüler hatten schon die Erfahrung gemacht, dass der Döner „schwer im Magen liegt“, auch wenn die Lebensmittel frisch und hygienisch verarbeitet wurden. Nun konnten sie dies mit dem hohen Fettanteil in Verbindung bringen. Handlungsleitend war es für die Schüler u. a. auch, da klar wurde, dass ein solches Gericht die Konzentration hemmen und müde machen kann und daher nicht in jeder Situation angemessen ist.

Dieser Zugang zum *Gesundheitswert* nutzt (wie bei *REVIS* empfohlen) die Fragen und Erfahrungen der Schüler als Ausgangspunkt und fundiert sie mit Wissen, statt unreflektiert Normen gegen weniger erwünschtes Ernährungsverhalten zu setzen. Für die Jungen war wichtig zu erkennen, dass nicht ein Lebensmittel ‚ungesund‘ ist, sondern dass die Ernährungsweise insgesamt gesehen werden muss.

UE9 Handlungsfeld VII: Gemeinsames Döner essen

Als Abschluss des Projekts ging die Gruppe gemeinsam mit zwei Lehrkräften in den Döner-Laden „ihres Vertrauens“ und aßen gemeinsam einen Döner. Die Schüler empfanden dies als besondere Wertschätzung, da sie „auf Kosten der Schule“ ihr Lieblingsgericht in einem Döner-Laden essen durften. In der gemeinsamen Esssituation war dennoch deutlich die Verunsicherung der Schüler zu spüren. Sie sind es nicht gewohnt, mit ihrer Fachlehrerin in einem Döner-Laden zu sitzen, genüsslich einen Döner zu essen und keine moralisierenden Kommentare der Lehrkräfte zu hören.

4 Zusammenfassende Reflexion

Die fachdidaktische Ausrichtung im Sinne von *REVIS* ermöglichte es, komplexe Zusammenhänge handlungsorientiert zu bearbeiten und gleichzeitig durch die Vermittlung von Prinzipien und Kompetenzen Potenziale für den Alltag zu entwi-

Der Döner – eine Zwischenmahlzeit wie jede andere? |

ckeln, die bedeutsam für die Lebensbewältigung der Schüler sind. Die Autorinnen und Autoren von *REVIS* fordern:

Es muss zunächst anerkannt werden, dass gerade Kinder mit schwierigen Lebens- und Lernausgangslagen spezifische „Überlebenskompetenzen“ mitbringen, jedoch häufig in den klassischen Bildungssegmenten enorme Defizite aufweisen. Schulisches Lernen muss die Lernenden individuell wertschätzen und ihre Lernerfahrungen konstruktiv einbeziehen. (Heseker et al., 2005, S. 31)

Eine traditionelle Herangehensweise an den Döner bliebe auf der Ebene der ernährungsphysiologischen Beurteilung des Gerichts. In der Küchenpraxis wird dann oftmals mit den Jugendlichen noch eine ‚gesunde Alternative‘ hergestellt und die Empfehlung gegeben, ihn ‚nicht so oft‘ zu essen. Bestes Beispiel ist hier der Vollkorn(brot)burger oder selbstgemachter Ketchup.

Das Unterrichtsbeispiel zeigt zudem, dass Fragen der Berufsorientierung integriert behandelt werden können. Die Schüler und ihre Erfahrungen wurden während des Projekts ernst genommen, was für den Erfolg und den Aufbau des Projekts maßgeblich verantwortlich war. Ihnen wurde ermöglicht, Situationen zu beurteilen, Handlungen zu bewerten und ihre getroffenen Entscheidungen durchzuführen.

Dass die Schüler ‚handlungsorientiert‘ gelernt haben, zeigte, dass sie nun Döner-Läden unter verschiedenen Kriterien bewerten und z.T. auch berichteten, dass sie ihren Döner nun von einem anderen Laden beziehen. Das Projekt bot zudem unterschiedliche soziale Handlungsfelder, die zur Stärkung der Sozialkompetenz beitrugen. Im Sinne der in *REVIS* geforderten „salutogenetischen Orientierung“ (vgl. Antonovsky, 1997; Methfessel, 2002) wurden so Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit im Umgang mit ihrer Lebens- und Esswelt gestärkt.

Anmerkungen

¹ *Döner Kebab* heißt Drehgrillbraten. Die Abkürzung *Döner* heißt eigentlich *drehbar*, ist aber als Kurzformel in Deutschland verankert (vgl. Seidel-Pielen, 1996).

² Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen [www.evb-online.de] (vgl. Heseker, Beer, Heindl, Methfessel & Schlegel-Matthies, 2005).

³ [www.evb-online.de/glossar_ernaehrungsbildung.php]

⁴ Der Slogan „Döner macht schöner!“ ist allseits bekannt und wird immer wieder verwendet, um sich gegen eine Abwertung seines Lieblingsgerichts zu wehren.

Literatur

Antonovsky, A. (1997). *Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.

Barlösius, E. (2011). *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung*. München: Juventa.

Der Döner – eine Zwischenmahlzeit wie jede andere?

- Bartsch, S. (2006). Mediterrane Gerichte im Alltag deutscher Jugendlicher. *Haushalt & Bildung*, 83(4), 27-36.
- Bartsch, S., Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2006). Pizza, Pasta, Döner Kebab – Mittelmeerkost im Alltag deutscher Jugendlicher. *Haushalt & Bildung*, 83(4), 17-26.
- Beyer, K., Wisbert, R. Plöger, W., Wasmuth, K. & Anhalt, E. (2006). *Schulpraktikum. Einführung in die theoriegeleitete Planung, Durchführung und Reflexion*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Haushalt & Bildung* (2002). Schwerpunkt ‚Salutogenese‘. 79(3).
- Haushalt und Bildung* (2006). Schwerpunkt ‚Esskultur als Unterrichtsthema‘. 83(4).
- Heseker, H., Beer, S., Heindl, I., Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2005). *Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen. Das Modellprojekt REVIS*. Paderborn: Universität Paderborn.
- Leutnant, S. (2012). Selbstdifferenzierende Aufgabenformate im kompetenzorientierten Unterricht. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(3), 65-76.
- Methfessel, B. (2002). Was erhält Menschen gesund? Das Konzept der „Salutogenese“ nach Aron Antonovsky. *Haushalt & Bildung*, 79(3), 3-11.
- Methfessel, B. (2005). Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung. *Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 2*. Paderborn: Universität Paderborn.
- Meyer, D. & Hütter, F. (2012). Neurodidaktische Perspektiven zum Fach Hauswirtschaft. Gehirngerechte und sinnstiftende Vermittlung von Alltagskompetenzen. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 1(4), 27-40.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. (Hrsg.). (2004). *Bildungsplan für die Hauptschule*. Stuttgart: Eigenverlag.
- Seidel-Pielen, E. (1996). *Aufgespießt. Wie der Döner über die Deutschen kam*. Hamburg: Rothbuch.
- Tornieporth, G. (1997). Tomaten-Kultur. Ein Unterrichtsmodell zur handlungsorientierten Verbraucherbildung. Baltmannsweiler: Schneider.

Verfasserin

Dipl. Päd. Kirsten Quellmalz
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Pädagogische Hochschule Heidelberg Fak. III, Abt. Ernährungs- und Haushaltswissenschaft und ihre Didaktik

Im Neuenheimer Feld 561
D-9120 Heidelberg

E-Mail: mails@kirstenquellmalz.de

Victor Saudan

Degustation: Geniessen, Lernen, Geniessenlernen

Während einer Käsedegustation lässt sich beobachten, wie im Rahmen polyadischer Gesprächshandlungen ein komplexer Wissensgegenstand von den Gesprächsteilnehmenden gemeinsam konstruiert wird. Verschiedene faktorielle und sensorielle Teilwissen werden hierbei einbezogen: Kenntnisse über Herstellungsmethoden, Einfluss von Klima, Vegetation, Lagerung auf Aussehen, Textur, Aroma und Geschmack des Endproduktes.

Schlüsselwörter: Kulinarik, kulturelle Kompetenz, Lern-Lehrforschung, Interaktion, Diskursanalyse

1 Einleitung

Der nachfolgende Ausschnitt aus einer Käsedegustation, welche im Rahmen einer Französischen Kulturwoche 2013 in Luzern stattgefunden hat, zeigt einige grundsätzliche Charakteristika einer Degustation auf:

Corpus Käsedegustation (4 Personen: A, B, C, D) LU 2013: Original mit Übersetzung

- 1A: et celui là-bas .. c'est quoi'
und der dort .. was ist das'
- 2B: vu la croûte . ça doit être une pâte sauvage
so wie die Rinde aussieht . das muss ein WILDKÄSE sein
- 3C: ça se dit pas comme ça . pâte sauvage, .. je crois
dem sagt man nicht so . WILDKÄSE, .. glaube ich
- 4D: on dit plutôt pâte de lait cru .. non pressée . non lavé . je pense
man sagt eher ROHMILCHKÄSE .. NICHT GEPRESST . NICHT GEWASCHEN . denk'ich
- 5C: dis donc . QUELLE odeur'
meine Herrschaften . welch Geruch'
- 6A: ah oui alors .. elle me rappelle la cave de chez ma grand-mère
au ja du .. das erinnert mich an den Keller bei meiner Grossmutter
- 7B: plutôt des pommes de terre pourries ... quelle horreur,
eher verfaulte Kartoffeln ... scheusslich,
- 8C: ah bon' ... moi J'ADORE
ah ja' ... ich LIEBE das

Lernort Degustation

- 9D: moi aussi ... c'est un de mes préférés . un roi des fromages français .. et pour cause car on dit que c'était le fromage préféré de Louis XIV
ich auch ... das ist einer meiner Lieblingskäse . ein König unter Frankreichs Käsen .. und nicht ohne Grund denn man sagt er sei der Lieblingskäse von Ludwig XIV gewesen
- 10A: donc tu connais son nom'
du kennst also seinen Namen'
- 11D: sûrement' . c'est un Saint-Nectaire,
klar' . das ist ein Saint-Nectaire,
- 12A: qu'est-ce que je note dans la grille' . sous NEZ' ... la grand-mère Louis XIV ou les pommes de terre pourries'
was schreibe ich nun in die Tabelle' unter GERUCH' ... die Grossmutter Ludwig XIV oder die faulen Kartoffeln'

Degustationen finden in Gruppen statt (polyadische Kommunikation) und folgen einem (expliziten oder impliziten) Plan, an welchen sich alle Teilnehmenden halten. Hauptziel des Plans ist das Kosten und Besprechen/Benennen eines ausgewähltes Nahrungsmittels im Vergleich mit andern Produkten derselben Art (z.B. Käse, Wein oder Schokolade). Es gibt vorgegebene Rollen und Regeln, welche die Interaktion innerhalb der Degustation prägen. Eine zentrale Rolle spielt hierbei die Expertise hinsichtlich der zu degustierenden Lebensmittel. Diese Expertise beinhaltet Kenntnisse des Fachvokabulars, der Namen, Herkunft, Geschichte und Produktionsweise der Produkte, der Wahrnehmung und Kategorisierung verschiedener Aspekte der Produkte (z.B. Aussehen, Geruch, Geschmack) sowie die Fähigkeit diese sensoriel- len Wahrnehmungen in passende Bilder zu kleiden. Die Interaktion verläuft in einem Spannungsfeld zwischen subjektivem, häufig bewertendem Ausdrucksmodus und objektivierendem, kodifiziertem Beschreibungsmodus. Der sprachliche Ausdruck ist geprägt von Vergleichen, Metaphern und Bildern, welche meistens mit bereits gemachten Erfahrungen, d.h. dem sensoriellem Gedächtnis in Verbindung stehen.

Für die genauere Begriffsbestimmung der Degustation lohnt sich ein sprachver- gleichendes Vorgehen: „déguster“ auf Französisch heisst ursprünglich „manger avec plaisir en parlant de ce qu'on mange“ („Venez déguster nos huîtres à toute heure !“, „Fromages à déguster chez le producteur...“) ausserhalb von Vergleich und Bewertung. Im Zentrum stehen hierbei die Aspekte der *Convivialité* und des lustvollen Sprechens über die Lebensmittel. Im Gegensatz dazu bezeichnet „faire une dégusta- tion“ die formellere Variante des Kostens und Besprechens, bei der Vergleich, (kodi- fizierte) Beschreibung und Bewertung konstitutive Elemente darstellen. Im deut- schen Sprachgebrauch herrscht die zweite Bedeutung vor: (a) das Prüfen, Probieren, Kosten von Lebensmitteln in Bezug auf Geruch und Geschmack, (b) Ort, Raum für diese Tätigkeit.

Hinsichtlich einer genaueren Definition der Degustation als sprachlich-kulturelle Praxis und als Lernort stellen sich nun folgende Leitfragen:

- Wie lässt sich der typische „Plan“ einer Degustation beschreiben? Gibt es Varianten? Wenn ja: wie lassen sie sich unterscheiden?
- Wie funktionieren Degustationen im Sinne der sozialen Interaktion? Welche Rollen sehen sie vor und inwieweit sind diese a priori festgelegt oder dynamisch ausgehandelt? Welche Bedeutung haben Degustationen, welche Funktionen erfüllen sie? Welche Rolle spielt hierbei die Sprache?
- Um was genau geht es in Degustationen? Welches sind die Wissensbereiche und -gegenstände, die in einer Degustation aktiviert, konstruiert, vermittelt werden?

Der vorliegende Artikel ist entstanden im Rahmen des Forschungsprojektes *Les Mets et les Mots/Von Speisen und Sprachen* realisiert mit der finanziellen Unterstützung des Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit Fribourg an der Pädagogischen Hochschule Luzern¹, in dem es unter anderem darum geht, schulische und ausserschulische Orte des Sprechens über/ mit Essen zu untersuchen in Bezug auf ihre sprachlichen und (inter-)kulturellen Lernpotentiale. Der Forschungsansatz ist pluridisziplinär (Hauswirtschaft/ Interkulturelle Kommunikation/Fremdsprachenlehr/-lernforschung) und verbindet verschiedene theoretische Ansätze, namentlich aus den Bereichen der ethnographischen Diskurs- und Interaktionsanalyse. Die vorliegenden Ausführungen basieren auf den Analysen von drei Käsedegustationen, welche 2012/13 in Luzern bzw. in Basel stattgefunden haben.

