

Thema:

Nachhaltiger Konsum als Thema non-formaler Bildungsveranstaltungen für Erwachsene: Eine qualitative Analyse zu selbstberichtetem Lernen von Teilnehmenden konsumkritischer Stadtführungen

Masterarbeit
im Masterstudiengang
Erziehungs- und
Bildungswissenschaft
der Otto-Friedrich-
Universität Bamberg

Verfasserin: Lina-Katya Branzka

Erstkorrektorin: Frau Dr. Sarah Lange

Zweitkorrektorin: Frau Prof. Dr. Julia Franz

Inhaltsverzeichnis

1. Nachhaltiger Konsum als „wicked problem“ des Weltzeitalters und als Aufgabe non-formaler Erwachsenenbildung.....	4
2. Nachhaltiger Konsum in der non-formalen Erwachsenenbildung.....	7
2.1 Nachhaltiger Konsum im Spektrum von Politik, Bildungsforschung und non-formalen Bildungskonzepten mit Fokus auf der Zielgruppe Erwachsene.....	7
2.1.1 Internationale und nationale Relevanz einer Bildung zu nachhaltigem Konsum....	7
2.1.2 Bildung zu einem nachhaltigen Konsum im Rahmen aktueller Forschungsansätze für Verantwortungsübernahme	9
2.1.3 Bildung zu einem nachhaltigen Konsum als Zielebene des Konzepts „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“	15
2.1.4 Kompetenzen für eine Bildung zu nachhaltigem Konsum im Forschungsprojekt BINK „Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“	17
2.1.5 Bildung zu einem nachhaltigen Konsum im BEST-Ansatz „Basic Ecological Strategies“ und im CEA-Ansatz „Consumer Education for Adults“	20
2.1.6 Nachhaltiger Konsum als Thema in der ökonomischen Erwachsenenbildung	22
2.2 Konsumkritische Stadtführungen als Lernort in der non-formalen Erwachsenenbildung.....	27
2.2.1 Lernen Erwachsener in der non-formalen Bildung	27
2.2.2 Lernen Erwachsener im non-formalen Lernort konsumkritische Stadtführung....	32
2.2.3 Fazit des Theoriekapitels und Forschungsfrage der Arbeit.....	37
3. Erhebungsgegenstand: Eine konsumkritische Stadtführung in Bayern.....	40
4. Methode.....	45
4.1 Design und Sample der Studie	45
4.2 Kurzportraits der Interviewpartner.....	47
4.3 Datenerhebungsmethode: Halbstandardisiertes Leitfadenterview	50
4.4 Datenauswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	56
4.5 Gütekriterien und Limitation der Studie	66

5. Ergebnisdarstellung	68
5.1 Überblick über Kategorien und Ausprägungen.....	68
5.2 „Personalisierung“ als Kategorienausprägung	77
5.2.1 Handlungsintentionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsumverhalten....	77
5.2.2 Kenntnisse über Auswirkungen konventionellen Konsums.....	80
5.2.3 Bewertung des Lebensstils	82
5.3 „Generalisierung“ als Kategorienausprägung	87
5.3.1 Handlungsintentionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsumverhalten....	87
5.3.2 Bewertung des Lebensstils	89
5.4 Häufigkeitsangaben der vorgestellten Ergebnisse.....	91
6. Diskussion der Ergebnisse	93
6.1 Zusammenfassung der Studienergebnisse.....	93
6.2 Diskussionshorizont und Auffälligkeiten im Rahmen der Studienergebnisse	94
6.2.1 Komplexitätsreduktionsstrategie „rezepthaftes Anwendungswissen“	95
6.2.2 Komplexitätsreduktionsstrategie „Dichotomisierung und Generalisierung“	96
6.2.3 Strategien zum Umgang mit Wissen und Nichtwissen bei hoher Komplexität	96
6.3 Anknüpfung der empirischen Auffälligkeiten an weiterführende Ansätze.....	99
6.3.1 Anschluss an theoretische Schlussfolgerungen nach Frau Prof. Asbrand.....	99
6.3.2 Anschluss an konstruktivistische Lerntheorie und -Didaktik.....	103
6.3.3 Didaktiktheoretische Ableitungen für konsumkritische Stadtführungen	105
7. Fazit der Arbeit und Ausblick für weitere Forschung und Praxis	109
7.1 Fazit der vorliegenden Arbeit.....	109
7.2 Ausblick für weitere Forschung und Praxis konsumkritischer Stadtführungen.....	113
8. Anhang	121
9. Literaturverzeichnis.....	141
10. Erklärung der Studentin	165

1. Nachhaltiger Konsum als „wicked problem“ des Weltzeitalters und als Aufgabe non-formaler Erwachsenenbildung

Die Weltbevölkerung steht vor einer globalen Herausforderung: Aktuellen Berechnungen zu Folge liegt der durchschnittliche Jahresverbrauch natürlicher Ressourcen pro Kopf bei ca. 25 bis 30 Tonnen im Jahr (vgl. United Nations Environment Programme [UNEP], 2015, S. 12). In Deutschland werden zudem jährlich pro Bürger ca. 11 Tonnen an CO₂ produziert (vgl. Umweltbundesamt [UBA], 2015). Die Folge dieser aktuellen Verbrauchs- und Produktionsmengen ist ein sogenanntes „wicked problem“ (vgl. Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung [WBGU], 2014, S. 78), das zum einen auf Grund der hohen Komplexität anspruchsvolle Lösungsstrategien notwendig macht und das zum anderen auf Grund der sich bereits heute abzeichnenden Langzeitauswirkungen ein unmittelbares Handeln aller Gesellschaftsakteure erfordert (vgl. McGregor, 2012, S. 67 ff.). Bleibt dieser Trend bestehen, so bestünde der errechnete Energiebedarf im Jahr 2050 bei ca. 270 Milliarden Tonnen jährlich und es wäre auf Grund der Klimaerwärmung mit unvorhersehbar negativen Folgen zu rechnen (vgl. WBGU, 2011, S. 3; UNEP, 2015, S. 12 f.). Der Ausgangspunkt für diese Problemlage konnte bereits vor einigen Jahren wissenschaftlich analysiert werden: Er liegt in der Lebensweise und Konsumkultur der Industrie- und Schwellenländer dieses Planeten, die mit einem Umfang von nur 20 Prozent der Weltbevölkerung über die Hälfte der weltweit aufgewendeten Energieressourcen verbrauchen (vgl. WBGU, 2011, S. 2). Fakt ist daher, dass dieser vorrangig westlich geprägte Lebens- und Konsumstil drastisch verändert werden muss, um mit diesem schwerwiegenden Problem proaktiv umzugehen (vgl. WBGU, 2014, S.1).

Für dieses globale Veränderungsziel in Richtung einer nachhaltigen Nutzung von Ressourcen und der Klimaschonung werden nun seit über 20 Jahren globale Nachhaltigkeitsziele verfolgt, die jüngst im Jahr 2016 in Form der „Sustainable Development Goals“ von den Vereinten Nationen aktualisiert verabschiedet wurden (vgl. United Nations, 2015a). Ein Ziel davon ist das Feld des nachhaltigen Konsums und der Produktion (vgl. ebd.). Ein wesentlicher Faktor für die Erreichung dieses hochaktuellen Ziels ist die Bildung, die als Schlüsselrolle ein Bewusstsein über die

Auswirkungen individueller Konsumhandlungen als auch Kenntnisse über alternative Handlungsoptionen fördern soll (vgl. ebd.). Dieser Bedarf sollte bisher durch das internationale Konzept der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ erfüllt werden, allerdings wurde dabei die für den Konsum stark ausschlaggebende Zielgruppe Erwachsener bis heute nur gering tiefer gehend fokussiert (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. [DUK], 2014, S. 35). Die Folge ist, dass sowohl die Forschung als auch die Praxis zu dem Feld Erwachsenen- und Nachhaltigkeitsbildung bislang nur wenig ausgebaut sind (vgl. DUK, 2013, S. 24). Dabei besteht gerade bei diesem umfangreichen Lebensalter auf Grund der erhöhten finanziellen Kaufkraft ein besonderer Anlass für non-formale Bildungsangebote mit der Zielthematik eines nachhaltigen Konsums (vgl. GfK, 2008, S. 2).