2 Degustation als sprachlich-kulturelle Praxis

Degustationen als kulturelle Tätigkeit eines sozio-historischen Kontextes mit spezifischen, identitätsstiftenden Bedeutungen und Funktionen zu begreifen, setzt eine bestimmte Definition von Kultur voraus, welche es zuerst kurz zu klären gilt:

Culture = Ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (Unesco, 2002)

Wir nähern uns kulturellen Phänomenen also an als wandelnder Ausdruck einer Alltagspraxis, welche bestimmt wird von einer Vielzahl sozialer, historischer, ökonomischer, aber auch symbolischer und individueller Faktoren. Gerade beim Essen und Trinken als kulturelle Praxis spielen symbolische und individuelle Faktoren eine zentrale Rolle, gilt es doch, seinen persönlichen Essstil zu definieren im Rahmen einer Vielfalt existierender kulinarischer Traditionen und aktueller Praktiken oder wie es der französische Nahrungswissenschaftler Olivier Assouly (2002) ausdrückt: „Le goût est une affaire collective, donc politique.“

Die Untersuchung von Degustationen sollte somit neben bio-chemisch und kognitiv-sensoriellen Aspekten vor allem auch immaterielle Aspekte miteinschlies-

sen, namentlich kollektives Wissen und kollektive Normen, Fertigkeiten und Rituale, soziale Praktiken des gemeinsamen Konsumierens und Geniessens, Sensibilisierung für eigene und fremde Traditionen und Praktiken. Sie kann so aufzeigen, wie die Degustation als eine Art modernes Initiationsritual interpretiert werden kann, welches dem/der Initiierten erlaubt, seine eigene gustative Praxis als kulturelle Kompetenz weiterzuentwickeln (Csergo, 2008).²

Unter diesem Gesichtspunkt erscheint folgende Definition von Kultur(kompetenz) als besonders lohnend für die weitere Untersuchung der Degustation:

Culture est un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle. C'est, écrit le sociologue, „la capacité de faire des différences“, c'est-à-dire de construire et de légitimer des distinctions. (CLE international, 2003)

Kultur als Fähigkeit des Unterscheidens, des Unterscheidungen machens und legitimierens. Es ist in diesem Zusammenhang denn auch kein Zufall, dass die Unterscheidung zwischen „bon goût“ und „mauvais goût“ ab Ende des 17. Jahrhunderts in den grossen Wörterbüchern neben ihrem ursprünglichen Gebrauch im Bereich der Gastronomie mehr und mehr auch in den Bereichen der „hohen Kultur“ verwendet werden, in Bezug auf Literatur, Malerei, Musik... Degustation (d.h. Unterscheidung und Erklärung von „bon goût“ und „mauvais goût“) also als Modell für kulturelle Praxis schlechthin (Flandrin, 2012).

2.1 Kultur

Als Vorläufer der Degustation kann in Antertum und Mittelalter das Vorkosten und Abschmecken von Speisen und Getränken betrachtet werden, welches vor allem zur Kontrolle diente: waren die Lebensmittel noch konsumierbar, hatten sie den richtigen Geschmack (gewürzte Weine), waren sie ungiftig...

Die Degustation in seiner institutionellen Form entstand im Paris des ausgehenden 18. Jahrhunderts, als der erste Gastro-Kritiker der Moderne, Alexandre Grimod de la Reynière wöchentlich in den von ihm gegründeten „Jurys dégustateurs“ die gastronomischen Innovationen der neu entstehenden Restaurants und Comestiblen-geschäfte degustierte, beschrieb und bewertete. Die Kommentare wurden anschliessend in der nächsten Nummer seines *Almanach des Gourmands* veröffentlicht. Diese erste Form eines kulinarischen Führers und Nachschlagewerks für das eigene Degustieren hatte in ganz Europa einen grossen Erfolg und wurde vielfach nachgeahmt.

Im 19. und 20. Jahrhundert wurde das Degustieren fast ausschliesslich im Bereich der Weidegustation weiterentwickelt. Unzählige Methoden, Beschreibungsvokabulare, Abhandlungen zeugen von dieser Entwicklung, welche die Degustationspraxis (auch aller andern Lebensmittel) grundsätzlich bis heute geprägt hat.³

Ab 1990 aber wird die Degustation einer Vielzahl von Speisen und Getränken (neben Wein, vor allem Käse, Schokolade, Whisky, Bier, aber auch Gewürze,

Fleischwaren, Patisserie, Kaviar, Räucherlachs oder Zigarren) zu einer wahren Modeerscheinung, welche stark von den Medien mitgetragen und weiterentwickelt wurden und werden. Dabei ist es sicher kein Zufall, dass es sich bei den zu degustierenden Lebensmitteln meistens um Luxusartikel handelt. Der „bon goût“ ist, wie im 18. Jahrhundert wieder Zeichen von Prestige und Kriterium für die soziale Unterscheidung geworden.

Die aktuelle „Gastronomisierung“ der Gesellschaft und ihrer Medien kann aber auch interpretiert werden als Ausdruck eines „Unbehagens in der Kultur“: Virtualisierung des Lebens unter dem Einfluss der Kommunikationstechnologien, Anonymität und Orientierungslosigkeit in einem von Vielfalt von Lebenswelten, kulturellen Traditionen und Praktiken geprägten Alltag, regelmässige Lebensmittelskandale, welche direkt in Verbindung stehen mit der heutigen Lebensmittelproduktion und -distribution, haben dazu geführt, dass viele Menschen sich vermehrt wieder für den Bereich des Essen und Trinkens interessieren und die Qualität der LEBENS – MITTEL bewusster wahrnehmen wollen. Eben zum Beispiel dank einer Degustation...

2.2 Interaktion und Sprache

La dégustation du vin [...] se distingue de la plupart des autres [domaines d'expérience] par deux aspects qui la caractérisent : la nature de son référent, de l'ordre du sensoriel, qui échappe en grande partie à la possibilité d'être objectivé, et le fait qu'elle n'a de sens que par le discours qu'elle engendre. (Coutier, 1994, 662)

Die Tatsache, dass trotz einer Vielzahl von Vorkommensarten und zahlreicher sozio-kommunikativer Funktionen eine begrenzte Anzahl formaler Kriterien genügt zur Definition einer Degustation, erlaubt es uns, die Degustation als eine eigenständige Diskursform zu betrachten und zu untersuchen. Degustationen weisen folgende diskursiven Merkmale auf:

- Sie werden realisiert als **polyadische Kommunikationssituationen** (mit mehr als 2 Beteiligten) in Form eines sozialen Anlasses, der zeitlich und räumlich klar begrenzt ist aufgrund der Tatsache, dass alle Beteiligten gemeinsam und gleichzeitig die ausgewählten Lebensmittel wahrnehmen (sehen, riechen, kosten), beschreiben und vergleichen/bewerten können (Authentizität, Einmaligkeit, Sinnlichkeit der geteilten Erfahrung). Die ausgewählten Lebensmittel zeichnen sich durch eine besondere Exzellenz aus (Rarheit, Qualität der Produkte und/oder der Produktion, Diversität der Herkunft). Neben dem Hauptziel (Kosten/Beschreiben/Vergleichen/ Bewerten einer Gruppe von Lebensmitteln) kann es verschiedene Nebenziele geben: Verkauf der Produkte, Schulung/Initiation, Pflege einer kulturellen Identität, offizielle Bewertung hinsichtlich einer Labelisierung/ Kommerzialisierung, Kennenlernen einer Region, ernährungspolitische-konsumkritische Bewusstseinsbildung, Convivialité, etc.

- Sie verlaufen in einer **stark gegliederten Sequenzialität mit verschiedenen Gliederungsebenen**: die Grobstrukturierung gliedert den Gesamtanlass in einen Eröffnungsteil, einen Hauptteil (die eigentliche Degustation) und einen Abschlussteil. Diese Teile sind klar durch raum-zeitliche und diskursive Markierungen voneinander getrennt. Der Hauptteil wiederum ist grundsätzlich strukturiert hinsichtlich der drei sinnlichen Wahrnehmungsarten, welche für die Degustation konstitutiv sind: das Betrachten der Lebensmittel (l'OEIL), das Riechen/der Geruch (le NEZ), das Kosten/der Geschmack (la BOUCHE). In jedem dieser Teilsequenzen der eigentlichen Degustation verläuft die Interaktion zwischen den Teilnehmenden im Rahmen von Hypothesenbildungen („das muss ein Wildkäse sein...“) und deren Diskussion (Verifizierung mit Konsensbildung oder Ablehnung/ Dissens). Die genaue Abfolge im Rahmen des Hauptteils kann stark variieren (ein Käse nach dem andern, alle gleichzeitig, etc.) und hängt stark davon ab, a) inwieweit die Degustation von einem Maître-dégustateur geführt wird und b) welches die sekundäre Zielsetzung der Degustation ist (Verkauf, Schulung, etc.).
- Sie folgen einem vorgegebenen Szenario. Die drei in der vorliegenden Studie untersuchten Degustationen realisierten das Szenario in folgender Art und Weise:
 1. Installation: auf vier Tischen zu je 10 Personen sind je 13 typische französische Käse einzeln nummeriert (1-13) und ohne weitere Informationen aufgestellt
 2. Einführung durch einen Maître-Dégustateur: die Anwesenden bekommen Zusatzinformationen zu folgenden Punkten:
 - a. Definition und Geschichte des Käses
 - b. Käseherstellung
 - c. Typologie der Käsesorten
 - d. Vorgaben zur Degustation und Aufgabe
 3. Autonome Degustation in Gruppen mit Hilfe einer Beschreibungstabelle, welche folgende Teile umfasst, welche von den vier Gruppen ausgefüllt werden müssen:
 - a. Name des Käses
 - b. Käsetyp (gemäß 2c)
 - c. Herkunftsregion
 - d. Degustation: Aussehen, Geruch, Geschmack
 4. Präsentation der Gruppenresultate im Plenum, Kommentare durch den Maître-Dégustateur
 5. Detaillierte Präsentation jedes Käses mit Zusatzinformationen zu Geschichte, Region und Produktionspraxis
 6. Abschluss der Veranstaltung

- Sie geben **klare Rollen und Regeln für das Verhalten in der Gruppe** vor, welche stark abhängig sind von den sekundären Zielen der Degustation und der bei den Teilnehmenden vorhandenen Expertise: eine Degustation unter professionellen Expertinnen und Experten wird sehr anders ablaufen, gemäss sehr verschiedener Regeln und Rollen als eine Initiations-Degustation mit einem Experten und einer Gruppe von Novizen oder aber einer Gruppe von Amateuren, welche gemeinsam zum ersten Mal eine Degustation organisieren *juste pour la convivialité* ...
- Sie sind gekennzeichnet durch **spezifische diskursive und sprachliche Markierungen** vor allem im Hauptteil des Anlasses. Im Rahmen der Hypothesenbildung und ihrer Diskussion entstehen sprachliche Bilder, welche gekennzeichnet sind einerseits von einem stark kodifizierten Fachvokabular und andererseits von einer kreativen Metaphorik. Hierbei lassen sich zwei grundsätzliche Modi unterscheiden, ein beschreibender Modus und ein wertender Modus. Der ganze Diskurs einer Degustation aber ist stark geprägt von den Aspekten des Vergleichens, Argumentierens, der Modalisierungen und der Hypothesenbildung und ihrer Verifizierung/Legitimierung/ Ablehnung.

3 Degustation als Lernort

Die Dimension des Lernens/Lehrens ist in Degustationen immer latent vorhanden. Die (explizite oder implizite) Konstituierung einer Experten/Novizen –Beziehung aufgrund eines asymmetrischen Kenntnisstandes, die Sequenzialisierung im Rahmen von Hypothesenbildung und nachfolgender Verifizierung/ Aushandlung, das Initiationspotential der Situation: all diese Charakteristika führen dazu, dass Degustationen auch als Ort des Vermittelns von Wissen und Fertigkeiten wahrgenommen werden kann. Von besonderem Interesse ist hierbei die Tatsache, dass die Rollen der Lehrenden/Lernenden nicht (wie in den meisten übrigen Lern/Lehrsituationen) fest vergeben sein müssen, sondern im Laufe der Interaktion neu verteilt werden können. Voraussetzung hierbei ist das explizite Aushandeln zwischen den Teilnehmenden eines „didaktischen Vertrags“, in dem die Bereitschaft signalisiert wird, die spezifischen Rollen und diskursiven Regeln einer Lehr-/Lernsituation zu akzeptieren (z.B. die Regel des Korrigiertwerdens).

3.1 Experten und Novizen

Je nach Rahmenbedingung der Degustation sind die Rollen als Experten/ Novizen von Anfang an klar verteilt (siehe weiter oben).

Es gibt aber auch Fälle, in welchen diese Rollen erst in der Interaktion festgelegt werden (siehe Beispiel am Anfang des Artikels). Dabei ist es möglich, dass die Expertenrolle im Verlauf der Degustation mehrmals wechselt.

Es ist also nötig, für die Verteilung der Rollen präzise Indizien im Gesprächsverlauf zu suchen wie z.B. Erklärungssequenzen, Korrekturen, Paraphrasierungen, Vereinfachungen, Missverständnisse, Bedeutungsaushandlungen, etc...

Wir haben es in diesen Fällen mit Formen der Kommunikation zu tun, welche sich der „Exolingualen Kommunikation“/„Kommunikation in Kontaktsituationen“ annähern, das heisst Kommunikationssituationen zwischen Personen mit stark asymmetrischen Sprachrepertoires (z.B. Fremdsprachler mit Erstsprachler oder, wie im vorliegenden Fall, Fachlaie mit Fachspezialisten), welche eben gekennzeichnet sind durch eine Anzahl typischer diskursiv-interaktioneller Merkmale.

Voraussetzung der Verwandlung dieses asymmetrischen Kenntnisstandes in eine Lern-/Lehrsituation ist nun aber wie bereits gesagt, das Vorhandensein eines gemeinsam ausgehandelte „didaktischen Vertrags“.

Doch was genau wird in einer Degustation gelernt/ gelehrt?