Auf Grund dieser hohen festgestellten Relevanz der Zielgruppe Erwachsener und des Themas nachhaltigen Konsums ergab eine Recherche über das bestehende Veranstaltungsgebot im bayerischen Raum, dass besonders viele sogenannte „konsumkritische Stadtführungen“ öffentlich von diversen freien Trägern abgehalten wurden (vgl. Stadt Nürnberg, 2016). Trotz dieser hohen Frequenz konnte aber ein Forschungsstand zu diesem Veranstaltungstyp nur als sehr gering und in Bezug auf die Zielgruppe Erwachsener als nicht vorhanden festgestellt werden. Das in dieser Recherche ermittelte Forschungsdesiderat belief sich daher auf die Schnittmenge nachhaltigen Konsums, der non-formalen Erwachsenenbildung und diesem Veranstaltungstyp. Um auf Grund der festgestellten Relevanz der Zielgruppe und des Themas erste Erkenntnisse im Sinne eines Einblicks zu generieren, wurde für den Rahmen dieser Arbeit daher ein induktives empirisches Forschungsdesign sowie die folgende Fragestellung gewählt, was erwachsene Teilnehmer einer solchen konsumkritischen Stadtführung nach ihrer eigenen Einschätzung zu einem nachhaltigen Konsum gelernt haben. Das Ziel dieses Zugangs ist es, sowohl einen Ansatzpunkt für weitere Forschungen zu diesem Veranstaltungstyp zu kreieren als auch ein etwaiges Lernpotential für das Ziel nachhaltigen Konsums im Rahmen der aktuellen Nachhaltigkeitsagenda für die non-formale Erwachsenenbildung zu ergründen. An die aktuelle wissenschaftliche Diskussion um einen nachhaltigen Konsum anschließend soll damit der Relevanz der Zielgruppe Erwachsener als wesentliche Verbrau-

cherinstanz Rechnung getragen und der bislang geringe Forschungsstand zu der Schnittmenge in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften fokussiert werden. Das Fachinteresse besteht darin, im Rahmen dieser Arbeit einen Beitrag für die Schlüsselrolle der Bildung im Sinne der Nachhaltigkeitsziele zu leisten.

Um einen Überblick über die Behandlung der Fragestellung in dieser Arbeit zu generieren, erfolgt nun zuerst die Vorstellung des Kapitelaufbaus und danach die Festlegung der Arbeitsdefinition nachhaltigen Konsums. Das Ziel des zweiten Kapitels ist es, den aktuellen Erkenntnis- und Forschungsstand zu der aufgeworfenen Forschungsfrage und ihrer impliziten Schnittmenge zu ergründen. Dafür wird zunächst die Verbindung zwischen dem Lerngegenstand eines nachhaltigen Konsums und der non-formalen Erwachsenenbildung erörtert und dazu der bildungs- und erziehungswissenschaftliche Diskurs analysiert. Auf dieses Ergebnis aufbauend wird anhand von vier Bildungskonzepten näher beleuchtet, welche Erkenntnisse zu dieser Teilverknüpfung der Fragestellung vorliegen. Für die empirische Erhebung wird im Anschluss daran unter Einbezug der bisherigen bildungswissenschaftlichen Untersuchungen von Herrn Emde und Frau Schleich erörtert, was das Lernen Erwachsener in dem Lehr-Lernarrangement konsumkritischer Stadtführungen auszeichnet. In Kapitel 3. wird daraufhin die exemplarische konsumkritische Stadtführung als Untersuchungsgegenstand und in Kapitel 4. die Interviewteilnehmer sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethode mittels Leitfadeninterview und der qualitativen Inhaltsanalyse nach dem Regelwerk von Herrn Prof. Mayring vorgestellt. Die erzielten empirischen Ergebnisse werden in Kapitel 5. präsentiert und danach unter Rückbezug auf die theoretische Grundlegung und weiterführender Ansätze in Kapitel 6. diskutiert. Das letzte inhaltliche Kapitel 7. enthält das Fazit über die Fragestellung sowie Anregungen für weiterführende Forschung und für die Praxis. Die für diese Arbeit geltende Definition nachhaltigen Konsums lautet im Anschluss an Herrn Prof. Fischer aus dem Fachbereich der Nachhaltigkeitsbildung (vgl. Fischer, 2011, S. 3 f.): *Nachhaltiger Konsum* ist ein Bündel reflektierter Handlungsentscheidungen, die auf das Ziel einer möglichst effektiven Nutzung natürlicher Ressourcen ausgerichtet sind und ein Bewusstsein über die Auswirkungen des eigenen Konsumhandelns hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung einschließen.

2. Nachhaltiger Konsum in der non-formalen Erwachsenenbildung

Um im Rahmen dieser Arbeit eine Antwort in Bezug auf die Fragestellung zu entwickeln, was Erwachsene nach ihrer Einschätzung selbstberichtet in einer konsumkritischen Stadtführung gelernt haben, soll in diesem folgenden Kapitel zunächst eine theoretische Erörterung zu der Schnittmenge non-formaler Erwachsenenbildung und dem Bildungsthema nachhaltigen Konsums erfolgen. Das Ziel ist es zu ermitteln, wie diese Schnittmenge im aktuellen Bildungs- und Forschungsdiskurs verortet werden kann und welche Lernziele bestehen. Des Weiteren soll hier untersucht werden, was das Lernen Erwachsener in konsumkritischen Stadtführungen auszeichnet und welche spezifischen Lernziele und -formen dem zu Grunde liegen.

2.1 Nachhaltiger Konsum im Spektrum von Politik, Bildungsforschung und non-formalen Bildungskonzepten mit Fokus auf der Zielgruppe Erwachsene

In Bezug auf die Fragestellung in dieser Arbeit soll in diesem Teilkapitel zuerst die bildungspolitische Relevanz des interdisziplinären Forschungsthemas nachhaltigen Konsums herausgestellt sowie auf den aktuellen Forschungsdiskurs mit Fokus auf bildungs- und erziehungswissenschaftliche Zugänge eingegangen werden. Darauf aufbauend soll ein Einblick in die Lernziele der herausgestellten konzeptionellen Bildungsansätze erteilt werden, die die Zielgruppe Erwachsener, den Lerngegenstand nachhaltigen Konsums und den non-formalen Bildungsbereich umfassen.

2.1.1 Internationale und nationale Relevanz einer Bildung zu nachhaltigem Konsum.

Um zuerst die internationale und nationale Relevanz einer Bildung zu nachhaltigem Konsum aufzuzeigen, wird nun die Rolle des Konsums im (inter-)nationalen politischen Nachhaltigkeitsdiskurs fokussiert.

Aktuellen Daten zu Folge wurde bereits einleitend vorgestellt, dass das vorherrschende Konsumverhalten der Industriestaaten einen wesentlichen Einfluss auf eine nicht-nachhaltige Weltentwicklung hat. Neu ist diese Kenntnis über die Auswirkung des Konsums allerdings nicht. Sie stellt vielmehr ein seit Anbeginn durchgehendes Element im Nachhaltigkeitsdiskurs dar, wie es bereits im Jahr 1992 im vierten Kapitel der „Agenda 21“ dahingehend betont wurde, dass „...die Hauptursa-

che für die anhaltende Zerstörung der globalen Umwelt in den nicht nachhaltigen Konsumgewohnheiten und Produktionsweisen [liegt, Anm. K.B.]“ (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit [BMUB], 1992, S. 18). An diese Agenda 21 und das Ziel eines nachhaltigen Konsums wurde in den folgenden UN-Weltgipfeln in Johannesburg im Jahr 2002 und in Rio de Janeiro im Jahr 2012 angeknüpft (vgl. United Nations, 2012a, S. 3 u. S. 43 f.; Vereinte Nationen, 2002, S. 8 u. S. 15 ff.). In dem jüngst vergangenen UN-Weltgipfel wurde das Thema nachhaltigen Konsums dahingehend verstärkt weiter fokussiert, dass über den Bericht „The future we want“ (United Nations, 2012a, S. 2) hinaus ein zusätzlicher Plan für nachhaltige Konsum- und Produktionsweisen beschlossen wurde (vgl. United Nations, 2012b). In Anknüpfung an die Agenda 21 wurde hierbei unter anderem das Gesellschaftsziel der Ausbildung eines nachhaltigen Konsumbewusstseins durch Bildungsmaßnahmen unterstrichen und die Relevanz der Bildung betont (vgl. BMUB, 1992, S. 19; United Nations, 2012b, S. 2 ff.). Dieser verabschiedete Zehn-Jahres-Plan diente auch als ein zentraler Bezugspunkt für das Ziel des nachhaltigen Konsums in den jüngst verabschiedeten Sustainable Development Goals, deren Relevanz in der Einleitung bereits angesprochenen wurde (vgl. United Nations, 2015b, S. 26). An dieses hochaktuelle Ziel anknüpfend wurde kurz darauf im Rahmen der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie über das BMUB ein „Nationales Programm für nachhaltigen Konsum“ (Bundesregierung, 2016) verabschiedet. Desse Ziel ist es, das Nachhaltigkeitsbewusstsein und den Lebensstil der einzelnen Bürger zu steigern und zu optimieren. Das programmatische Ziel für einen nachhaltigen Konsum ist dabei, dass eine öffentliche Diskussion über nachhaltige Lebensstile angeregt und die vorwiegenden Konsumpraktiken systematisch nachhaltiger ausgerichtet werden sollen (vgl. ebd; BMUB, 2016, S. 6). Darunter wird näher verstanden, dass „...Verbraucherinnen und Verbraucher noch besser in die Lage versetzt werden [sollen, Anm. K.B.], die umweltbezogenen und sozialen Fragen ihres Konsums zu verstehen“ (BMUB, 2016, S. 5). Unterstützung sollen gezielte Bildungsmaßnahmen als „übergreifende Handlungsansätze“ (BMUB, 2016, S. 1) bieten, die aufbauend auf das Konzept der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ alle Altersgruppen adressieren sollen (vgl. BMUB, 2016, S. 5).