3.2 Wissensbereiche

Im Verlauf einer Käsedegustation kommt eine Vielzahl von Wissen und Wissenstypen zum Tragen: Kenntnisse von Käsetypen, ihrer Produktion, ihrer Namen, ihrer Herkunft, ihrer Geschichte; die Fähigkeit diese Kenntnisse in Beziehung zu setzen mit den konkreten, für die Degustation ausgewählten Produkten; die Kenntnisse von an einer Degustation gebräuchlichen Verhalten und Fachbegriffe und die Fähigkeit die verschiedenen Aspekte der ausgewählten Käse wahrzunehmen, zu unterscheiden und in Sprache zu kleiden (Vergleiche, Metaphorik, Einbezug bereits gemachter Erfahrungen und des eigenen sensoriiellen Gedächtnisses); die verschiedenen Käse miteinander zu vergleichen und zu bewerten; seine eigene Meinung zu formulieren, legitimieren und die andern Teilnehmenden von dieser Meinung zu überzeugen, gegebenenfalls zu argumentieren und auszuhandeln und am Schluss gemeinsam zu einem Konsens zu kommen oder aber seine Position erfolgreich zu verteidigen.

3.3 Kompetenzen

Wie unter 2 kurz skizziert worden ist, kann als ein zentraler Aspekt kultureller Kompetenz die Fähigkeit betrachtet werden, in einem gegebenen Bereich immer feinere Differenzierungen und Unterscheidungen machen und diese legitimieren zu können. In einer Degustation geht es letztendlich ausschliesslich um diese Kompetenz. Im Vergleich zu ähnlichen Situationen ist aber die Degustation von speziellem Interesse für die Forschung wegen a) ihrem direkten sensoriiellen Bezug zum bewerteten Objekt, b) der Tatsache, dass im Rahmen der verbalen Interaktionen und Aushandlungen laufend neue Informationen und Wissen die sensorielle Wahrnehmung

und Differenzierung bereichern, c) der Tatsache, dass eben diese differenziertere Wahrnehmung ihrerseits wieder rückwirkt auf die verbale Interaktion und d) ihrer Wirkung auf der Ebene des meta-kulturellen Bewusstseins der Teilnehmenden: es braucht nicht viel (metakognitiven) Aufwand, um sich im Verlauf einer Degustation bewusst zu werden, wie kulturelle Kompetenz in der sozialen Interaktion entstehen kann... Diese in ihrem Entstehen beobachtbare „reflexive kulturelle Praxis“ („pratique culturelle réflexive“) macht die Degustation für die interkulturelle Lern-Lehrforschung ganz besonders interessant.

4 Zwischen Erlebnis, Wissen und Genuss: das richtige Wort

Wie die formal-funktionale Analyse einer Käsedegustation gezeigt hat, ist das eigentliche „Herzstück“ einer Degustation die Sequenz, in welcher die gemachte sensorielle Wahrnehmung, namentlich die des Geschmacks, in Sprache gekleidet wird. Komplexe sinnliche Eindrücke zu verbalisieren ist nun aber grundsätzlich äusserst schwierig. Es gibt zwei Wege, diese Aufgabe zu lösen: den Weg der freien, kreativen Improvisation oder den Weg einer durch viel Übung, Vergleich und Erfahrung entwickelten Kodifizierung. Kein Wunder also, dass es (fast ausschliesslich für die Weindegustation, welche weiterhin die Degustation mit der höchsten Verbreitung und dem höchsten Prestige ist) eine Vielzahl von Einführungen, Methoden, Bestimmungszirkeln und sogar Computerprogrammen gibt, welche es dem Laien erlauben sollen, auch ohne jahrelange Übung ein Produkt zufriedenstellend bestimmen zu können.

Bei der Analyse von drei Käsedegustationen sind wir im Bereich der Verbalisierung der sensorialen Wahrnehmungen besonders folgenden Fragen nachgegangen:

- Inwieweit lassen sich die Verbalisierungen hinsichtlich ihrer Bezugsgrössen typologisieren?
- Wie verteilen sich bewertende und beschreibende Verbalisierungen zueinander?
- Welche Rolle spielen vergleichende Verbalisierungen?

Bisher konnten wir vier Typen von Bezugsgrössen unterscheiden, welche für die Verbalisierung des Käsegeruchs/-geschmacks verwendet werden:

- a) Vergleicht Käse mit einer andern Materie/ einem andern Geschmack/Geruch, wobei zwischen einem metaphorischen und einem metonymischen Modus unterschieden werden kann: ZIEGE; METALL; AMONIAK; PILZE; KARTOFFELN; FAULE KARTOFFELN; ALTER KELLER; SALZ; RAUCH; ERDE; HASELNUSS
- b) Beschreibt die Wirkung des Käses auf den Körper oder des Körpers auf den Käse: WEICH BEIM DRÜCKEN, ZERFLIESST IM MUND;

ZERBRÖCKELT LEICHT BEIM ANFASSEN; FÜLLT DEN GANZEN MUND

- c) Abstraktes Bild: RUND; HARMONISCH; MIT VIEL CHARAKTER
- d) Vergleichende oder bewertende Beschreibung: X IST SALZIGER ALS Y; DER BESTE

Es scheint einen Zusammenhang zu geben zwischen Kenntnisstand (über Käsetypen, ihre Geschichte und Produktionspraktiken) und Wahl einer beschreibenden oder (ausschliesslich) bewertenden Verbalisierung der sensorischen Wahrnehmung von Käse. Vor allem Teilnehmende mit wenig Vorinformationen wählten fast ausschliesslich bewertende oder vergleichende Verbalisierungen.

Vergleichende Verbalisierungen scheinen einen guten Einstieg zu ermöglichen in weitergehende, beschreibende Verbalisierungen: DER KÄSE A IST WEICHER ALS DER KÄSE B, ER IST LUFTIGER, SAHNIGER, WIE EINE WOLKE IM MUND...

5 Perspektive: Degustation im Unterricht?

Il serait certainement pertinent de faire entrer la pédagogie de la dégustation œnologique à l'école. Au collège, les professeurs commenceraient à initier leurs élèves aux subtilités aromatiques extraordinaires du chocolat et du fromage, avant de leur faire ultérieurement, au lycée, pénétrer les richesses d'un terroir ou d'une région viticole. L'éclairage sensible que recevraient les leçons d'histoire et de géographie, la stimulation concentrée des élèves par la gourmandise et par la nouveauté, leur apporteraient une instruction phénoménale. (Weber, Bohème & Pérez, 2012)

Auch wenn man nicht so weit gehen will, wie Pierre Frick, der für die Einführung von Degustationen (zuerst von Schokolade und Käse an der Sekundarschule, danach von Wein am Gymnasium) im Rahmen einer pluridisziplinären Degustationspädagogik plädiert, haben die vorausgehenden Ausführungen gezeigt, dass im Rahmen von Degustationen eine Vielzahl von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aktiviert, entwickelt und, je nach Form und Ablauf des Anlasses, in der sozialen Interaktion zwischen den Teilnehmenden weiter ausgebaut werden kann. Fachliches Lernen, sprachliches Lernen und kulturelles Lernen gehen hierbei Hand in Hand. Ganz besonders erfolgsversprechend erscheint dieser „Lernort“ erstens für die Entwicklung einer offenen Haltung für das Andere, Unbekannte im Rahmen einer konkreten, Lebenswelt nahen Umgebung und die Wandlung eines ausschliesslich bewertenden (I like/ I like not...) in einen mehrheitlich beschreibenden Zugang auf Neues, zweitens für die Fähigkeit kulturelle Phänomene in ihrer sinnlichen Erscheinung differenziert wahrzunehmen und drittens für die Förderung der unter 3.3 und 6 genauer beschriebenen *reflexiven kulturellen Praxis*.

6 Zusammenfassung und Abschluss

Während einer Käsedegustation lässt sich beobachten, wie im Rahmen polyadischer Gesprächshandlungen ein komplexer Wissensgegenstand von den Gesprächsteilnehmenden gemeinsam konstruiert wird. Verschiedene faktorielle und sensorielle Teilwissen werden hierbei einbezogen: Kenntnisse über Herstellungsmethoden, Einfluss von Klima, Vegetation, Lagerung auf Aussehen, Textur, Aroma und Geschmack des Endproduktes. Diese Kenntnisse erlauben es im Moment des Gustierens der ausgewählten Käsesorten, eine Differenzierung der Wahrnehmung: ausgehend von einer (oft von einem Experten initiierten) Hypothesenbildung werden die verschiedenen ersten Eindrücke hinsichtlich a) Aussehen und Textur, b) Aroma und c) Geschmack verbalisiert, ausgehandelt und mehr oder weniger auf bereits bestehende, kodifizierte Kategorien bezogen und miteinander verglichen. Eine Degustation beinhaltet aber immer auch das Ziel, dank dem präzisen, systematischen Gustierens und Vergleichens einen grösseren Genuss zu erleben und sich im jeweiligen kulinarischen Bereich eine gewisse Expertise anzueignen: lernen, geniessen und geniessenlernen

Die methodisch der interaktionistischen Diskursanalyse verpflichtete Studie, welche dem Artikel zu Grunde liegt, ist Teil eines vom Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit der Universität/Pädagogischen Hochschule Fribourg finanziertes pluridisziplinären Forschungsprojektes an der Pädagogischen Hochschule Luzern zum Thema “Vermittlung (inter-) kultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht beim Arbeiten am Thema Essen und Trinken”. Im Rahmen dieser Studie wird als handlungsorientierte Zielkompetenz das theoretische Konstrukt der “*pratique culturelle réfléchie*” definiert. Es handelt sich dabei einerseits um die Fähigkeit der kontinuierlichen Differenzierung faktorieller und sensorielle Eigenschaften in einem ausgewählten kulturellen Bereich, andererseits die Reflexion und Steuerung dieser Differenzierung.

Unter diesem Blickwinkel erscheint die kulinarische Degustation als komplexe Lernumgebung, in der unterschiedliche Erlebnis-, Wissensvermittlungs- und Aus Handlungsprozesse miteinander verknüpft sind. Die Studie zeigt, dass der sozio-kognitive und multikanale Reichtum der Lernumgebung der Degustation im Rahmen eines handlungs- und kompetenzorientierten Unterrichts auch in schulischen Kontexten vermehrt genutzt werden könnte.

Anmerkungen

¹ Forschungsequipe MEMO: Dr. Victor Saudan (Leitung), MA Elke-Nicole Kappus, Lic.phil. Claudia Wespi

² “La gastronomie intègre des données immatérielles comme des savoirs, des pratiques - savoir-faire et rituels -, du lien social et du partage - résumés par la for-

mule 'humanisme de la table' où se dit l'ouverture à l'autre et à l'ailleurs -, des discours et des représentations. Immatérialité qui s'incarne dans la matérialité des instruments techniques, des produits, des mets, des livres de recettes, des lieux comme les restaurants, des objets de la cuisine et de la table." (Julia Csergo: „Patrimoine et pot-au-feu", *Libération*, 10. Oktober 2008).

³ Wichtige Impulse und zum Teil gegensätzliche Positionen zur gastronomischen Degustationspraxis kamen auch aus den naturwissenschaftlichen Arbeiten zur Geschmacksforschung.

Literatur

- Assouly, O. (2002). *Les Nourritures divines, essai sur les interdits alimentaires*. Ed. Actes Sud, (zitiert in *Télérama* 3173, 2010.)
- Coutier, M. (1994) „Tropes et termes: le vocabulaire de la dégustation du vin“, *META journal des traducteurs*.
- Csergo, J. (2008). „Patrimoine et pot-au-feu“, *Libération*, 10. Oktober 2008.
- Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international (2003).
- Flandrin, J.-L. (2012). "Pour une histoire du goût", in: *La cuisine et la table*. Fayard/Pluriel.
- UNESCO (1982). Weltkonferenz zur Kulturpolitik, Mexico City.
- Weber, T., Bohème, C. & Pérez, D. (2012). *Pierre Frick. La composition du monde*. Tonnerre de l'Est.

Verfasser

Dr. phil. Victor Saudan
Pädagogische Hochschule Luzern

Frohburgstrasse 3
CH-6002 Luzern

E-Mail: victor.saudan@phlu.ch
Internet: www.phlu.ch

Käthi Theiler-Scherrer

Kriterien kompetenzorientierter Hochschuldidaktik in fachwissenschaftlichen Veranstaltungen als Beitrag zum Zusammenspiel von Wissen und Handeln

Hochschullehre leistete bisher hauptsächlich einen Beitrag zum Wissensaufbau bei Studierenden. Der Transfer, also die Vorbereitung auf ein anspruchsvolles Berufsfeld ist damit noch nicht gewährleistet. An einem Beispiel aus der Konsumbildung wird aufgezeigt, wie Kriterien einer kompetenzorientierten Didaktik das Zusammenspiel von Wissen und Handeln unterstützen und welche Rolle Dozierende und Studierende übernehmen müssen.

Schlüsselwörter: kompetenzorientierte Lernaufgaben, Fachwissenschaft, aktive Studierende, prozessbegleitende Dozierende

1 Einführung

Damit es bei Studierenden nicht beim „trägen Wissen“ bleibt, muss in der Hochschullehre mehr als nur der Wissensaufbau fokussiert werden. Auch wenn Studierende beispielsweise viele Fakten zum Fairen Handel kennen und wichtig finden, handeln sie nicht zwingend danach und kaufen mit Fairtrade ausgezeichneten Fruchtsaft. In der Ausbildung von Studierenden an Pädagogischen Hochschulen wird nach Bologna eine Kompetenzorientierung verlangt. Wenn es um Kompetenz geht, ist Wissen in Verbindung mit Können gefordert. Es geht also darum, dass Wissen für Handlungsentscheidungen genutzt werden kann. Studierende sollen zum Beispiel in Konsumsituationen die Anwendung des Wissens zeigen können. Sie können also beispielsweise beschreiben und begründen wann und warum sie gelegentlich den Fairtrade Orangensaft kaufen oder nicht. So steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Wissen zum Handeln führt. Damit von Kompetenz gesprochen werden kann, müssen laut Klieme et al. (2003) sieben Facetten berücksichtigt werden: Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation. Unter anderem beinhaltet demnach Kompetenz die Facetten Wissen, Können und Handeln. Es soll auf vorhandenes Wissen mit seinen Präkonzepten aufgebaut und neues Wissen beschafft werden. Können soll sich äussern, indem situationsbezogene Handlungsentscheidungen getroffen werden und beim Handeln soll auf bestehende Fertigkeiten zurückgegriffen werden. Wissen und Handeln wird in den folgenden Ausführungen dem Wissen und Können im Sinne der Kompetenzorientierung mit allen Facetten gleichgesetzt.

2 Mehr als nur Wissensaufbau – ein Beispiel

Baumert & Kunter (2006) unterscheiden bei der professionellen Handlungskompetenz im Lehrberuf zwischen verschiedenen gleichwertigen Wissensbereichen. Dazu gehört nebst dem pädagogischen Wissen und dem fachdidaktischen Wissen auch das Fachwissen. In allen Wissensbereichen sollen immer Wissen und Können verbunden werden. So ist auch in der Fachwissenschaft mehr als nur Wissensaufbau gefragt.

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie Kriterien einer kompetenzorientierten Didaktik in Hochschulveranstaltungen der Fachwissenschaft umgesetzt werden können. Ziel ist, nicht nur den vertikalen Lerntransfer zu berücksichtigen, also nicht nur den sachlogischen und systematischen Wissensaufbau zu ermöglichen. Vielmehr geht es auch darum, den horizontalen und lateralen Lerntransfer zu integrieren. Dies bedeutet, dass die Studierenden in Anwendungssituationen mit dem Wissen etwas anfangen sollen und auch in überfachlichen Kompetenzen gefördert werden. Dadurch erst wird das Zusammenspiel von Wissen und Handeln unterstützt (vgl. Lersch, 2010).

Das Beispiel aus einer fachwissenschaftlichen Veranstaltung zur Konsumbildung wird vorgestellt und nach Kriterien kompetenzorientierter Didaktik analysiert.

2.1 Wissen und Handeln zu Konsumtypen und Lebensstil

Die Veranstaltung soll den Lernprozess der Studierenden zu folgender Kompetenz initiieren und begleiten:

Ich kann die Wechselwirkung zwischen dem privaten Haushalt und der sozialen Marktwirtschaft analysieren und meine Einflussmöglichkeiten als Konsument oder Konsumentin erkennen.

Die Kompetenz fokussiert verschiedene Wissensaspekte und lässt sich somit in verschiedene Teilkompetenzen aufschlüsseln. Die folgende Abbildung (vgl. Tab. 1) zeigt von unten nach oben den Wissensaufbau und die dazu ausgewählten Themenschwerpunkte mit Bezug zu den formulierten Teilkompetenzen. Die Studierenden sollen beginnend mit Stufe 1 bis Stufe 3 Wissen aufbauen und die Teilkompetenzen entwickeln um zur oben formulierten Konsumkompetenz zu gelangen.

Tab. 1: Wissens- und Kompetenzaufbau

Wissensaufbau	Themenschwerpunkte	Teilkompetenz
Stufe 3	Einflussmöglichkeiten der privaten Haushalte beurteilen und Konsumententscheidungen treffen	Ich kann im Alltag verantwortungsvoll konsumieren

Private Haushalte	Private Haushalte als Konsumenten und Produzenten wahrnehmen	
Stufe 2 Konsument Konsumentin	Auswirkungen von Bedürfnissen auf den Markt erkennen und den Einfluss der Akteure auf die Konsumierenden einschätzen Konsumtypen und Lebensstile analysieren Bedürfnisse und Bedarf von Konsumierenden einordnen	Ich kann die Wechselwirkungen zwischen den Bedürfnissen der Konsumierenden und dem Wirtschaftskreislauf erklären
Stufe 1 Akteure im Wirtschaftskreislauf	Rolle der Akteure analysieren und diskutieren Akteure im einfachen und erweiterten Wirtschaftskreislauf darstellen	Ich kann Mechanismen des Wirtschaftskreislaufs erklären

Zum systematischen Wissensaufbau (vgl. Tab.1) bietet die Dozentin in den Präsenzveranstaltungen entlang der Themenschwerpunkte Inputs und fachbezogene Filmbeiträge an. Zudem stellt sie ausgewählte Literatur und Links zur individuellen Vertiefung zur Verfügung. Die Studierenden bekommen anschliessend jeweils die Gelegenheit mittels Lernaufgaben „mit dem Wissen etwas anzufangen“ (Lersch, 2010, S. 10). Die Aufgaben, bei denen es um die Erarbeitung oder das Üben geht, beziehen sich auf wesentliche Anwendungssituationen. Damit sollen die Studierenden Wissen und Handeln in Zusammenhang bringen und die Teilkompetenzen (vgl. Tab. 1) entwickeln.

Tab. 2: Ausgangslage für die Lernaufgabe

Themenschwerpunkt	Anwendungssituation	Teilkompetenz
aus Stufe 2 Konsumtypen und Lebensstile analysieren	Sie beobachten das steigende Angebot auf dem Getränkemarkt und analysieren die Gründe.	Ich kann die Wechselwirkungen zwischen den Bedürfnissen der Konsumierenden und dem Wirtschaftskreislauf erklären

Das nun folgende Beispiel bezieht sich auf die Stufe 2 des Wissensaufbaus und die entsprechende Teilkompetenz (vgl. Tab. 1). Der vorangegangene Wissensaufbau zu den Akteuren des Wirtschaftskreislaufes (Stufe 1) und die entsprechende Teilkompetenz werden bei der Kompetenzentwicklung auf Stufe 2 miteinbezogen. Zu Beginn der Veranstaltung steht der Wissensaufbau im Zentrum. Dazu stellt die Dozentin in ihrem Input verschiedene Zugänge zum Thema Bedürfnisse und Bedarf von Konsumierenden dar. Sie erläutert die Sinus Milieus und das Prinzip von

Demoscope¹, die Lebensstil- und Konsumtypen erforschen und darstellen. Anschliessend stehen den Studierenden zu den Themenschwerpunkten der Stufe 2 Lernaufgaben zur Verfügung. Hier haben die Lernaufgaben nicht die Funktion der Erarbeitung von neuem Wissen, sondern die Funktion des Übens (Luthiger, 2012). Ausgeführt wird exemplarisch die Übungsaufgabe zum Schwerpunkt „Konsumtypen und Lebensstile analysieren“ (vgl. Tab. 2). Diese bezieht sich auf das oben genannte Fachwissen und stellt den Bezug zu einer Alltagssituation der Konsumierenden und damit zur Anwendungssituation her. Konsumtypen, entsprechend der beiden Modelle von Sinus und Demoscope, lassen sich sehr gut am Beispiel des Getränkemarktes analysieren. Der Konsum von Getränken ist für Studierende wie Jugendliche alltäglich. Das Marktangebot ist für sie einfach zugänglich und bedeutsam. Die Studierenden sollen das Fachwissen aus der Perspektive der Anwendungssituation Getränkemarkt (vgl. Tab. 2) intelligent üben (vgl. Lersch, 2010). Ziel ist es, den Aspekt „Zusammenhänge zwischen den Konsumtypen mit ihren Bedürfnissen und dem Marktangebot“ der Teilkompetenz zu entwickeln.

Tab. 3: Vorbereitungsauftrag

Konsumtypen am Beispiel des Getränkekonsums (Vorbereitungsauftrag)

Lösen Sie vor der Veranstaltung vom folgende Aufgaben.

- Wie sieht Ihr persönlicher Getränkekonsum aus. Welche Getränke konsumieren Sie und warum? In welchen Situationen? Wie wählen Sie Getränke aus? Welche Getränke konsumieren Sie nie und warum?
Stellen Sie Ihren Getränkekonsum in geeigneter Form dar.
 - Erfassen Sie den Getränkemarkt, indem Sie sich in einem Supermarkt und einem Discounter umschaun. Erfassen Sie das Angebot, ordnen Sie diese in Kategorien und machen Sie sich ein Bild der Warenpräsentation. Was fällt Ihnen auf?
- Tauschen Sie sich mit Mitstudierenden aus. (auf Onlineplattform).
Halten Sie Ihren Arbeits- und Erkenntnisprozess in geeigneter Form fest.

Die Übungsaufgabe beinhaltet mehrere Schritte und moderiert den Lernprozess der Studierenden. Zur Vorbereitung (vgl. Tab. 3) erhalten die Studierenden den Auftrag ihr persönlicher Getränkekonsum im Selbststudium zu analysieren. Damit machen die Studierenden ihre Präkonzepte für sich und andere zugänglich und schaffen einen Bezug zur Anwendungssituation.

Die eigentliche Übungsaufgabe (vgl. Tab. 4) beginnt mit einem ersten einführenden Auftrag bei dem die Studierenden das Modell anwenden. Der zweite Auftrag ist komplexer, indem die Lernenden ihre Mitstudierenden anhand des Getränk-

kekonsums im Modell verorten müssen. Die Studierenden wählen zwischen der Variante A und der Variante B. Durch den Vergleich zweier Modelle ist die Variante B komplexer und stellt höhere Anforderungen an die Studierenden.

Tab. 4: Übungsaufgabe

Studierende trinken Bio-Grüntee – Handwerker bevorzugen Cola zero (Übungsaufgabe)

Arbeiten Sie zu zweit und legen Sie fest mit welcher anderen Zweiergruppe Sie jeweils zusammenarbeiten.

- Wählen Sie zwei Sinus Milieus aus. Welche der erfassten Getränke (vgl. Vorbereitungsauftrag) passen zu den ausgewählten Lebensstilen? Begründen Sie die Zuordnung und vergleichen Sie Ihre Lösungen mit denen von Mitstudierenden.
- Befragen Sie Mitstudierende zu ihrem Getränkekonsum und ordnen Sie sie dem entsprechenden Konsumtypen zu.

A: Welche Fragen müssen Sie stellen, damit Sie anhand des Getränkekonsums Ihre Mitstudierenden einem Sinus Milieu zuordnen können? Diskutieren Sie die Fragestellungen und die Zuordnung mit den Betroffenen.

oder

B: Welche Fragen müssen Sie stellen, damit Sie anhand des Getränkekonsums Ihre Mitstudierenden einem Sinus Milieu und Demoscope zuordnen können? Vergleichen Sie die Resultate der Zuordnung in den beiden Modellen. Diskutieren Sie die Fragestellungen und die Zuordnungen mit den Betroffenen.

- Zur Vertiefung (freiwillig)
Entwickeln und bearbeiten Sie eine eigene Übungsaufgabe, zum Beispiel in einem anderen Marktsegment oder anhand einer anderen Zielgruppe.

➔ Halten Sie Ihren individuellen Arbeits- und Erkenntnisprozess in geeigneter Form fest.

Die Übungsaufgabe wird in der Präsenzveranstaltung erarbeitet. So hat die Dozentin die Möglichkeit den Lernprozess bei Bedarf individuell oder im Plenum zu unterstützen. So könnten zum Beispiel die entwickelten Fragen zu Aufgabe A/B im Plenum vorgestellt, diskutiert und bei Bedarf überarbeitet werden. Die Dozentin erkennt inwiefern die Studierenden das Wissen verstanden haben und wo allenfalls Ergänzungen notwendig sind. Zudem wird Kooperatives Lernen unterstützt, indem sich durch Einblick in Arbeitsergebnisse neue Fragen ergeben können.

Tab. 5: Reflexionsauftrag

Selbstbeurteilung Kompetenzentwicklung (Reflexionsauftrag)

- Gehen Sie zurück zum Vorbereitungsauftrag. Wie beurteilen Sie Ihre Darstellung des Getränkekonsums jetzt? Welches Fachwissen ist in Ihrer Darstellung abgebildet? Inwiefern würden Sie die Darstellung verändern? Fassen Sie Ihre Erkenntnisse schriftlich zusammen und beurteilen Sie Ihre persönliche Fachkompetenzentwicklung.
- Wie beurteilen Sie Ihren Arbeits- und Erkenntnisprozess? Welchen Lernzuwachs stellen Sie fest und welche Konsequenzen ziehen Sie daraus? Formulieren Sie schriftlich worauf Sie bei einer nächsten Lerngelegenheit achten.

Der Reflexionsauftrag (vgl. Tab. 5) bezieht die Metaebene mit ein. Einerseits reflektieren die Studierenden ihre fachliche Kompetenzentwicklung, indem sie ihre Präkonzepte mit dem neuen Wissen und Handeln überprüfen. Andererseits beurteilen sie die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen, indem sie ihren Arbeits- und Erkenntnisprozess beurteilen und Konsequenzen für weitere Lerngelegenheiten formulieren. Diesen Auftrag erarbeiten die Studierenden individuell im Selbststudium. Die Reflexion dient als Grundlage für die Selbstbeurteilung und könnte Bestandteil eines Portfolios sein.

Der Aufbau mit vorbereitender Erkundung und Abholen des Wissens, Übungsaufgabe und Reflexion entspricht einem prototypischen Vorgehen eines erkenntnisorientierten Lernprozesses nach Landwehr (2008) und wird im nächsten Abschnitt nach Kriterien kompetenzorientierter Didaktik analysiert.

2.2 Analyse nach Kriterien kompetenzorientierter Didaktik

Die hier aufgelisteten Kriterien zur kompetenzorientierten Didaktik wurden für den Unterricht in der Schule formuliert. Laut Winteler und Forster (2007) lassen sich Kriterien guten Unterrichts im Bezug auf das Lernergebnis von Schülerinnen und Schüler generalisieren. Sie sind demnach auf gute Lehre in der Hochschuldidaktik übertragbar. Dies bedeutet, dass sich auch die Hochschuldidaktik an den folgenden Kriterien der Kompetenzorientierung nach Lersch (2010) und Meyer (2012) orientieren kann. Zu berücksichtigen ist, dass in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein höherer Grad der Selbstständigkeit und Selbstverantwortung erwartet wird.

- Intelligentes Wissen erwerben
- Sinn der neuen Kenntnisse kennen
- Exemplarische und fundamentale Inhalte fokussieren
- Wissen erwerben, intelligent üben und unter Beweis stellen

- Performanzsituation so gestalten, dass Lernende diese möglichst selbständig bewältigen können
- Zeitnah situierte Aufgabenstellungen anbieten
- Aufgabenstellungen anbieten, die kognitiv und sozial aktivieren
- Lernende müssen begründen, was sie wie und warum tun
- Überfachliche Kompetenzen, insbesondere die Metakognition berücksichtigen
- Transparent machen, welche Aufgaben Lehrende und Lernende haben

Intelligentes Wissen erwerben

Mit intelligent meint Lersch (2010, S. 8) „in der kognitiven Struktur gut organisiert und vernetztes Wissen“. Dazu gehört auch, dass neues Wissen an relevantes Vorwissen anschlussfähig gemacht wird. Meyer (2012) betont, dass Vorwissen, welches gut beherrscht und systematisch genutzt wird, einen wesentlichen Einfluss auf den Lernerfolg hat.