2.1.2 Bildung zu einem nachhaltigen Konsum im Rahmen aktueller Forschungsansätze für Verantwortungsübernahme.

Aufbauend auf die (inter-)nationalen Begründungen für einen nachhaltigen Konsum soll hier zunächst ein Einblick erteilt werden, welche aktuellen Forschungszugänge bestehen, die sich mit dem Ziel eines nachhaltigen Konsums und möglichen Handlungsoptionen für die Gesellschaftsakteure befassen. Aus diesem aufgezeigten Forschungsdiskurs soll abgeleitet und erörtert werden, warum hierfür ein Bedarf eines Bildungsprogramms zu einem nachhaltigen Konsum für alle Altersgruppen besteht.

Blickt man auf das interdisziplinäre Forschungsfeld zu einem nachhaltigen Konsum, so gibt es derzeit verschiedene Forschungsansätze und -zugänge, die beispielsweise hinsichtlich des Aspekts der Verantwortungsübernahme durch die einzelnen gesellschaftlichen Akteure unterschieden werden können. Diese Perspektive wurde hier im Rahmen der Arbeit zum einen gewählt, da eine ganzheitliche Erfassung dieses Forschungsfelds zu einem nachhaltigen Konsum einen eigenständigen Forschungsschwerpunkt darstellen würde, so wie es bereits im Rahmen des nationalen sozial-ökologischen Forschungsprogramms skizziert wurde (vgl. Defila, DiGiulio & Kaufmann- Hayoz, 2012).¹ Zum anderen wurde dieser Blickwinkel gewählt, da mit diesem Zugang auch das Handeln des einzelnen Bürgers als Gesellschaftsakteur fokussiert wird, was auch wie folgt das Ziel von diversen Bildungsmaßnahmen im Bereich der Nachhaltigkeitsbildung ist (vgl. BMUB, 2016, S. 4). Ein Beispiel für einen solchen Forschungszugang ist das Projekt mit dem Titel „Nachhaltiger Konsum – Vom Wissen zum Handeln“ (BMUB, 2016, S. 23), das im Rahmen des sogenannten „FONA“-Forschungsprogramms (kurz für: „Forschung für nachhaltige Entwicklung“) von dem Bundesministerium für Bildung und Forschung in den Jahren 2008 - 2013 initiiert wurde (vgl. ebd.). Unter anderem beschäftigte sich dieses Projekt gezielt mit der Frage, wie Handlungsoptionen für einen nachhaltigen Konsum vermittelt und gefördert werden können, weshalb auch ein Forschungsprojekt zu dem Bereich der Bildung für einen nachhaltigen Konsum (vgl. Michelsen & Fischer, 2013, S. 7) entstanden ist. Darauf wird in Punkt 2.1.4 vertieft eingegangen.

¹ In diesem Teilforschungsprojekt wurden insgesamt sieben thematische Bereiche in der Forschung zu dem Themenfeld des nachhaltigen Konsums festgestellt, die unter anderem Fragen der strukturellen Systemkoordination, Konsumentenverhaltensweisen und Normen eines nachhaltigen Konsums behandeln.

Blickt man nun mit diesem speziellen Fokus der Verantwortungsübernahme auf den aktuellen (inter-)nationalen Forschungsdiskurs, so fallen zunächst umfassende Forschungspublikationen aus dem Bereich der Wirtschaftswissenschaften auf, die sich unter anderem mit Handlungsoptionen für Unternehmen und mit interdisziplinären Zugängen mit dem Verhältnis zwischen Käufern, deren Beweggründe und nachhaltig produzierten Produkten auseinandersetzen (vgl. Glock, 2013; Balderjahn, 2013, S. 205 ff. u. S. 213 ff.). Weitere Zugänge tauchen in häufig interdisziplinären Forschungspublikationen der Sozialwissenschaften unter der Prämisse auf, worin sich Identitäten von Konsumenten manifestieren lassen, deren Verhalten nachhaltige Konsummuster aufweisen (vgl. Bartels & Reinders, 2016; Borges, Herter, Nique & Costa Pinto, 2016). Hierzu wurde beispielsweise mit einem qualitativen Design durch das Umweltbundesamt untersucht, welche idealen Konsumtypen in Deutschland bestehen (vgl. UBA, 2002, S. 97 ff. u. S. 178). Ergänzend dazu wird seit dem Jahr 1990 mit einer repräsentativen „Umweltbewusstseinsstudie“ (BMUB & UBA, 2015, S. 6) das Nachhaltigkeitsbewusstsein erhoben, worin auch der Konsum thematisiert wird (vgl. BMUB & UBA, 2015, S. 6 u. 48 ff.).

Sieht man hierbei aber nun von dieser vorrangig im Forschungsdiskurs bestehenden Makroperspektive weg auf Forschungszugänge, die eine explizite Mikroperspektive auf den einzelnen Bürger und seine nachhaltigen Konsumoptionen im Alltag besitzen, so kristallisiert sich der Recherche dieser Arbeit zu Folge *ein* bestimmter, vorwiegend diskutierter Ansatz im derzeitigen Forschungsdiskurs heraus (vgl. UBA, 2015). Das ist der sogenannte „key points“ (Bilharz, 2009) - Ansatz von Herrn Bilharz, der bislang sowohl in der wirtschaftswissenschaftlichen Nachhaltigkeitsforschung als auch in sozialwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Forschungskontexten, wie zum Beispiel auf der internationalen „PERL“- Konferenz (zu engl. „The Partnership for Education and Research about Responsible Living“, Technische Universität Berlin, 2012), behandelt wurde (vgl. Bilharz & Cerny, 2012, S. 54 ff.; Bilharz & Fricke, 2011, S. 9 ff; Fricke, 2015, S. 54 ff.). Dieser Ansatz wurde auch bereits in Fachmagazinen für Forschungen zu einer nachhaltigen Entwicklung wie der *GAIA* (Zeitschrift für transdisziplinäre Forschung zur Nachhaltigkeitsthematik) rezitiert und dabei häufig in den Bezug bestehender Ideen über Nach-

haltigkeitsstrategien gesetzt, wie es beispielsweise von Frau Fricke in diesem Zusammenhang diskutiert wird (vgl. Bilharz & Schmitt, 2011, S. 232 ff.; Fricke, 2015, S. 46 ff. u. S. 54 ff.). Darunter fällt in Bezug auf die Verhaltensweisen Einzelner die sogenannte „Suffizienzstrategie“ (Fricke, 2015, S. 22), die sich nachhaltige Lebens- und Konsumstile umfasst und eine Bedürfnis- und Bedarfsreflexion über die Notwendigkeit von Konsum einschließt (vgl. Fricke, 2015, S. 51).