Im vorliegenden Beispiel bedeutet dies, dass der Input durch die Dozentin die Systematik des Fachwissens deutlich machen muss. Zudem muss die Dozentin den Studierenden ermöglichen an das Vorwissen anzuknüpfen, beispielweise indem sie kurze Aufträge für Murmelrunden anbietet, die eine Verknüpfung mit dem eigenen Alltagshandeln und -wissen ermöglichen. Verstärkt wird der Effekt, indem sie ein paar Stimmen aus der Gruppe aufnimmt und kommentiert oder auch indem sie am Ende der Veranstaltung noch einmal auf die Fragen verweist.

Folgende Fragen könnten für eine Murmelrunde geeignet sein:

- Welche Modelle zu Bedürfnissen und Bedarf kennen Sie und in welchem Zusammenhang haben Sie diese kennen gelernt?
- Welche drei für Sie wesentlichen Bedürfnisse konnten Sie heute schon befriedigen und wo ordnen Sie diese in der Bedürfnispyramide nach Maslow ein?

Sinn der neuen Kenntnisse

Lehrpersonen benötigen nach Baumert & Kunter (2006) ein vertieftes und breites Fachwissen, damit auf dieser Grundlage „fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann“ (S. 496). Darüber hinaus benötigen Studierende das neue Wissen für verschiedene Aufgaben in ihrem anspruchsvollen Berufsfeld (vgl. Dubs, 2009).

Im vorliegenden Beispiel liegt der Sinn der Kenntnisse darin, dass die Studierenden selber die Systematik des Fachinhaltes verstehen und Konsumsituationen im Alltag analysieren können. Dies insbesondere in Bezug auf ihren eigenen Konsumalltag und den von Mitstudierenden. Damit sie das Wissen im fachdidaktischen Handeln nutzen können, muss in Fachdidaktikveranstaltungen an die Kenntnisse angeknüpft und dazu beispielsweise die Sinus Milieus in Bezug auf die Jugendli-

chen analysiert werden. Auch hier geht es wieder darum die Studierenden in Kenntnis zu setzen, ob die Sinus Milieus zum Verständnis der Jugendlichen und ihrem Konsumverhalten thematisiert werden oder ob es um eine Sachanalyse für die Planung einer Unterrichtslektion geht.

Lernende müssen begründen, was sie wie und warum tun

Beschreiben und Begründen von Handlungen und Entscheidungen hilft vom deklarativen Wissen, also vom Sachwissen zum prozeduralen Wissen, dem Handlungswissen, zu gelangen (Edelmann & Wittmann, 2012).

Im vorliegenden Beispiel geht es insbesondere um kognitives Wissen. Die Studierenden sollen in der Übungsaufgabe begründen, warum sie welche Fragen für die Ermittlung der Zuordnung zu den Sinus Milieus stellen. Sie erläutern also nicht nur wie Lebensstiltypen kategorisiert sind, sondern handeln mit dem erworbenen Wissen, indem sie das Konsumverhalten von Mitstudierenden analysieren.

Aufgabenstellungen, die kognitiv und sozial aktivieren

Kognitiv aktivieren bedeutet, dass die Lernaufgaben für die Studierenden eine Herausforderung sein sollen. Die Aufgaben müssten demnach den individuellen Kompetenzstufen der Studierenden entsprechen. Dies ist in einer heterogenen Gruppe von Studierenden nicht einfach. Im vorliegenden Beispiel wird dies insofern berücksichtigt, dass die Teilaufgaben zunehmend komplexer werden. Studierende, die mehr Unterstützung brauchen, werden durch die Teilaufgaben geführt. Studierende, die bereits über mehr Ressourcen verfügen, können bei der Übungsaufgabe die Variante B wählen, die durch den Vergleich der beiden Modelle komplexer ist. Zudem könnten Studierende, die in der Kompetenzentwicklung bereits weiter fortgeschritten sind, für sich auch weitere Lernaufgaben entwickeln und bearbeiten. So können sie beispielsweise andere Zielgruppen ausserhalb der Hochschule befragen und zuordnen oder die Aufgabe auch am Beispiel des Sportartikel- oder Ferienmarktes bearbeiten.

Sozial aktivieren bedeutet unter anderem, dass Aufgaben im Dialog mit den Mitstudierenden erarbeitet werden. Dies unterstützt bei der ersten Übungsaufgabe den Anspruch, dass die Studierenden formulieren müssen, was sie wie und warum gemacht haben, indem sie sich über ihre Lösungen austauschen. Zudem können Studierende, die sich auf unterschiedlichen Kompetenzstufen befinden, voneinander profitieren. Beispielsweise dadurch, dass sich Mitstudierende gegenseitig bei Fragen zu Inhalt und Vorgehen beraten. Damit werden Studierende mit unterschiedlichen Lernzugängen und -strategien, sowie unterschiedlichen Alltagserfahrungen und Vorwissen konfrontiert. Sie sind aufgefordert unterschiedliche Zugänge und Perspektive in die Bearbeitung der Lernaufgaben einzubeziehen.

Überfachliche Kompetenzen berücksichtigen

Der laterale Lerntransfer bezieht die überfachlichen Kompetenzen mit ein. Deren Entwicklung ist nur im Zusammenhang mit einer entsprechenden Lerngelegenheit möglich. Studierende müssen Übungsgelegenheiten erhalten um Kompetenzen, wie Informationen beschaffen und nutzen oder Ergebnisse zu gehaltvollen Präsentationen aufzubereiten, zu entwickeln. Dozierende planen deshalb nebst der fachlichen Kompetenzentwicklung bewusst auch die überfachliche bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Gelegenheiten mit ein. Zudem fordern sie die Studierenden auf, nicht nur den fachlichen Erkenntnisprozess, sondern auch ihren Arbeitsprozess zu reflektieren. Ziel ist letztendlich, dass Studierende nicht nur auf die Frage, wie sie etwas gemacht haben antworten, sondern sich selber befragen wie und warum etwas gelungen oder gescheitert ist.

Beim Vorbereitungsauftrag werden eine geeignete Darstellung des individuellen Getränkekonsums und der Austausch zwischen den Studierenden über eine Onlineplattform gefordert. Hier üben Studierende verschiedene Aspekte der Methodenkompetenz. Die Metakognition wird an mehreren Stellen gefordert und gefördert, indem Studierende ihren Arbeits- und Erkenntnisprozess reflektieren oder Erkenntnisse mit denen von Mitstudierenden vergleichen und diskutieren. In der Übungsaufgabe beschaffen sie Informationen mittels Befragung der Mitstudierenden und vergleichen diese mit fachwissenschaftlichen Informationen.

Transparent machen, welche Aufgaben Lehrende und Lernende haben

Die vorangehenden Kriterien machen deutlich, dass sowohl Dozierende wie Studierende im Lehr- und Lernprozess einen je spezifischen Auftrag haben beim Zusammenspiel von Wissen und Handeln. Kompetenzorientierung bedingt, dass beide Seiten eine aktive Rolle einnehmen (vgl. Baumann, 2011). Die damit verbundenen Verantwortlichkeiten müssen transparent gemacht und geklärt werden.

3 Fazit

Damit Wissen und Handeln zusammenspielen können, sind Dozierende aufgefordert die Logik des fachwissenschaftlichen Wissens aufzuzeigen, den entsprechenden Wissensaufbau zu ermöglichen und insbesondere Lerngelegenheiten anzubieten und zu moderieren. Die Lerngelegenheiten orientieren sich an Anwendungssituationen. Damit wird das Erarbeiten, Üben und Prüfen der Kompetenz überhaupt erst möglich. Zudem können die Anwendungssituationen den Studierenden Hinweise geben über Bedeutung und Relevanz, sowohl für sie als Lehrpersonen, wie auch mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler. Dies ist auch in fachwissenschaftlichen Veranstaltungen bedeutsam, nicht nur in der Fachdidaktik. Die Studierenden sind aufgefordert, aktiv die Lerngelegenheiten zu nutzen. Sie müssen bereit sein, sich mit ihrem Vorwissen aus Alltag und Studium auseinander-

zusetzen und dieses in Verbindung mit dem Lernstoff zu bringen. Die Dozierenden berücksichtigen bei der Gestaltung der Veranstaltungen kooperative Lernsettings. Von Studierenden wird erwartet, sich auf den Austausch mit den Mitstudierenden einzulassen. Dies trägt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Lernstoff bei und unterstützt die Entwicklung von fachlichen wie auch überfachlichen Kompetenzen. Insbesondere die Metakognition als wichtige überfachliche Kompetenz, ist gezielt zu unterstützen und im Lernprozess bewusst einzuplanen. Dazu ist es sinnvoll, eine Reflexions-, Gesprächs- und Feedbackkultur (Meyer, 2012) aufzubauen um den Studierenden ihre Lernprozesse und den Sinn von situationsbezogenen Lernaufgaben deutlicher bewusst zu machen. Sie erhalten Zugang zu ihren Lernstrategien, ihrer Motivation und ihren Bedürfnisse beim Lernen. Dies ermöglicht den Studierenden den individuellen Entwicklungsbedarf zu erkennen und Verantwortung dafür zu übernehmen.

Damit die Beteiligten ihre Rolle wahrnehmen können und Erwartungen transparent und nachvollziehbar sind, ist es sinnvoll, dass Dozierende ihren Studierenden das Lehr-Lern-Verständnis im Rahmen der Kompetenzorientierung aufzeigen und erklären. Die Studierenden müssen für das hier vorgestellte Beispiel bei der Kompetenzentwicklung mittels der Lernaufgaben die Verantwortung für ihren persönlichen Lernprozess übernehmen. Dozierende müssen die Verantwortung übergeben und die Studierenden zielorientiert und zunehmend selbständig und eigenverantwortlich arbeiten lassen. Im vorliegenden Beispiel wurde nur die Selbstbeurteilung dargestellt. Nebst der Selbstbeurteilung sind die Studierenden auf ein Feedback durch die Dozierenden angewiesen. Selbst- und Fremdbeurteilung beziehen sich auf die zu entwickelnde Kompetenz. Sind zudem Bewertungssituationen Teil des Moduls, müssen diese ebenfalls Bezug nehmen zur geforderten Kompetenz mit ihren Teilkompetenzen.

Selbstverständlich müssen die mit den Rollen verbundenen Aufgaben in den jeweiligen institutionellen Rahmen integriert werden. Das vorgestellte Beispiel kann entsprechend angepasst und erweitert werden, zum Beispiel indem Lerngruppen gebildet oder Elemente von Blended Learning genutzt werden.

Anmerkungen

¹Demoscope: Markt- und Meinungsforschungsunternehmen in der Schweiz, das Konsumierenden nach ihrer Werthaltung systematisiert [www.demoscope.ch].

Literatur

Baumann, H. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. Bern: hep-verlag.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469-520.
- Dubs, R. (2009). Hochschuldidaktik. Ein programmatischer Beitrag aufgrund langjähriger Erfahrung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(1), 12-25.
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döberich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.E. & Vollmer, H.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF.
- Landwehr, N. (2008). *Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen in schulischer und beruflicher Aus- und Fortbildung*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Lersch, R. (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenz? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*. Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung.
- Luthiger, H. (2012). Lern- und Leistungsaufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht. *Haushalt in Bildung und Forschung*. 1(3), 3-14.
- Meyer, H. (2012). *Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht*. Handout zum Vortrag auf der didacta 2012.
[www.bildungsmedien.de/veranstaltungen/fup/forum-unterrichtspraxis-2012/fup2012-meyer.pdf].
- Publisuisse SA (Hrsg.). (2013). *Arbeitsinstrument für vernetzte Marketing- und Kommunikationsplanung, Die 10 Schweizer Sinus-Milieus*.
[www.publisuisse.ch/mm/mm001/sinus_broschuere_d.pdf].
- Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH, Heidelberg, www.sinus-institut.de.
- Winteler, A. & Forster, P. (2007). Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen*, 55(4), 102-109.

Verfasserin/Verfasser

Käthi Theiler-Scherrer
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Sekundarstufe I und II
Professur Gesundheit und Hauswirtschaft

Clarastrasse 57
CH-4051 Basel

E-Mail: kaethi.theiler@fhnw.ch
Internet: www.fhnw.ch/ph und www.gesundheitundhauswirtschaft.ch

Corinne Senn Keller

Lernort Partnerschule als Teil der Professionalisierung in der Lehrpersonenbildung

In der Lehrerinnen und Lehrerbildung wird eine Kluft zwischen der theoriegestützten Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen und der Schule als Ort der realen Praxis vermutet. Damit Studierende und neu ausgebildete Lehrpersonen in der Praxis bestehen können, braucht es mehr Kooperation zwischen der Ausbildung und der Schule als Praxisort. Das Projekt Partnerschule hat zum Ziel, die Kluft zwischen Wissen und Handeln besser zu überwinden.

Schlüsselwörter: Berufspraktische Studien, Professionalisierung, Partnerschule

1 Einführung

Der folgende Beitrag gibt Einblick in ein Pilotprojekt im Rahmen der Berufspraktischen Studien¹ auf der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (PH FHNW).

Der Beitrag versucht das Zusammenspiel zwischen Wissen und Handeln im Feld der Berufspraktischen Ausbildung zu fokussieren. Zu Beginn wird das Konzept der Berufspraktischen Studien soweit beschrieben, wie es zur Klärung und besseren Verständigung des Pilotprojekts nötig ist.

Das Pilotprojekt wird aus Sicht der verschiedenen Akteure betrachtet und versucht so das Zusammenspiel zwischen Institutionen, Menschen und Handlungen aufzuzeigen. Der Einblick in eine hauswirtschaftliche Praxissituation zeigt auf, wie eine Studentin mit der Praxislehrperson konkret zusammenarbeitet. Der Stand der Erfahrungen aus Evaluationen und forschungsbasierten Erkenntnissen im laufenden Projekt bildet den Schlussteil.

2 Berufspraktische Studien in der Ausbildung zum Lehramt Sekundarstufe I

Studierende an der PH FHNW werden insgesamt in drei Schulfächern ausgebildet und bekommen am Ende der Ausbildung einen Master of Arts in Secondary Edu-

cation.² Die Lehramtsausbildung in der Schweiz ist einphasig, d.h. Studierende absolvieren ihre gesamte berufspraktische Ausbildung innerhalb der Studienzeit und nicht anschließend, wie zum Beispiel in Deutschland im Referendariat.