Der Ausgang des Ansatzes nach Bilharz sind die sogenannten „sozialen Dilemmata“ (Bilharz, 2006, S. 6), die Bilharz als Ausgangsproblem des vorherrschenden nicht-nachhaltigen Konsums bezeichnet und die beinhalten, dass bei den Bürgern eine Unkenntnis darüber herrsche, welche Alltagshandlungen für einen nachhaltigen Konsum denn relevant seien (vgl. ebd.).² Eine Verantwortungsübernahme sei nach Bilharz damit blockiert, weshalb sein Ansatz eine handlungspraktische Orientierung für eine strategische Wissensvermittlung an die Verbraucher darstellen soll. Durch die Vorgabe von als relevant betitelten Taten, die Bilharz als ein relevantes Wissen über einen nachhaltigen Konsum bezeichnet, sollen die Konsumenten mit seinem Ansatz Möglichkeiten für das eigene nachhaltige Konsumieren erkennen und danach auch handeln können (vgl. Belz & Bilharz, 2007, S. 36 ff.; Fricke, 2015, S. 54 ff.). Diese Schlussfolgerung liegt nach Bilharz und Herrn Prof. Belz darin begründet, dass durch eine solche Aufklärung auch ein „*wollen* [Anm. d. Verf.]“ (Belz & Bilharz, 2007, S. 106) zum Handeln bei den Adressaten hervorruft, was auch den Ausgangspunkt für das Ziel einer nachhaltigen Transformation bilde (vgl. Belz & Bilharz, 2007, S. 37). Die Umsetzung der aufgezeigten Handlungsmöglichkeiten in wirklich nachhaltige Konsumtaten sehen Bilharz und Belz weiter darin begründet, dass so die Entscheidungen für einen nachhaltigen Konsum erleichtert und somit Handlungsunsicherheiten abgebaut werden können (vgl. Ebd.). Dafür hat Bilharz in seinem Ansatz ein Kategoriensystem entwickelt, in dem er aus diversen Ratgebern zu einem nachhaltigen Konsum Alltags- und Konsumhandlungen nach einer Relevanzstruktur gebündelt hat (vgl. Fricke, 2015, S. 54 ff.). Dem-

² Diese „sozialen Dilemmata“ bestehen nach Bilharz darin, dass sich die Akteure durch die bislang zu allgemein formulierte „geteilte Verantwortung“ (Bilharz, 2006, S. 5) die Übernahme von Verantwortung gegenseitig zuschieben und dass somit eine „*geteilt[e] Unverantwortlichkeit* [Anm. d. Verf.]“ (ebd.) entsteht. Nachhaltige Konsumweisen werden daher trotz des Wissens um deren Relevanz nicht umgesetzt (vgl. ebd.).

entsprechend bezeichnet Bilharz die weniger relevanten Taten als „Peanuts“ (Fricke, 2015, S. 55), wie zum Beispiel den Stand-By-Schalter auszuschalten, etwas stärker relevante Taten als „Big Points“ (ebd.), wie der Verzicht auf Flugreisen, und die als relevantesten eingestuften Taten als „Key Points“ (Fricke, 2015, S. 56), wie Solarzellen sichtbar auf dem Dach anzubringen (vgl. Bilharz & Fricke, 2011, S. 10 ff). Die Außenwirkung der Taten ist für Bilharz dabei besonders relevant, da „...[n]ur wenn Konsumhandlungen für andere Akteure sichtbar sind, .. transformative Wirkungen entstehen“ (Bilharz & Fricke, 2011, S. 10). Nach Frau Fricke sollen die Verbraucher über eine nach diesen Kategorien ausgerichtete Nachhaltigkeitskommunikation so dazu befähigt werden, „...die vorhandenen Handlungsspielräume, die für nachhaltigen Konsum stehen, zu erkennen, zu nutzen und gleichzeitig neue Handlungsspielräume zu schaffen“ (Fricke, 2015, S. 54). Allerdings wird dieser Ansatz nach Frau Fricke im Diskurs nicht kritik- und diskussionsfrei betrachtet. Das betrifft zum einen die Relevanzstruktur der kategorisierten Taten, da die als weniger relevant bezeichneten „Peanuts“- Taten des Alltags vielmehr zu einer Verkürzung der Handlungsoptionen im Alltag und zu einer Entmutigung der Konsumenten führen könnte, als dass eine Förderung des Handelns entsteht (vgl. Fricke, 2015, S. 56). Auf alle Kritiken kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden, wie sie sich nach Frau Omann und Herrn Rauschmayer beispielsweise besonders auf den genannten Aspekt des *Wollens* bei Bilharz bezieht (vgl. Omann & Rauschmayer, 2012). Wie folgt, soll aber die Kritik hierzu von Herrn Prof. Barth näher behandelt werden, da dieser die Relevanz der Bildung als Basis und Begründung eines nachhaltigen (Konsum-)Handelns für alle Alters- und Zielgruppen herausstellt und einer strategischen Einflussnahme gegenüberstellt.

Demnach kritisiert Barth in dem Artikel „Social Learning instead of educating the other“ (Barth, 2012, S. 1) im *GAIA*- Magazin den Handlungsansatz von Bilharz in Bezug auf dessen betonte Relevanz von Kommunikationsmaßnahmen dahingehend, dass darin vielmehr eine Vorgabe und ein Versuch der Erziehung zu nicht-nachhaltigen Handlungen enthalten sei, die das Verhalten und die Werthaltung der Akteure verändern soll anstatt eine Entscheidungsfindung für Handlungsoptionen zu unterstützen (vgl. Barth, 2012, S. 1 f.). Dies konkretisiert Barth unter

anderem darin, dass mit einem solchen Vorgehen vielmehr eine Herabreichung von Informationen an die Verbraucher stattfindet und dass darin weder partizipative Elemente, wie eine eigenständige Entscheidungsfindung hinsichtlich eines gesellschaftlichen Beitrags, noch ein Ausgang von einem nachhaltigen Bewusstsein und von einer Handlungsbegründung der Akteure vor dem Hintergrund ihres Lebenskontextes enthalten sind (vgl. Barth, 2012, S. 2). Vielmehr würde mit diesem Weg eine Hierarchie entstehen, die einer mündigen und selbsttätigen Konsumententscheidung durch die Einzelnen gegenübersteht und im Sinne einer Ursache-Wirkungskette ein durchweg nachhaltiges Handeln von den Akteuren fordert (vgl. ebd.). Die Aufgabe von Kommunikation müsse es nach seiner Ansicht daher vielmehr sein, dass sie zu einem gesellschaftlichen Dialog führt, der ein soziales Lernen und eine Kompetenzentwicklung bei dem Einzelnen unterstützt und damit eine Partizipation des Einzelnen an der gesellschaftlichen Transformation fördert (Barth, 2012):

Therefore, social learning is needed that occurs as second order learning and leads to personal competence development. It addresses not only the individual's ability to act in certain way, but also considers the notion of citizenship, that is, the ability to participate in relevant activities that enable the individual to contribute to social transformation. (S. 2)

Der Schlüssel hierfür ist Barth zu Folge die Partizipation des Einzelnen an einem gesellschaftlichen Aushandlungs- und Dialogprozess, in dem auf der Basis unterschiedlicher Ansichten und Verhaltensweisen voneinander gelernt werden soll, indem beispielsweise praktische Umsetzungsweisen für den Alltag diskutiert werden (vgl. Barth, 2012, S. 3). Im Gegensatz dazu, wie es nach seiner Kritik an Bilharz vor allem um „...the change of the individual's norms and values and thus their behaviour“ (Barth, 2012, S. 2) geht, handelt es sich nach Barth in gesellschaftlichen Lernprozessen vielmehr darum, dass sowohl ein Wissen um nachhaltiges Handeln, ein Können und Werte im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung gefördert werden sollen „...it encourages the adoption of sustainability principles, ethics and values“ (ebd.). Ein solcher sozialer Lernprozess im Sinne nachhaltiger Handlungsformen sieht Barth in dem Bildungskonzept der „education for sustainable development“

(ebd.) (zu Deutsch: einer „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, kurz und im Folgenden: BNE), die nach seiner Ansicht zwischen den Polen einer Indoktrination und einer Wertefreiheit angesiedelt ist und die Reflexion von Lebensweisen und Handlungsalternativen zum Ziel hat. Das macht sie nach Barth auch unter dem normativen Gesichtspunkt eines nachhaltigen Verhaltens als Zielebene darin legitim, dass der Reflexionsansatz auf einer freien Urteilsbildung der Lernenden aufbaut und sie in einem gemeinsamen sozialen Austauschprozess in einer Gruppe dazu vielmehr dazu *ermutigt* werden, nachhaltig zu handeln (vgl. ebd.).

Das eine solch verstandene Bevormundung durch politische Nachhaltigkeitsziele vermieden werden soll, ist auch eine Schlussfolgerung des bereits erwähnten Programms der Bundesregierung für einen nachhaltigen Konsum (vgl. Punkt 2.2.1; BMUB, 2016, S. 5). Ebenso wie Barth kommt das Programm zu der Schlussfolgerung, dass die „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ für alle Alters- und Zielgruppen ein zentrales Handlungsfeld ist, das neben der Verbraucherinformation die einzelnen Bürger als Akteure darin unterstützen soll, die Auswirkungen ihres Konsumhandelns besser zu verstehen und für eine allgemein nachhaltigere Bilanz zu verbessern (vgl. BMUB, 2016, S. 16 ff.). Damit also eine gesellschaftliche Aushandlung, wie sie auch bei Barth gefordert wurde, geschehen kann und damit von den Akteuren selbstständige und begründete nachhaltige Konsumententscheidungen getroffen werden können, soll daher Wissen über nachhaltige Verhaltensweisen in Verbindung mit einer Kompetenzausbildung bei den einzelnen Akteuren durch eine „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ gefördert werden (vgl. BMUB, 2016, S. 13 u. S. 16). Möchte man daher unter diesem Teilkapitel ein Fazit ziehen, wie sich die Verantwortungsübernahme einzelner Akteure sowohl in der vorrangigen Makro- als auch in der Mikroperspektive konstituiert und weshalb die Bildung für alle Alters- und Zielgruppen hierbei zentral ist, so liegt den verschiedenen Forschungsansätzen zu Folge der Schlüssel für ein nachhaltiges Konsumverhalten vorwiegend in dem Nachhaltigkeitsbewusstsein der einzelnen Akteure, das den Motor für ein nachhaltiges Konsumhandeln bildet. Mit Fokus auf den Bürger als gesellschaftlicher Akteur stellt unter dieser normativen Zielsetzung nachhaltiger Konsumweisen das Konzept der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ einen rele-

vanten Bezugspunkt für diese Bewusstseinsausbildung dar. Im folgenden Punkt soll dieses Bildungskonzept daher für eine Antwort auf die Forschungsfrage näher beleuchtet werden, in dem sich die Lernenden mit nachhaltigen Konsumoptionen und Lebensstilen auseinandersetzen anstatt diese auferlegt zu bekommen.

2.1.3 Bildung zu einem nachhaltigen Konsum als Zielebene des Konzepts „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“.

Im Anschluss an die Schlussfolgerungen der Diskursanalyse mit Blick auf eine Bildung zu einem nachhaltigen Konsum soll nun näher auf das Konzept der BNE eingegangen werden. Das Konzept stellt heute einen wesentlichen Bezugspunkt für nationale und internationale Bildungsforschungsprojekte zur Nachhaltigkeit dar und richtet sich mit seinem Kompetenzsatz, den Lernzielen und didaktischen Ansätzen an alle Bildungsbereiche und alle Alters- und Zielgruppen (vgl. DUK, 2016a, b). Mit eingeschlossen ist die Erwachsenenbildung, um mit BNE „...einen kontinuierlichen, lebenslangen Lernprozess zu ermöglichen“ (DUK, 2016b). Neben der beruflichen Erwachsenenbildung wird hierbei besonders die non-formale Erwachsenenbildung fokussiert, denn sie „...begleitet einen Menschen ein Leben lang und ist daher ein entscheidender Bildungsfaktor“ (ebd.).

Bildung wird seit jeher als Schlüsselrolle im Nachhaltigkeitsdiskurs betrachtet, um das Ziel der nachhaltigen Gesellschaftsentwicklung zu erreichen (vgl. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, 1992, S. 329 ff.). BNE wurde dafür aus dem Nachhaltigkeitsdiskurs entwickelt, wofür in der Zeit der Jahre 2005 – 2014 eine UN- Weltdekade abgehalten wurde und woran im Anschluss derzeit ein Weltaktionsprogramm läuft, um BNE weiter in die Bildungssysteme zu verankern (vgl. DUK, 2011, S. 9 u. 2013, S. 1). Dem nationalen Aktionsprogramm der Weltdekade von BNE zu Folge geht es dabei insbesondere darum, „...Menschen in die Lage zu versetzen, ihre persönliche, die gesellschaftliche und globale Entwicklung zukunftsfähig zu gestalten“ (DUK, 2011, S. 9). Mit BNE sollen die Menschen befähigt werden, an einer gesellschaftlichen nachhaltigen Entwicklung aktiv zu partizipieren und Fragen „...eines ressourcenschonenden Konsumverhaltens“ (DUK, 2011, S. 8) zu beantworten und ihr Handeln danach auszurichten zu können (vgl.

ebd.). In Bezug auf das entsprechende Teilziel von nachhaltigen Konsummustern in der Gesellschaft wurde diese Rolle im Rahmen des vergangenen UN-Weltgipfels nochmals wiederholt und seit dem Jahr 2010 auch die Rolle der Bildung zu nachhaltigem Konsum im Rahmen von BNE in allgemeinen Empfehlungen des UN-Umweltprogramms zunehmend betont (vgl. United Nations, 2012b, S. 4; UNEP, 2010, S. 1). Nachhaltiger Konsum ist demnach seit Anbeginn ein Ziel von BNE, soll nach diesen Empfehlungen aber unter anderem deswegen stärker thematisiert werden, weil das heutige Konsumverhalten einen der größten Einflüsse menschlichen Handelns auf eine nachhaltige Entwicklung darstellt (vgl. UNEP, 2010, S. 5). Demnach soll in BNE die Funktion und Bedeutung von Konsum und die Rolle und das Handeln des Einzelnen über die Generierung von Grundlagenwissen hinaus fokussiert werden (vgl. UNEP, 2010, S. 14). Das soll in BNE durch das Konzept der „Gestaltungskompetenz“ (UNEP, 2010, S. 9) ermöglicht werden, das im Rahmen von BNE unter anderem von Herrn Prof. de Haan als übergreifendes Lernziel entwickelt wurde und sich mittlerweile in verschiedene Teil- bzw. Schlüsselkompetenzen aufgliedert (vgl. UNEP, 2010, S. 9 f.; de Haan, 2009, S. 21). Die Lernenden sollen dadurch unter anderem dazu angeregt werden, sich hinsichtlich ökologischen, ökonomischen und sozialen Kriterien mit ihren Lebensstilen und ihrem eigenen und mit dem gesamtgesellschaftlichen Handeln auseinanderzusetzen (vgl. de Haan, 2006, S. 5). Sie sollen dafür zum einen Wissen über Zusammenhänge und Auswirkungen des eigenen Handelns erwerben, um Kriterien für das Handeln zu verstehen und nicht-nachhaltige Prozesse erkennen zu können. Zum anderen sollen sie lernen, Informationen aus diversen Kontexten kritisch zu hinterfragen und sie hinsichtlich dieser Kriterien zu bewerten und zu hinterfragen. Auf dieser Grundlage sollen sie dazu befähigt werden, ihre Entscheidungen in ihren diversen komplexen Lebenssituationen an dem Ziel der Nachhaltigkeit ein Leben lang auszurichten (vgl. ebd.; de Haan, 2009, S. 5; DUK, 2011, S. 9; Lucker & Kölsch, 2008, S. 268 f.). Damit das gelingt, ist laut dem nationalen Orientierungsrahmen für BNE eine Lernkultur in den verschiedenen Bildungsbereichen erforderlich, die ein selbstgesteuertes Lernen in offen arrangierten Lernräumen ermöglicht, das sich unter anderem an Handlungssituationen im Alltag und an den Erfahrungen der Lernenden ausrichtet (vgl. Bund-

Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1998, S. 64 ff.). BNE ist damit nicht nur ein integratives Bildungskonzept, das inhaltlich die Ebenen des ökologischen, sozialen und ökonomischen von Nachhaltigkeit fokussiert und die lokalen und globalen Auswirkung des eigenen Handelns an aktuellen Schlüsselthemen thematisiert (vgl. DUK, 2011, S. 10). Es ist damit auch ein innovatives Bildungskonzept, da es für die Veränderung der Konsum- und Lebensstile der Menschen Lernformen in Bildungsveranstaltungen einfordert, die sich für eine entsprechende Wertevermittlung an der Selbsttätigkeit und den Ansichten der einzelnen Lernenden ausrichten und von ihren Lernbegründungen und Lebenswelten ausgeht (vgl. Fischer & Nemnich, 2013, S. 243; DUK, 2011, S. 9; Michelsen, 2008, S. 48 f.). Reflexionsprozesse und Handlungsfähigkeit sind dabei der wesentlicher Bestandteil des Kompetenzziels von BNE, um die Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine nachhaltige Entwicklung zu erwerben und in die Lage zu kommen „...im Sinne nachhaltiger Entwicklung autonom handeln und in heterogenen Gruppen agieren zu können“ (DUK, 2013, S. 6). Lerntheorien, die diesen Ausgangspunkt vom Lernen enthalten, sind in der Bildungswissenschaft im Bereich der konstruktivistischen Lerntheorien angesiedelt und stellen nach Herrn Apel einen klaren Bezugspunkt im Konzept der Gestaltungskompetenz dar (vgl. Apel, 2008, S. 49 f.).

2.1.4 Kompetenzen für eine Bildung zu nachhaltigem Konsum im Forschungsprojekt BINK „Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“.