Die Berufspraktischen Studien vereinen in der Ausbildung für Lehrpersonen der Sekundarstufe I die drei Säulen Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaften im Praxisfeld. An der Pädagogischen Hochschule FHNW beträgt der Ausbildungsanteil der Berufspraxis knapp 20 Prozent und ist somit ein erheblicher Teil der Ausbildung.

Die berufspraktische Ausbildung beginnt nach vier Wochen Studienzeit mit einer längeren Einführungs- und Eignungsphase und vier weiteren dreiwöchigen Praktika in der semesterfreien Zeit. Studierende erhalten zu Beginn und am Ende der Ausbildung in der Berufspraxis eine summative Beurteilung, dazwischen werden sie formativ begleitet und gefördert. Die Berufspraktische Ausbildung wird zudem mit einem Entwicklungs- und Reflexions-Portfolio begleitet.³

Dozierende (Mentorierende) der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik haben in den Berufspraktischen Studien eine wichtige Funktion. Sie halten vor und während der Praktika, Reflexionsseminare mit drei thematischen Schwerpunkten: Unterrichtsfach, Klassenführung oder Institution Schule. Zudem besuchen sie die Studierenden am Praxisort. Alle Studierenden bekommen eine Mentorin oder einen Mentor zugewiesen. Sie treffen sich einmal im Semester, um Portfolioeinträge und den weiteren Verlauf des Studiums zu besprechen. Durch den modularisierten Aufbau des Studiums bleibt die Mentorin oder der Mentor die einzige konstante Ansprechperson für die Studierenden während der ganzen Studienzeit.

Die traditionelle Form von Praktika sieht vor, dass Studierende ihr Wissen aus der Ausbildung in der Praxis anwenden sollen. In der Regel müssen sie alleine die Lektionen gründlich planen und anschließend durchführen. Die Praxislehrperson stellt ihre Klasse zur Verfügung und gibt im Anschluss an den Unterricht Rückmeldungen, Ratschläge und Verbesserungstipps, die dem Studierenden helfen sollten den Unterricht zu verbessern. Studierende sollen damit zeigen, was sie an der Pädagogischen Hochschule an Wissen aufgebaut haben und dass sie dieses nun anwenden können. Die Rolle der Praxislehrpersonen umfasst in traditionellen Praktika einerseits das „Bereitstellen der Praxissituation“ und andererseits die nicht ganz einfache Kopplung zwischen Begleitung und Bewertung.

In verschiedenen Untersuchungen wurde festgestellt, dass die Lernwirksamkeit für Studierende in solchen Praxisanlagen gering ist (Hascher, 2005; Schüpbach, 2007). Studierende versuchen möglichst den verschiedenen und manchmal vielschichtigen Anforderungen gerecht zu werden. Durch die ständig drohende summative Beurteilung besteht für die Studierenden wenig Möglichkeit zur Entwicklung eines eigenen Unterrichtsstils. Sie adaptieren eher unreflektiert den Unterrichtstil der Praxislehrperson. Bei den Nachbesprechungen fehlt oft die Zeit, sich vertiefter über grundlegende Theorien aus den Erziehungswissenschaften oder fachdidaktische Modelle zu reden. Zudem verfügen nicht alle Praxislehrpersonen

über das notwendige Wissen. So bleiben die beiden Lernorte eher für sich getrennt bestehen, auch wenn sie voneinander abhängig sind. Das Pilotprojekt setzt gerade an dieser Kritik an. Es wurde entwickelt um die Lernwirksamkeit zu erhöhen.

3 Pilotprojekt «Partnerschulprojekt für Professionsentwicklung

Das Partnerschulprojekt wurde im Herbst 2011 zur Weiterentwicklung der Berufspraktischen Studien gestartet und ist auf drei Jahre angelegt. Fast zeitgleich starteten die Projekte am Institut für Vorschul- und Unterstufe, am Institut für Primarstufe, am Institut für Sekundarstufe I und II sowie am Institut für Heil- und Sonderpädagogik.

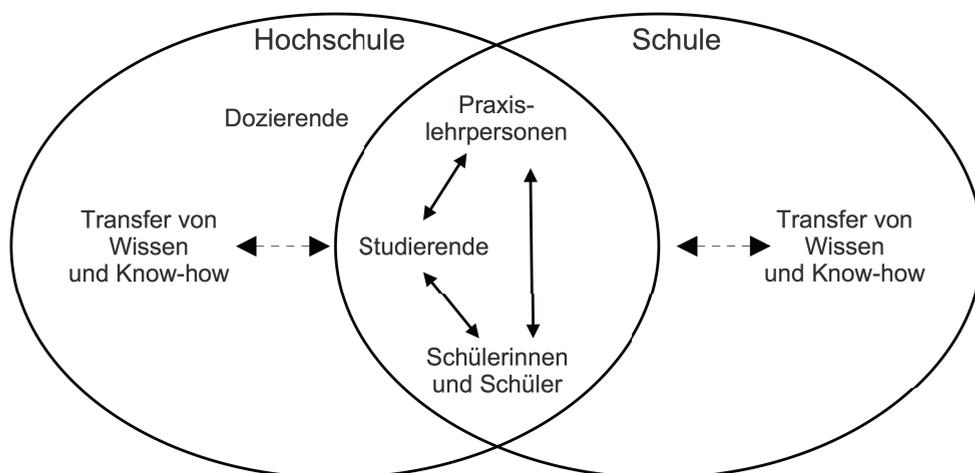


Abb. 1: Lernort Praxisschule (Quelle: eigene Darstellung)

Die Grundlagen für die Entwicklung eines Partnerschulkonzepts stammen aus dem angelsächsischen Sprachraum. In den USA wurden die „Professional Development Schools“ (PDS) erfolgreich an verschiedenen Standorten eingeführt (Castle et al., 2006; Darling-Hammond, 2005) und wurden für die Pädagogische Hochschule FHNW von Prof. Urban Fraefel, Leiter der Berufspraktischen Studien Sekundarstufe I, weiterentwickelt und an die schweizerischen Verhältnisse angepasst.⁴

Im Rahmen dieses Beitrags wird das Pilotprojekt auf der Sekundarstufe I fokussiert. Die Partnerschule Wohlen im Kanton Aargau hat sich auf die Ausschreibung des Projekts gemeldet, was eine ideale Voraussetzung für die Mitwirkung darstellt.

Die Sekundarstufe I in Wohlen umfasst drei Schulzentren und ist mit ca.1050 Schülerinnen und Schüler für schweizerische Verhältnisse eine grosse Schule.⁵ Im Partnerschulprojekt wird die Verantwortung für das Praxisfeld gemeinsam von

Schule und Hochschule getragen. Dies bedingt eine viel höhere gemeinsame und verbindliche Kooperation zwischen Pädagogischer Hochschule und Schule. Damit die Zusammenarbeit gelingt, braucht es ein gemeinsames pädagogisches Grundverständnis. Auf der Ebene des Unterrichtens bedeutet dies, dass der Unterricht von der Praxislehrperson und den Studierenden gemeinsam geplant und unterrichtet wird. *Co-Planning* und *Co-Teaching* bilden die wichtigsten Grundpfeiler des Projekts. Hier soll eine partnerschaftliche Lerngemeinschaft entstehen, mit hoher Partizipation und Kooperation sowie mit Blick auf das Verhältnis von Theorie und Praxis. Studierende sollen adaptiv in den jeweiligen Situationen angemessen und professionell reagieren können. Sie sollen eine fragende Haltung entwickeln, Problemstellungen in der Praxis erkennen und als Ausgangslage für Praxisforschungsprojekte nutzen.

Tab. 1: Übersicht über die Leitideen des Partnerschulprojektes

Leitideen des Partnerschulprojekts

Kooperation, Verbindlichkeit und gemeinsame Verantwortung im Praxisfeld

Praxislehrpersonen und Studierende übernehmen gemeinsam die Verantwortung für professionelles Handeln in Schule und Unterricht.

Orientierung am Lernen der Schülerinnen und Schüler steht im Zentrum

Die Studierenden richten ihr professionelles Handeln primär darauf aus, das Lernen und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Praktikumsklassen zu fördern und zu gewährleisten.

Verhältnis von Theorie und Praxis

Die Studierenden erwerben und reflektieren ihr Handlungswissen, das sich aus allen verfügbaren Quellen speist – wissenschaftliches und praktisches Wissen, Erfahrungswissen, Feedbacks und Austausch.

Co-Planning und Co-Teaching

Praxislehrpersonen und Studierende planen und gestalten den Unterricht gemeinsam. Dabei teilen sie ihr Wissen und ihre Ressourcen mit Blick auf eine größtmögliche Qualität.

Adaptivität beim Unterrichten

Die Studierenden sind fähig, die Planung und die Durchführung des Unterrichts jeweils optimal an die aktuelle Klasse, die Schülerinnen und Schüler und deren Situation anzupassen.

Praxislehrpersonen und ihre Klassen bilden zusammen mit den Studierenden eine Art Arbeits- und Lerngemeinschaft (siehe Tab. 1). Die Studierenden verweilen längere Zeit, d.h. über ein gesamtes Schuljahr verteilt, an der gleichen Schule, teilweise in den gleichen Klassen und werden somit Teil der Schulgemeinschaft und des Schullalltags. In der Regel sind sie im Tandem mit einer anderen Studierenden bei einer Praxislehrperson und werden in der Schule Wohlen *Co-Lehrpersonen* genannt.

Die Kooperation geht weit über das Unterrichten hinaus. Die Studierenden beteiligen sich aktiv an Planungsarbeiten, Sitzungen, Elterngesprächen und Schulanlässen. Die Studierenden lernen während ihrer Ausbildung den gesamten Berufsalltag einer Lehrperson kennen. Sie partizipieren soweit dies möglich ist, gemäß ihrer Entwicklung und ihrem Ausbildungsstand.

3.1. Akteure und Perspektiven

Alle Akteure tragen auf ihre Weise zum Gelingen des Projekts bei. Dabei spielt eine offene und transparente Kommunikation auf allen Ebenen eine grosse Rolle

Projektleitung

Der Leiter der Berufspraktischen Studien der Sekundarstufe 1 hat das Partnerschulprojekt initiiert und vertritt das Partnerschulprojekt innerhalb der Pädagogischen Hochschule und in der Öffentlichkeit. Er ist Ansprechperson für die Schulleitung der Partnerschule Wohlen. In seinem Team arbeiten zudem wissenschaftliche Mitarbeiter im Forschungsprojekt.

Steuergruppenmitglieder

In Steuergruppensitzungen werden während des Projekts wichtige Meilensteine zwischen Schule und Pädagogischer Hochschule miteinander besprochen und vereinbart. Darin vertreten sind von Seiten der Schule die Schulleitungen der jeweiligen Standorte, der Praxiskoordinator und eine Praxislehrperson. Von Seiten der Pädagogischen Hochschule der Leiter der Berufspraktischen Studien und eine Dozentin (in dieser Rolle auch Mentorin genannt). Schule und Hochschule sind zwei sehr unterschiedliche Systeme. Damit eine Partnerschaft entstehen kann, braucht es gegenseitiges Verständnis in Bezug auf die Organisation, Abläufe und Termine und den Auftrag. Schulen können das Partnerschulprojekt als Teil ihres Qualitätsmanagements nutzen. Die Schulleitungen vertreten das Partnerschulprojekt bei den politischen Schulbehörden.

Der Praxiskoordinator ist ein wichtiger Partner zwischen Schule und Hochschule. Er ist zuständig für den Informationsfluss bei den Praxislehrpersonen in der Schule. Er teilt die Studierenden ein und ist Ansprechperson für Fragen vor Ort. Gemeinsam mit der Mentorin werden Austauschtreffen und Weiterbildungen für

die Praxislehrpersonen organisiert. Absprachen finden in der Regel einmal wöchentlich statt.

Mentorin oder Mentor der Pädagogischen Hochschule

Die Mentorin oder der Mentor begleitet die Studierenden in der Praxis. Mentoren sind in der Regel Dozierende der Pädagogischen Hochschule aus den Fachbereichen der Erziehungswissenschaften oder der Fachdidaktik. Sie besuchen die Studierenden im Unterricht und führen durch das Reflexionsseminar. Dort wird den Studierenden Basiswissen zum unterrichtlichen Handeln vermittelt und werden Fallsituationen aus der Praxis besprochen. Innerhalb des Partnerschulprojekts sind diese Reflexionsseminare Orte, welche den Anspruch auf das Zusammenspiel von Wissen und Handeln einlösen können. Situationen aus der Praxis werden reflektiert und mit theoretischem Wissen analysiert.

Die Reflexionsseminare werden in der Partnerschule abgehalten und sind auch offen für Praxislehrpersonen. Die Mentorin bildet das Bindeglied zwischen Schule und Hochschule im Praktikumsalltag und steht im engen Kontakt zum Praxiskoordinator. Diese beiden Personen bilden idealerweise die operative Führung, sodass anfallende Probleme schnell und einfach gelöst werden können. Die Mentorin ist zudem zusammen mit den Praxislehrpersonen verantwortlich für die Berufseignungsabklärung der Studierenden.

Kernteam: Praxislehrpersonen und Studierende

Die Praxislehrpersonen bilden mit den zugeteilten Studierenden ein Kernteam. Dabei geht es in erster Linie um gemeinsam verantworteten Unterricht für die Schülerinnen und Schüler. Der Fokus liegt auf den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler. Studierende werden gemäß ihrem Ausbildungsstand als Co-Lehrpersonen verstanden. In der Regel werden einer Praxislehrperson zwei Studierende mit ähnlichen Fächerprofilen zugeteilt. In dieser Mikroeinheit entstehen wiederum verschiedene Dynamiken. Einerseits die Zusammenarbeit mit der Praxislehrperson, andererseits sollen die Studierenden auch als Tandem miteinander und voneinander lernen.

Die gemeinsame Aufgabe im Kernteam beginnt mit der konkreten Planung des Unterrichts. Dies ist der Schwerpunkt der Kooperation. Hier werden Ziele des Unterrichts festgelegt, Inhalte besprochen, Abläufe geplant. Zudem werden weitere Vorbereitungsarbeiten aufgeteilt und abgemacht, wer welchen Teil während des Unterrichts übernimmt. Es ist denkbar, dass während einer Lektion alle Akteure einen Part übernehmen. Hierzu gibt es eine grosse Anzahl von Möglichkeiten.