Wie bereits unter Punkt 2.1.2 erwähnt, führte die nationale sozial-ökologische Forschung in den Jahren von 2008 - 2013 einen Forschungsschwerpunkt zu nachhaltigem Konsum durch, der auch ein Forschungsprojekt zum Bereich Bildung umfasste (vgl. Michelsen & Fischer, 2013, S. 7). Auf dieses Forschungsprojekt mit dem Namen „BINK“ (kurz für: „Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“, Michelsen & Fischer, 2013, S. 11) soll nun vertiefend eingegangen werden, da es unter Bezugnahme auf BNE ein eigenes Bildungskonzept mit einem spezifischen Schlüsselkompetenzansatz für eine Bildung zu nachhaltigen Konsum entwickelt hat. Der Schwerpunkt der Alters- und Zielgruppe dieses Projekts umfasste Jugendliche sowie junge Erwachsene bis 24 Jahre (vgl. Michelsen, 2013, S. 15).

Der Bezugspunkt des Kompetenzansatzes von BINK liegt in dem Gestaltungskompetenzansatz von BNE, der wiederum seinen Ausgangspunkt in dem Rahmenkonzept der OECD (kurz für: „Organisation for Economic Cooperation and Development“, Rieckmann, 2011, S. 49) für Bildungsmaßnahmen hat (vgl. Michelsen, 2013, S. 14; Punkt 2.1.3). Herrn Prof. Rieckmann zu Folge bedeuten Schlüsselkompetenzen darin, dass spezifische Kenntnisse, die ein Zusammenspiel von „...Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motiven und emotionalen Dispositionen“ (Rieckmann, 2011, S. 49) darstellen, „...in einem definierten normativen Rahmen ... als besonders relevant für die Erreichung wichtiger gesellschaftlicher Ziele gelten“ (ebd.). In diesem Sinne hat das Projekt BINK einen eigenen Schlüsselkompetenzansatz entwickelt, der auf BNE aufbaut aber speziell auf das Thema des nachhaltigen Konsums und auf die Anforderungen für die Ausbildung eines nachhaltigen Konsumbewusstseins zugeschnitten ist (vgl. Barth & Fischer, 2012, S. 68 ff; Michelsen, 2013, S. 14.). Eine Begründung dafür liegt nach Barth und Fischer, die wesentlich an dem Projekt beteiligt waren, darin, dass sich im allgemeinen Diskurs um einen nachhaltigen Konsum derzeit klare Tendenzen in Handlungsmodellen abzeichnen, die den nachhaltigen Konsum als zu unterkomplex betrachten (vgl. Barth & Fischer, 2014, S. 193).³ Einen weiteren Grund für den eigenen Bildungskonzeptansatz stellen aber auch Positionen im internationalen Diskurs wie von Frau McGregor und Frau Süle dar, die schon seit einigen Jahren für eine Spezifizierung von Verbraucherbildung auf nachhaltigen Konsum plädieren und eine Ausrichtung an gesellschaftlichen Lernprozessen auf Grund der Komplexität des Themas ebenso als notwendig betonen (vgl. Barth & Fischer, 2014, S. 69 u. S. 76; McGregor, 2008 u. 2009; Süle, 2012). Mit dem Schlüsselkompetenzansatz für einen nachhaltigen Konsum soll es daher durch das BINK-Projekt in Bildungsveranstaltungen ermöglicht werden, dass für eine Ausbildung eines nachhaltigen Konsumbewusstseins und für ein Zusammenspiel von den oben genannten Komponenten zum einen die Rolle der Lernenden als Konsumenten selbst umfassend behandelt wird und zum anderen auch deren daran geknüpfte komplexe Verhaltensweisen erörtert werden (vgl. Fi-

³ Näher gemeint ist damit beispielsweise der in Punkt 2.1.2 erörterte und von Herrn Barth kritisierte key-points-Ansatz von Herrn Bilharz, der Barth zu Folge eine zu instrumentelle Perspektive auf nachhaltiges Konsumhandeln besitzt (vgl. Barth & Fischer, 2014, S. 194 u. S. 199).

scher & Barth, 2012, S. 71 f.). Unter dem Leitbild des „*consumer citizen* [Anm. d. Verf.]“ (Fischer, 2013, S. 55) soll der/die Lernende im Gegensatz zu einer klassischen Verbrauchererziehung damit nicht in der Rolle des passiven Konsumenten sondern vielmehr in einer weitgreifenden politischen und partizipativen Rolle eines mündigen Bürgers betrachtet werden, der/die durch das konsumbezogene Handeln bewusst Einfluss auf bestehende Strukturen nimmt (vgl. ebd.). Spezifische Reflexionsprozesse sind nach Barth und Fischer ebenso dafür von zentraler Bedeutung, da solchen (Konsumenten-)Rollen gesellschaftliche Sozialisationsprozesse und Handlungsroutinen zu Grunde liegen, die nicht einfach durch die Thematisierung von Konsum verändert werden können sondern einer umfassenden Auseinandersetzung mit dem sozialen Kontext bedürfen (vgl. Fischer, 2013, 72 f.). Diese Auseinandersetzung enthält nach deren Auffassung besonders Fragen nach einem guten Leben, das abseits von eingefahrenen materialistischen Lebensstilen möglich ist und im Sinne der in Punkt 2.1.2 angesprochenen Suffizienz- Strategie Bedürfnis- und Bedarfsreflexionen der Lernenden bedeutet (vgl. Barth & Fischer, 2014, S. 198). In Übereinstimmung mit dem BNE-Konzept bedarf es nach deren Ansicht dafür ebenfalls offener Lernsettings, die ein selbstgesteuertes Lernen ermöglichen und die, ebenso in Übereinstimmung mit Frau McGregor, handlungsbezogene und damit authentische Lernsituationen für die TeilnehmerInnen eröffnen (vgl. Barth & Fischer, 2014, S. 199; McGregor, 2009, S. 261).

Vor diesem Hintergrund wurden in dem BINK-Projekt sieben Schlüsselkompetenzen gebildet, die in Bezug auf den Schlüsselkompetenzrahmen der OECD in kognitive und nicht-kognitive Elemente eingeteilt sind (vgl. Barth & Fischer, 2014, S. 196; 2012, S. 74 ff.). Thematisch umfassen sie die Bedeutung des Materialismus, das Verständnis der eigenen Konsumentenrolle und den Umgang mit Wissen und Informationen zu Konsum, was auch die Empfehlungen des bereits angeführten Umweltprogramms der UN (vgl. Punkt 2.1.3) vorschlagen (vgl. Barth & Fischer, 2012, S. 197; UNEP, 2010, S. 10). In den Schlüsselkompetenzen von BINK geht es im Einzelnen auf kognitiver Ebene darum, dass eine reflektierte und kritische Auseinandersetzung mit den eigenen (Konsum-)Bedürfnissen, den Auswirkungen des eigenen (Konsum-)Handelns und mit den Informationen zu Grunde liegenden Quel-

len stattfindet (vgl. Barth & Fischer, 2012, S. 197 ff.). Auf nicht-kognitiver Ebene geht es im Einzelnen darum, dass Konsumhandlungen unter nachhaltigen Kriterien abgewogen werden, sich mit Anderen über die Auswirkungen von Konsum austauscht werden kann und Ideen und Handlungen an den Vorstellungen einer wünschenswerten Zukunft ausgerichtet werden (vgl. ebd.). Zusammenfassend haben Herr Prof. Michelsen und Frau Nemnich daraus die „Kompetenz zur Nutzung und Aufbereitung unterschiedlicher Wissensbestände“ (Michelsen & Nemnich, 2011, S. 28), die „Kompetenz zur selbstbestimmten Planung, Umsetzung und Evaluation von Aktivitäten im Handlungsfeld Konsum“ (ebd.) und die „Kompetenz zur Verständigung über nachhaltigen Konsum“ (ebd.) gebildet. Nach Michelsen soll damit „...eine reflektierte, breite Auseinandersetzung mit Fragen zu Nachhaltigkeit und Konsum beförder[t], als auch die aktive Teilhabe am Prozess zur Aushandlung einer nachhaltigen Entwicklung unterstütz[t] werden“ (Michelsen, 2013, S. 13).

2.1.5 Bildung zu einem nachhaltigem Konsum im BEST-Ansatz „Basic Ecological Strategies“ und im CEA-Ansatz „Consumer Education for Adults“.

Anschließend an die Vorstellung des BINK-Projektes folgen nun zwei weitere Ansätze aus der Bildungsforschung. Im Rahmen der Diskurssichtung konnten sie als einzeln stehende Entwürfe für eine Bildung zu einem nachhaltigen Konsum festgelegt werden und nehmen speziell die Zielgruppe Erwachsener in den Blick.

Ein weiterer Kompetenzansatz für nachhaltiges Handeln ist der sogenannte „BEST“- Ansatz (zu englisch: „Basic Ecological Strategies“, Bilharz & Gräsel, 2006, S. 3) von Bilharz und Frau Prof. Gräsel, der im Jahr 2006 mit Bezug auf die anlaufende BNE-Dekade entwickelt wurde und die Zielgruppe Erwachsene in den Fokus nimmt (vgl. Bilharz & Gräsel, 2006, S. 2 u. S. 27). Wie der strategische „Key-Point“-Ansatz von Bilharz (vgl. Punkt 2.1.2) ist auch dieser Ansatz darauf ausgerichtet, dass individuelle Handlungen wie der Konsum gezielt nach festgelegten Indikatoren hierarchisiert werden, um über den privaten Kontext Einfluss auf politische Rahmenbedingungen zu nehmen (vgl. Bilharz & Gräsel, 2006, S. 6 ff. u. S. 18 ff.). Dies gilt es den Autoren zu Folge als Kompetenzen gezielt in Bildungsveranstaltungen zu vermitteln, wobei dieser Ansatz im Vergleich zu systematisier-

ten Kompetenzansätzen wie bei BNE oder BINK jedoch auf Grund geringerer Präzision bislang vielmehr als eine Orientierung für Bildungsveranstaltungen verstanden werden muss (vgl. Bilharz & Gräsel, 2006, S. 3 f.; Barth & Fischer, 2014, S. 196; Rieckmann, 2011, S. 49). Das Ziel des Ansatzes ist es, auf die von den Autoren verwiesenen Mängel einer zu hohen Abstraktion in Konzepten wie der Gestaltungskompetenz von BNE zu reagieren und über die Vermittlung von Wissen über mehr und weniger relevante Handlungen zu klären, wie ein Individuum, das ökologisch handeln will, auch gezielt handeln kann (vgl. Bilharz & Gräsel, 2006, S. 2 ff. u. S. 27). Mit einem Fokus auf Alltags- und Handlungsbezüge soll den Autoren zu Folge damit eine Reduktion der Komplexität von nachhaltigen Handlungen erfolgen und somit Problemen wie der Überforderung, eingefahrener Handlungsroutinen oder Hemmschwellen des Handelns bei den Teilnehmern entgegengewirkt werden (vgl. Bilharz & Gräsel, 2006, S. 5 f. u. S. 11 ff. u. S. 27). Das Ziel ist die Optimierung der individuellen Ökobilanz und die Gestaltung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, indem komplexes Wissen über Ursache- und Wirkungsketten reduziert vermittelt und damit die Notwendigkeit zum Handeln aufgezeigt werden soll (vgl. Bilharz & Gräsel, 2006, S. 6 ff. u. S. 20). Demnach geht es in diesem Konzept um die Bereitstellung von Entscheidungshilfen, die in einer handhabbaren Form vermittelt werden sollen (vgl. Bilharz & Gräsel, 2006, S. 27). Eine weiterreichende Ausgestaltung über diese formulierten Zielebenen hinaus besteht in diesem hier vorliegenden Konzept aus dem Jahr 2006 allerdings nicht, das nach den Autoren vielmehr einen Entwurf über die vorgestellten Handlungskompetenzen darstellt und dessen Zielrealisierung erst „...die empirische Erprobung und Evaluation zeigen [muss, Anm. K.B.]“ (ebd.). Eine solche Weiterentwicklung konnte im Rahmen dieser Recherche jedoch nicht nachvollzogen werden.

Ein weiterer Ansatz, der sich gezielt mit einem nachhaltigen Konsum befasst, wurde im Jahr 2003 im Rahmen des „CEA- Projekts“ (zu englisch: „Consumer Education for Adults“, Schuh, 2003a, S. 174) für die Verbraucherbildung entwickelt und enthält ebenfalls einen Fokus auf die Zielgruppe Erwachsene. Der deutschsprachige Titel dieses Ansatzes lautet „Gute Wahl! Nur gestärkte KonsumentInnen leben gut...“ (Schuh, 2003a, S. 1), aus dem ein Handbuch sowie ein Arbeitsbuch für

die Verbraucherbildung mit der Zielgruppe Erwachsener entstanden ist (vgl. Schuh 2003a, b). Anstatt eines Kompetenzansatzes wie bei BINK oder BEST wurden hier Grundlagen für die Gestaltung der Bildungspraxis entwickelt (vgl. Schuh, 2003b, S. 9). Der Ausgang dieses Projekts war das Sokrates-Bildungsprogramm der EU im Zeitraum der Jahre 2000 bis 2006, das sich unter anderem auf das Konzept des lebenslangen Lernens bezog und die Zielgruppe Erwachsene sowie das Thema Verbraucherbildung als Schwerpunkt fokussierte (vgl. SOCRATES Programme, o.J. a, b). Das Ziel dieses Ansatzes im Rahmen des CEA-Projekts war es, eine theoretische Basis für Konzeptentwicklungen zu schaffen, die „...erwachsen[e] Konsumenten dabei unterstützen [wollen, Anm. K.B.], bewusste Bürger zu werden und nachhaltige Entscheidungen als Konsumenten zu treffen“ (Schuh, 2003a, S. 59). Besondere Beachtung erfahren in dieser theoretischen Grundlegung die alltäglichen Entscheidungsfragen von Verbrauchern und, wie in BEST, spezifische Handlungsoptionen für einen nachhaltigen Konsum, die mit den Teilnehmenden erörtert werden sollen (vgl. Schuh, 2003a, S. 10 u. S. 56 f.). Das Leitbild des „consumer citizen“, wie es bereits in Punkt 2.1.4 im Rahmen des BINK-Projekts bereits behandelt wurde, ist auch hier der Bezugspunkt um die „...Erkenntnisfähigkeit, .. Verantwortungs- und Handlungsbereitschaft mündiger Bürgerinnen und Bürger“ (Schuh, 2003a, S. 11) zu fördern (vgl. Schuh, 2003a, S. 19).

2.1.6 Nachhaltiger Konsum als Thema in der ökonomischen Erwachsenenbildung.

In dem folgenden Teilkapitel soll zunächst ein Einblick erteilt werden, wie Bildung zu einem nachhaltigen Konsum in spezifischen Ansätzen der ökonomischen Erwachsenenbildung verortet werden kann, die einen aktuellen Schwerpunkt im Diskurs der Erwachsenenbildung darstellt. Im Anschluss daran soll über eine Vertiefung des in Punkt 2.1.5 bereits erwähnten Ansatz des CEA-Projektes geklärt werden, was die Arbeit mit Erwachsenen in Bildungsveranstaltungen zu nachhaltigem Konsum besonders macht und welche konzeptionellen Konsequenzen resultieren.

Blickt man also auf das Feld von Verbraucherbildung speziell für Erwachsene, so weist es nach Frau Prof. Weber, Frau van Eik und Frau Maier eine hohe Heterogenität verschiedener Ansätze auf, die von der Konsumentenbildung bis hin zur

Erwerbstätigenbildung reichen (vgl. Weber, van Eik & Maier, 2013, S. 16 ff.). In einem aktuellen Forschungsdiskurs der Erwachsenenbildung wird diesbezüglich die sogenannte „ökonomische Erwachsenenbildung“ (Remmele, 2016, S. 20) diskutiert. Als ein „vielschichtiges Konzept“ (Remmele, 2016, S. 22) kann sie als ein übergeordneter Ansatz für die verschiedenen Teilgebiete der Verbraucherbildung betrachtet werden (vgl. ebd.). Im Sinne grundlegender Prinzipien von Erwachsenenbildung ist es nach Herrn Prof. Remmele in Zusammenarbeit mit Herrn Prof. Seeber, Frau Speer und Frau Stoller dabei ihr Ziel, dass über die verschiedenen Zugänge die Partizipationsfähigkeit der Erwachsenen gesteigert und eine selbstständige Bewältigung von ökonomisch geprägten Lebenssituationen unterstützt wird (vgl. ebd.; Remmele, Seeber, Speer & Stoller, 2013, S. 24 f.). Blickt man in diesem Zusammenhang auf den nachhaltigen Konsum als Bildungsziel, so ist es nach Remmele besonders an die Teilgebiete der Verbraucherbildung, die Wirtschaftsbürgerbildung und auch an die Konsumentenbildung für Erwachsene anschlussfähig (vgl. Remmele, 2016, S. 22; Remmele et al., 2013, S. 26 u. S. 73). Im Sinne bewusster nachhaltiger Konsumententscheidungen ist der Kern der Verbraucherbildung deswegen als anschlussfähig zu sehen, da es hierbei vor allem um Entscheidungen im Konsumalltag und um rationale und selbstbestimmte Konsumhandlungen geht, indem den Teilnehmern der gezielte Umgang mit Informationen vermittelt werden soll (vgl. Remmele, 2016, S. 22). Der andere Kern ist hierfür in der Wirtschaftsbürgerbildung dahingehend zu sehen, dass es besonders um die kritische Analyse wirtschaftspolitischer Prozesse und um eine aktive Teilhabe geht, indem nicht nur der individuelle, sondern auch der gesellschaftliche Nutzen thematisiert wird (vgl. Remmele, 2016, S. 23). Im Bereich der Konsumentenbildung ist der Bezug auf nachhaltigen Konsum dabei vor allem darin zu sehen, dass Verbrauchern „...notwendige Kompetenzen vermittelt [werden, Anm. K.B.] sollen, um eigenverantwortlich und erfolgreich an der Gesellschaft teilzunehmen“ (Remmele et al., 2013, S. 72), was nach Remmele unter anderem durch die Anforderungen des „...nachhaltigen, sozial und ökologisch verträglichen Konsums, bei dem die Konsequenzen des eigenen Handelns mitbedacht werden sollen“ (Remmele et al., 2013, S. 73) legitimiert wird. Mit diesem übergeordneten Blick kann nachhaltiger Konsum als Bildungsthema in der