Während des Unterrichts treten die Studierenden als Lehrpersonen vor die Klasse und übernehmen die Rolle als Lehrpersonen in ihren vereinbarten Unterrichtsteilen. Es ist durchaus üblich, dass Praxislehrpersonen eingreifen dürfen, wie das schon im Konzept des Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching (Staub, 2001a,

2004, 2005; West & Staub, 2003) beschrieben wurde. Im Unterricht steht immer zuerst das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Zentrum. Sie sollen optimale Lerngelegenheiten erhalten, auch wenn Co-Lehrpersonen den Unterricht halten. Um dies zu erreichen, können die Praxislehrpersonen auch spontan in den Unterricht eingreifen (Staub, 2001b, 2004, 2005; West & Staub, 2003). Beispielsweise wenn die Co-Lehrperson bei ihren Erklärungen etwas vergessen hat, ergänzt die Praxislehrperson dies. Dies im Gegensatz zu herkömmlichen Praktikumssituationen, in welchen Praxislehrperson den Unterricht „laufen lassen“ und erst bei der Nachbesprechung auf die Versäumnisse hinweisen würden.

Die Praxislehrpersonen werden am Institut für Weiterbildung PH FHNW ausgebildet. Sie treffen sich in der Regel dreimal pro Jahr für Austausch und Reflexion ihrer Arbeit, für Weiterbildungen und zum Einblick in die Ergebnisse aus der Begleitforschung. Sie

Studierendengruppe in der Praxisschule

Die Studierendengruppe in der Partnerschule besteht aus circa zwölf Personen. Sie sind unterschiedlich alt und kommen mit individuellen Motivationen und Biographien in die Ausbildung. Die Studierenden werden im Tandem den Praxislehrpersonen im voraus zugeteilt und beginnen ihre berufspraktische Ausbildung nach vier Wochen Studium. Sie erhalten damit schon sehr früh Einblick in ihr späteres Berufsfeld.

Sie sind ab diesem Zeitpunkt zweimal pro Woche in der Schule und übernehmen verschiedene Aufgaben. Sie sollen möglichst schnell Teil der Schulkultur werden und neben dem Unterrichten auch an Sitzungen, Schulanlässen, Notenkonferenzen und Elterngesprächen teilnehmen. Sie besuchen an einem Nachmittag das Reflexionsseminar, das direkt in der Praxisschule und nicht am Campus der PH durchgeführt und von der Mentorin der Hochschule geleitet wird.

Schülerinnen und Schüler

Aus Evaluationen⁶ können einige Hinweise herausgefiltert werden, wie Schülerinnen und Schüler die Studierenden während des Unterrichts wahrnehmen. Die 14-jährigen Schülerinnen und Schüler der Klasse 3B antworten auf die Frage, ob es gut ist, dass bei ihnen Co-Lehrpersonen unterrichten: mit 72% trifft voll zu und 23 % trifft eher zu. Sie begründen die Vorteile von Co-Lehrpersonen mit *„wenn wir Hilfe brauchen, haben wir mehrere Personen die wir fragen können“* oder *„dass es abwechslungsreicher ist, nicht immer nur ein Lehrer. Bei jedem Lehrer/in lernt man anders“*. Weiter stellen sie fest, dass ihr Klassenlehrer dann *„weniger Stress“* hat. Die Schülerinnen und Schüler wurden auch zu den Nachteilen befragt. Viele schreiben, dass sie keine Nachteile sehen: *„weil sie neu sind wissen sie noch nicht, wie es so bei uns läuft“* und *„am Anfang konnten sie noch nicht so gut erklären, aber jetzt sind sie sehr gut“*. Aus den Rückmeldungen der Schülerinnen und Schü-

ler wird deutlich, dass die Vorteile überwiegen. Sie schätzen die größere Anzahl der Lehrpersonen vor Ort, insbesondere auch die individuelle Begleitung bei Stillarbeiten. Sie haben schneller eine Ansprechperson für ihre Fragen und kommen vielleicht so auch in ihrem Lernen schneller voran.

3.2 Praktikum im Fach Hauswirtschaft

Im ersten Treffen zu Beginn der Praktika werden zwischen der Studentin und der Praxislehrperson inhaltliche und organisatorische Aspekte besprochen. Die Studentin erhält so Einblicke in die Abläufe des Unterrichts, Informationen zu Schülerinnen und Schülern sowie zu Regeln, die im Unterricht gelten. Sie vereinbaren gemeinsam die Ziele und Inhalte der nächsten gemeinsam verantworteten Lektionen und teilen sich die bevorstehenden Arbeiten untereinander auf.

Die gemeinsame Planung und Besprechung vor dem Unterricht ist im Partnerschulprojekt eines der zentralen Teile der Kooperation. Hier gibt die Praxislehrperson Einblick wie sie ihren Unterricht plant und vorbereitet. Die Studierenden bringen eigene Vorschläge ein und übernehmen Vorbereitungs- und Planungsarbeiten. In der nachfolgend beschriebenen Praktikumssituation wird die Klasse in zwei Hälften geteilt. Die Praxislehrperson übernimmt den Teil Postenarbeit Bekleidung mit der einen Hälfte und die Studentin unterrichtet die andere Hälfte der Klasse und führt ein Prüfungskochen durch. Die Studentin hat diese Form von praktischer Prüfung geplant und durchgeführt. Sie kann jederzeit Fragen an die Praxislehrperson stellen und bekommt von ihr Hinweise und Rückmeldungen. Die Noten für die Schülerinnen und Schüler werden in Kooperation zwischen Praxislehrperson und Studentin erstellt. Die Studentin S. K. schreibt in ihrem Portfolio dazu:

„Im Fach Hauswirtschaft konnte ich während des Blockpraktikums auch sehr viele neue Erfahrungen machen. Ich habe ja eine grosse Aufgabe bekommen, nämlich ein Probekochen, das ich fast alleine planen und durchführen durfte. Zuerst war ich etwas skeptisch, dass ich das alles so hinkommen würde, wie es meine Praxislehrerin erwartete, doch eigentlich war es ein sehr gutes Gefühl, dass mir jemand so etwas grosses, schon am Anfang meines Studiums zutraut. Deswegen wollte ich auch mein Bestes geben. Also plante ich ein Probekochen für insgesamt zwölf Schüler. Ich musste mir selbst Menüs aussuchen und zusammenstellen, die Gruppeneinteilung machen und eine Einkaufsliste schreiben. Natürlich hatte mich es sehr motiviert dass meine Praxislehrerin meine Vorschläge sofort angenommen hatte. Auch bei der Durchführung des Probekochens hatte ich zuerst etwas Angst. Ich hatte ja noch nie zuvor sechs Schüler auf einmal beobachtet und bewertet. Mit Hilfe meiner Praxislehrerin hat es aber schlussendlich sehr gut funktioniert.“

Interessant dabei ist, Einblicke zu erhalten mit welchen Ängsten und Unsicherheiten Studienanfängerinnen zu kämpfen haben. Der Beitrag zeigt auch beeindruckend auf, dass Studierende ihre Sache gut machen wollen. Durch die partnerschaftliche Zusammenarbeit im Vorfeld des Unterrichts können grobe Fehler aufgefangen werden und der Unterricht kann für die Schülerinnen und Schüler

lernwirksam durchgeführt werden. Die Studentin kann ihre ersten Versuche im Berufsfeld in einer gesicherten Umgebung durchführen und bekommt erste positive Erfahrungen, die ihre weitere Entwicklung begleiten soll. Die Praxislehrperson wird durch eine zusätzliche Person im Unterricht entlastet, im konkreten Fall konnten beide Halbklassen in getrennten Räumen bestens begleitet werden. Durch die Gespräche über den Unterricht kann die Praxislehrperson ihre Vorgehensweisen reflektieren und bekommt möglicherweise neue Ideen zur Gestaltung des Unterrichts von Seiten der Studentin. Hier wird zudem deutlich, wie Wissen und Handeln ineinander spielen können. Die Studentin steht vor einem „Problem“ und kann nun ihr fachliches und fachdidaktisches Wissen zur Bewältigung der gestellten Aufgabe einsetzen. Bei der Reflexion über ihr Handeln im Unterricht setzt sie ihr metakognitives Wissen ein.

4 Forschung im Partnerschulprojekt

Das Pilotprojekt Partnerschule ist auf drei Jahre angelegt und wird mit einem Forschungsprojekt begleitet. Der Forschungsprozess fragt nach den Effekten, welche die Partnerschule auf die Professionalisierung der Studierenden haben könnte. Insbesondere wird bei den Studierenden die Veränderung der Integration von Wissensbeständen im professionellen Handeln (Theorie-Praxis-Problem) untersucht. Ein weiterer Fokus bildet die Frage nach der Schülerinnen- und Schülererfolgsorientierung und nach Wirkungen in der Kooperation der schulbasierten Lern- und Arbeitsgemeinschaften (Fraefel & Haunberger, 2012). Damit der Entwicklungsprozess im Projekt voranschreiten kann, werden Zwischenresultate schnell generiert. So werden in regelmässigen Abständen Forschungsergebnisse veröffentlicht und mit den Beteiligten im Projekt diskutiert.

Angeht die Komplexität der Fragestellungen setzt sich das Forschungsdesign aus mehreren qualitativen und quantitativen Methoden zusammen. Mit Online-Befragungen werden Hypothesen getestet, Zusammenhänge über die Zeit statistisch geprüft und Vergleiche gezogen. Qualitative Methoden kommen zum Einsatz für differenzierte Beschreibungen von Wahrnehmungen und Einstellungen, sowie zur Wissensnutzung, Kooperation und Schülerinnen- und Schülerlernerfolgsorientierung. Beispielsweise geben Mikroteams (Praxislehrperson und Studierende) mit Audioaufnahmen Einblicke in die Interaktion bei der Co-Planung und beim Co-Teaching. Für das Verstehen des Implementierungsprozesses werden Einzel- und Gruppeninterviews durchgeführt (Fraefel & Haunberger, 2012).

In den quantitativen Befragungen zeigt sich die Tendenz, dass die Kooperation in der Partnerschule besser eingeschätzt wird als in der Kontrollgruppe. Insbesondere die Zusammenarbeit in den Mikroteams, aber auch die Kooperation im Schulhaus und die Partizipation an der Schule werden von den Studierenden in der Partnerschule Wohler signifikant besser eingeschätzt. „Die Integration der

Studierenden im Schulteam gelingt offenbar in formellen und informellen Kontexten. Praxislehrpersonen und die Projektleitung nehmen Studierende als festen Bestandteil im Teamzimmer wahr und erachten die Zusammenarbeit in den Mikroteams als „gewinnbringend“ (Fraefel & Haunberger, 2012, S. 194).

Die Studierenden weisen darauf hin, dass die Praxislehrpersonen eine wichtige Rolle im Aufbau von beruflichen Handlungswissen und ihrer Sicherheit haben. Für sie ist das schnelle Hineinwachsen in den Beruf ein Gewinn, insbesondere der enge Kontakt mit der Schule und die vielen Austauschmöglichkeiten mit der Praxislehrperson. Gerade hier kann in sehr konkreten und authentischen Alltagssituationen Wissen und Handeln zusammenspielen. Im gemeinsamen Gespräch werden Handlungen überprüft und reflektiert. Dabei werden Ideen für Handlungsalternativen entwickelt und mit pädagogischem und didaktischem Wissen angereichert.

Die Studierenden sagen, sie würden wieder am Projekt teilnehmen, wenn sie wählen könnten. Dennoch weisen sie darauf hin, dass das Pilotprojekt für sie im Studium einen erheblichen, v.a. zeitlichen Mehraufwand bedeutet hat (Fraefel & Haunberger, 2012).

Bei den Interviews geben Praxislehrpersonen Einblick in ihren Rollenwechsel. Sie erkennen ihr Rollenverständnis neu als „konsequente Kollaboration unter Lehrpersonen“ (Fraefel & Haunberger, 2012, S. 195). Praxislehrpersonen erkennen im Co-Planning und Co-Teaching erhebliche Vorteile. Zum Beispiel wird der eigene Unterricht konsequenter reflektiert, die eigenen Alltagsroutinen werden deutlicher hervorgehoben und die eigene Klasse kann aus einer anderen Perspektive gesehen werden. Sie sehen die Arbeit mit den Studierenden (Co-Lehrpersonen) als eine Art Weiterbildung an.

Zum Gelingen der Integration von Wissensbeständen unter der besseren Vereinbarung zwischen Theorie und Praxis wünschen sich Praxislehrpersonen und Studierende mehr Kohärenz und Koordination zwischen Hochschule und Schulalltag bezüglich Inhalten und Aufträgen. Als Orte der Integration von Theorie und Praxis werden die begleitenden Reflexionsseminare und die gemeinsame Planung von Unterricht (Co-Planning) genannt. „Einig scheint man sich darin zu sein, dass die Integration von theoretischem und praktischem Wissen nur kooperativ und reflexiv zu erreichen ist“ (Fraefel & Haunberger, 2012, S. 194).

5 Ansätze für Gelingensbedingungen im Pilotprojekt Partnerschule

In den letzten zwei Jahren konnten auf Grund des begleitenden Forschungsprojekts und der kontinuierlichen Weiterentwicklung und Begleitung der Projektphase, erste Hinweise auf Aspekte für den Erfolg des Pilotprojekts gegeben werden.

Ein Teil davon ist der Wille und das Interesse der beiden Institutionen zu kooperieren. Ausbildungsstätte und Arbeitsort müssen bereit sein eine gleichwertige Partnerschaft einzugehen, die auf Toleranz, gegenseitiger Wertschätzung und Lo-

yalität aufgebaut ist. Sie müssen Kooperation und Zusammenarbeit auf allen Ebenen und in allen Funktionen leben. Das heisst vom Kernteam zwischen Praxislehrpersonen und den Tandem-Studierenden bis hin zum Praxiskoordinator und der Mentorin.

Die Berufspraktischen Studien bilden dabei eine Art Brückenfunktion zwischen Schule und Hochschule. Hier ist der Ort wo Theorie auf Praxis trifft und Praxis nach Theorie fragt, wo die beiden Bereiche miteinander verbunden und angewendet werden können. Sie sind ein Ort mit grossem Potential und können für Schüler und Schülerinnen, Studierende, Praxislehrpersonen und der Partnerschule als Professionalisierung und Weiterentwicklung genutzt werden.

Dabei scheint das Zauberwort Kommunikation auf allen Ebenen ein wichtiger Garant für das Gelingen zu sein. "Co-teaching ist like a marriage ... there needs to be a lot of Communication for the partnership to be successful" (Espindor, 2009, S. 43). Kommunikation kann wiederum verschiedene Funktionen übernehmen, beispielsweise um Absprachen zu treffen, Wahrnehmungen auszutauschen, Unklarheiten anzusprechen, Unterricht zu reflektieren, Fachbegriffe zu erklären und vieles mehr. Dabei ist wichtig, dass die verschiedenen Rollen, Funktionen und Interessen aller Beteiligten geklärt, sowie auch Aufgaben und Verbindlichkeiten transparent sind. Die jeweiligen Absichten und Perspektiven werden auf gleicher Augenhöhe immer wieder neu verhandelt und zwar immer mit Blick auf die beiden bedeutsamen Ziele: dem Lernen der Schülerinnen und Schüler und der Ausbildung der Studierenden zu Lehrpersonen.

Eine weiterer Aspekt, der zum Gelingen des Partnerschulprojektes beiträgt sind die Echtsituationen, in denen Studierende ihr unterrichtliches Handeln ausprobieren und anwenden können. Durch die längere Dauer der Praktika lernen die Studierenden die Schülerinnen und Schüler, sowie das ganze Umfeld besser kennen. Sie nehmen Teil am normalen Schulalltag und erleben so keine künstlichen Praktikums- Einzellektionen.

4.1 Gefahren und Stolpersteine

Trotz der Begeisterung für das Partnerschulprojekt muss auch auf einige Gefahren hingewiesen werden. Studierende sind die eigentlichen Verbindungen zwischen der Hochschule und der Schule. Sie sind Lernende, Anfängerinnen und Anfänger und pendeln zwischen den zwei Welten hin und her.

Sie müssen sowohl den Anforderungen der Ausbildungsinstitution genügen, als auch in der Praxis bestehen. Durch den modulartigen Aufbau der Ausbildung müssen sie diverse, auch gegensätzliche Informationen verarbeiten können, die wiederum in der Praxis noch einmal aus einem anderen Blickwinkel gesehen werden. Studierende sollen in ihrer Entwicklung und Professionalisierung zur Lehrpersonen von der Praxis und der Pädagogischen Hochschule unterstützt werden. Es soll dabei zu keiner Überforderung oder Zerreissprobe bei Studierenden führen. Dieser

Gefahr versucht das Partnerschulprojekt zu begegnen, möchte sie doch gerade das Gegenteil bewirken. Die im Partnerschulprojekt angelegte Kooperation und Kommunikation zwischen allen Akteuren bringen solche Aspekte deutlicher zum Vorschein.

Ein weiterer, öfters in Diskussionen erwähnter Kritikpunkt ist, dass die Studierenden in diesem Setting nicht lernen ganz alleine zu unterrichten. Sie sind zu dritt im Schulzimmer und übernehmen nur Teile einer Lektion. Die Gefahr besteht, dass sie so nicht lernen ganze Lektionen zu halten. Das Partnerschulprojekt sieht den Aufbau von unterrichtlichem Handeln jedoch als Prozess, indem mit der Zeit sehr wohl auch ganze Lektionen von Studierenden übernommen werden können. Damit schulisches Handeln fundiert begründet werden kann, braucht es zwischen den Studierenden und den Praxislehrpersonen einen fachlichen Diskurs. Die gemeinsame Fachsprache über unterrichtliches Handeln muss gepflegt und weiter entwickelt werden. Zudem sind heutige Lehrpersonen angehalten, in Fachschaften und anderen Gruppierungen gemäss der Qualitätsentwicklung und -sicherung in ihrer Schule zusammenzuarbeiten.

4.2 Ausblick

Das Partnerschulprojekt wird auf das Studienjahr 2013/2014 ausgeweitet, sechs neue Schulen kommen hinzu. Die Pädagogische Hochschule FHNW plant eine Studienreform im Jahr 2016 und möchte dann die Partnerschulen auf der Sekundarstufe I flächendeckend einführen. In der heutigen Projektphase kommen die Studierenden zum Studienbeginn in das Projekt, in Zukunft wird diese Phase wahrscheinlich mindestens zwei Semester später erfolgen. Die Gründe liegen v.a. darin, dass die Studierenden zu einem späteren Zeitpunkt über mehr fachliches und fachdidaktisches Wissen verfügen. Die Schulleitungen in Wohlen haben bis heute sechs Studierende mit einem kleinen Pensum an ihrer Schule angestellt. Sie sehen das Partnerschulprojekt auch als Möglichkeit, ihren Nachwuchs mit angehenden Lehrpersonen, die sie gut kennen, zu besetzen.

Sicher braucht der Aufbau dieses Projekts weiterhin viel Begleitung, Enthusiasmus und Innovation. Der eingeschlagene Weg scheint für das Zusammenspiel von Wissen und Handeln erfolgsversprechend zu sein. Studierende sollen ihre Professionskompetenzen an der Pädagogischen Hochschule und in Praxisschulen aufbauen können. In der Londoner U-Bahn wird man immer wieder auf die Lücke zwischen Zug und Bahnsteig aufmerksam gemacht: „mind the gap.“ Dieser gilt auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung achtsam zu begegnen.

Anmerkungen

- ¹ Studienkonzept der Berufspraktische Studien siehe unter: [<http://web.fhnw.ch/ph/praxis/sekundarstufe-1/pdf-sek1/portrait-bpst-sek-i-2012>].
- ² Ausbildungskonzept siehe unter [www.fhnw.ch/ph/bachelor-und-master/studiengaenge/sekundarstufe_I].
- ³ Unterlage zum Portfolio siehe unter: [web.fhnw.ch/ph/praxis/sekundarstufe-1/pdf-sek1/portfolio-sek-i-12].
- ⁴ Informationen zu den Schulen in Wohlen siehe unter: [www.wohlen.ch/de/bildung].
- ⁵ [web.fhnw.ch/ph/praxis/partnerschulen/pdf-partnerschulen/Konzept_PsPro_SekI.pdf].
- ⁶ Befragung zu Co-Lehrpersonen im Rahmen der Quartalsbefragung an der S3B Bünzmatt, Januar 2013

Literatur

- Castle, S.; Fox, R.K. & O'Hanlan Souder, K. (2006). Do Professional Development Schools (PFDs) make a difference? A comparative study of PDS an Non-PDS Teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 65-80.
- Darling-Hammond, L. (ed.). (2005). *Professional development schools: schools for developing a Profession*. New York: Teachers College Press.
- Espindor, D. (2009). *Co Teaching Handbook*. Seattle Pacific University School of education.
- Fraefel, U. & Haunberger, S. (2012). Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Einblicke in die laufende Interventionsstudie «Partnerschule für Professionsentwicklung». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 185-197.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für Lehrenden- und Lehrerbildung*, 5(1), 40-46.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2009). Kollegiales Unterrichtscoaching. In K. Maag (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung* (S. 26-39). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Schübach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden: die Unterrichtsnachbesprechungen in den Lehrpaktika - eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis?“* Bern: Haupt Verlag.
- Staub, F. C. (2001a). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 175-198.

- Staub, F. C. (2001b). Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen: Eine Fallstudie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 199-216.
- Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 7(3), 113-141.
- Staub, Fritz C. (2005). *Videos im Fachspezifischen - Pädagogischen Coaching*. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2, S. 26-29.
- West L. & Staub, F.C. (2003). *Conent-Focused Coaching. Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Verfasserin

Corinne Senn
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Sekundarstufe I und II
Professur Gesundheit und Hauswirtschaft

Clarastrasse 57
CH-4058 Basel

E-Mail: corinne.sennkeller@fhnw.ch
Internet: www.fhnw.ch/ph und www.gesundheitundhauswirtschaft.ch

Consumer Carbon Footprint beim Einkauf von Bioprodukten

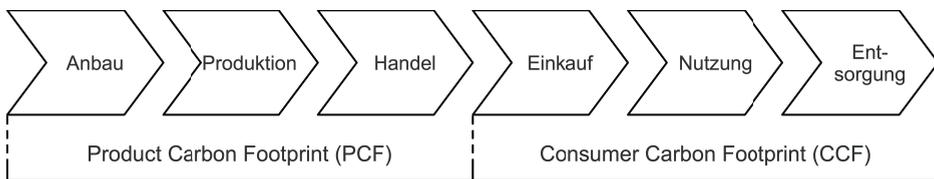
Mohr, M. (2013). Aachen: Shaker Verlag [www.shaker.de].

ISBN: OND-00000-0000165; 109 Seiten (Online-Publikation); 5,00 €/6,25 CHF

Es riecht nach starkem Tobak:

Es muss doch zu denken geben, dass der Containertransport von Gemüse globaler Herkunft per Schiff und LKW über 16.000 km weniger CO₂ pro kg Lebensmittel verursacht als die sog. "Letzte Meile", die im Verantwortungsbereich des Endkunden liegt. Wer mit dem Auto etliche Kilometer in die Stadt zum Biomarkt oder weit ins Umland zum Hofladen fährt, um dort "Bio" zu kaufen, tut der Umwelt definitiv keinen Gefallen. (Prof. Elmar Schlich im Vorwort als Herausgeber)

Wie umweltfreundlich ist eigentlich der Einkauf im Biomarkt – bezogen auf den Einkaufsweg? Dieser Frage ist Manuel Mohr in seiner Master Thesis in einer empirischen Studie zum Consumer Carbon Footprint (CCF) nachgegangen.



Im Unterschied zum „Product Carbon Footprint“ (PCF), der eine rein produktbezogene Bilanzierung und Bewertung der Treibhausgasemissionen vornimmt, wird mit dem „Consumer Carbon Footprint“ (CCF) die Prozesskette um den Aspekt des Einkaufs erweitert, weil dieser sich nicht auf den CO₂-Ausstoß eines einzelnen Produktes bezieht, sondern die Klimarelevanz dem Warenkorb insgesamt zuordnet und damit das Einkaufsverhalten des Endkunden miteinbezieht.

Die Untersuchung stützt sich auf Kundenbefragungen von 275 Kundinnen und Kunden von Biomärkten in Mittelhessen und beruht auf der detaillierten Auswertung der wichtigsten Parameter der Klimarelevanz von Einkaufsfahrten: Haushaltsgröße, Streckenlänge, Wahl des Verkehrsmittels inkl. Fahrzeugdaten, Einkaufsmasse etc. Bezüglich des Heimtransportes der Einkäufe lautet das Fazit: "Es besteht ein klarer Zusammenhang zwischen der Wahl des Verkehrsmittels, den Einkaufsmassen sowie den Wegestrecken zum CCF. Es sollte jedoch davon abgesehen werden, nach Pauschalantworten bei der Rolle des Endverbrauchers für die Klimarelevanz der Einkaufsfahrt zu suchen" (S. 91). Ersteres überrascht nicht so sehr, für das Zweite besteht noch erheblicher Forschungsbedarf – auch was die Aspekte der Nutzung und Entsorgung der Lebensmittel anbelangt.

Eine Studie, deren Lektüre – trotz der wissenschaftlichen Akribie und wegen der gesellschaftspolitischen Brisanz – nur empfohlen werden kann!

Werner Brandl, Staatsinstitut für die Ausbildung von Fachlehrern, München

Haushalten & Wirtschaften. Bausteine für eine zukunftsfähige Wirtschafts- und Geldordnung

Stiftung Zukunftsrat (Hrsg.) (2013).
 Zürich/Chur: Ruediger Verlag [www.ruedigerverlag.ch]
 ISBN 978-3-7253-0993-1; 240 Seiten; 34.00 CHF/25.50 €

„Wie sieht ein Haushalten & Wirtschaften aus, das längerfristig tragfähig – zukunftsfähig – ist?“ (S. 3). Die aktuelle Art und Weise wie die Gesellschaft wirtschaftet scheint nicht zukunftsfähig. Zahlen etwa zum Energieverbrauch oder zur zunehmend verbauten Bodenfläche stimmen nachdenklich. Vor diesem Hintergrund haben sich sechzig Sachverständige im Rahmen einer Nationalen Konferenz (Schweiz) unter dem Titel „Haushalten & Wirtschaften“ der Eingangsfrage gestellt. In Workshops und freien Gesprächen wurde aus verschiedenen Perspektiven informiert und diskutiert. Das vorliegende Buch ist eine Sammlung von kurzen Texten, die im Anschluss an die Konferenz verfasst wurden. Die Publikation lädt Leserinnen und Leser ein, sich an der Diskussion zu beteiligen.

Im ersten Kapitel unter dem Titel „Eine (Wirtschafts-)Gesellschaft in rasanter Veränderung“ machen die Autoren auf ausgewählte Fakten und Entwicklungen aufmerksam. In Kapitel zwei und drei werden Leitideen zum tragfähigen Haushalten und zur Geldordnung diskutiert. So wird beispielsweise das Verständnis von Ökonomie analysiert und dabei jeweils nach dem prägenden Welt- und Menschenbild gefragt. In Kapitel vier „Einzelne Handlungsfelder“ werden konkrete Projekte vorgestellt und kritisch betrachtet. So werden zum Beispiel die Aufgaben und Möglichkeiten des Konsumentenschutzes beleuchtet, der Konsumierende im Umgang mit Komplexität unterstützt. Politische Vorstösse, die zur Veränderung der Wirtschafts- und Geldordnung beitragen wollen, stehen im abschliessenden Kapitel im Zentrum.

Die Sammlung der Beiträge ist spannend, zeigt sie doch die Komplexität der einleitenden Fragestellung und stellt auch unerwartete Themen zur Diskussion. Mit den kurzen Texten werden die Inhalte nur stichwortartig aufgezeigt. Sie können aber trotzdem Dozierende und Studierende im Fachbereich Hauswirtschaft zu einer vertiefteren Auseinandersetzung mit Herausforderungen der Nachhaltigen Entwicklung anregen und laden ein, theoretische Modelle zu hinterfragen. Zudem sind sie eine ideale Ergänzung zur alltäglichen Medienberichterstattung, da sie auch Themen und Stimmen aufgreifen, die nicht überall zu Wort kommen oder beachtet werden. Auch wenn das Buch stark vom Blick aus der Schweiz und auf die Schweiz geprägt ist, kann es die Diskussion über die Grenzen hinweg anregen.

Käthi Theiler-Scherrer, Pädagogische Hochschule FHNW, Basel