ökonomischen Erwachsenenbildung besonders jenen Ansätzen zugeordnet werden, in denen es um bewusste Konsumententscheidungen und um eine aktive Teilhabe am Konsumsystem geht. Blickt man von diesem Standpunkt aus vergleichend auf das BINK-Projekt in Punkt 2.1.4, so passen diese genannten Elemente auch zu den dortigen übergeordneten Zielen für eine Bildung zu nachhaltigem Konsum. Zudem stellen diese Elemente auch eine Schlussfolgerung von McGregor oder auch von Frau Prof. Sandlin im internationalen Diskurs dahingehend dar, dass die traditionellen Ansätze der Verbraucherbildung für die Anforderungen eines nachhaltigen Konsums nicht mehr ausreichen und vielmehr um eine kritische Betrachtung des Konsumsystems und um komplexere ökonomische Theorien erweitert werden müssen, damit eine Partizipation umfassend gefördert werden kann (vgl. McGregor, 2008 u. 2012; Sandlin, 2004, S. 26 f. u. S. 32 f.).

Blickt man vor diesem Hintergrund nun auf den Ansatz des CEA-Projekts, so kann hier eine ausführlichere theoretische Basis für eine Gestaltung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen mit Fokus auf die besondere Ausgangslage der Zielgruppe festgestellt werden (vgl. Schuh, 2003a, S. S. 50 f.; Schuh, 2003b, S. 7). Die Begründung für einen solch spezifischen Ansatz in der Verbraucherbildung liegt dem CEA-Ansatz zu Folge darin, dass Konsumhandlungen und /-entscheidungen bei Erwachsenen in der Regel unbewusst und routiniert ablaufen und für ein verändertes nachhaltiges Konsumverhalten in Bildungsveranstaltungen umfassend und gezielt reflektiert werden müssen (vgl. Schuh, 2003a, S. 52 f.). Hierfür möchte der CEA-Ansatz eine Orientierungshilfe bieten und betrachtet eine pädagogische Anleitung als notwendig, um eine Veränderung des allgemein vorherrschenden Konsumverhaltens in Richtung des Ziels der Nachhaltigkeit zu fördern. Dass eine solche Reflexionsarbeit mit Erwachsenen im Vergleich mit Jugendlichen aber erschwert ist, kann dem Ansatz zu Folge über die Konsumpsychologie dahingehend begründet werden, dass das Konsumverhalten als Ergebnis eines lebenslangen Lernprozesses bei Erwachsenen bereits langfristig erworben wurde und daher einen stärkeren Einfluss auf das alltägliche Handeln ausübt (vgl. Schuh, 2003a, S. 24 ff.). Bestimmte Produkte werden demzufolge im Sinne einer Ursache-Wirkungs-Kette auf Grund von wiederkehrenden Bedürfnissen wiederholt gekauft und nicht weiter reflektiert,

da das Verhalten in der Vergangenheit zu einer positiven Bedürfniserfüllung geführt hat (vgl. Schuh, 2003a, S. 46 ff.). Der erwähnte Lerneffekt wird den Psychologen Herrn Prof. Homburg und Frau Prof. Matthies zu Folge darin gesehen, dass durch den Einsatz von Konsum eine Lösung von Bedürfnissen wahrgenommen wird und so feste Konsumverhaltensformen entstehen (vgl. Homburg & Matthies, 2010, S. 6 f). Ziele von Bildungsveranstaltungen, die sich schlussfolgernd hierauf beziehen, müssen demzufolge von den TeilnehmerInnen nachvollzogen werden können und bedürfen zudem besonderer, individueller Begründungen für eine mögliche Veränderung des Handelns (vgl. Schuh, 2003a, S. 24 ff.). Das macht es dem CEA-Ansatz zu Folge zunächst erforderlich, in Bildungsveranstaltungen mit dieser Zielsetzung gemeinsam schlüssige Begründungen für eine solche Veränderung des Handelns zu erarbeiten (vgl. Schuh, 2003a, S. 43 f.), womit zum einen ein Fokus auf die Anregung von Verhaltensänderungen als auch ein Fokus auf einen Vergleich zwischen konventionellen und nachhaltigen Konsumstilen nachvollziehbar wird. Wie bereits bei BNE und BINK thematisiert, liegt die Herausforderung dem Ansatz zu Folge hierfür allerdings in der hohen Unübersichtlichkeit und Komplexität des heute global verketteten Wirtschaftssystems, was die Nachvollziehbarkeit der eigenen Konsumauswirkungen erschwert (vgl. Schuh, 2003a, S. 55). Um dem didaktisch zu begegnen sowie dem nach Bilharz und Belz konstituierten Risiko einer Hinterfragung der Zuständigkeit durch eine mögliche Überforderung entgegenzuwirken (vgl. Belz & Bilharz, 2007, S. 24 ff.), benötigt es dem CEA-Ansatz zu Folge daher ebenso wie bei BNE und BINK einen direkten Bezug auf die alltägliche Lebens- und Handlungswelt der TeilnehmerInnen, damit sie sich zum einen in Bezug auf ihr eigenes Verhalten angesprochen fühlen (vgl. Schuh, 2003a, S. 9 f.; Punkt 2.1.3 u. 2.1.4). Zum anderen soll damit auch eine Reflexion von Wertorientierungen hinter dem allgemein westlichen Konsumverhalten angeregt werden, wobei anhand ausgewählter Inhalte wie beispielsweise der Frage der Suffizienz (vgl. Punkt 2.1.2) aufgeworfen werden soll, ob die globale Verteilung von Konsumchancen gerecht ist und ob Lebensglück an Konsumgüter gebunden sein muss (vgl. Schuh, 2003a, S. 57; Schuh, 2003b, S. 7). Für die Ermöglichung einer umfassenden Perspektive sollen die Inhalte dabei vielseitig „...interkulturelle, soziale, politische, ökologische und

ökonomische Dimensionen“ (Schuh, 2003a, S. 60) aufweisen. Das sind beispielsweise Themen wie die Ernährung und der Umgang mit Produktinformationen, die Gesundheit oder der Tourismus (vgl. Schuh, 2003a, S. 61 ff. u. S. 71 ff. u. S. 93 ff.). Der Schlüssel für die Erarbeitung der Auswirkung des Handelns in diesem Themenkomplexen liegt dem Ansatz zufolge in problembezogenen und handlungsorientierten didaktischen Methoden sowie dem Lebensweltbezug, womit Diskussionen angeregt werden sollen (vgl. Schuh, 2003a, S. 60; Schuh, 2003b, S. 16 f.). In einem „didaktischen Kreislauf“ (Schuh, 2003a, S. 61) soll das so geschehen, dass zunächst die Auswirkungen des Handelns in dem Handlungsfeld reflektiert werden, daraufhin Handlungsalternativen gemeinsam entworfen und erprobt und zum Abschluss evaluiert und wieder reflektiert werden (vgl. ebd.). Wie auch bei dem Konzept BINK ist es auch hiermit das Ziel, dass die Teilnehmer ein Bewusstsein über die eigene Konsumentenrolle entwickeln und erfahren, wie sie ihr Konsumhandeln gezielt für eine nachhaltige Entwicklung einsetzen können, um im Rahmen ihrer Lebensgestaltung selbstbewusst mit den Anforderungen umzugehen und zum Beispiel von beeinflussenden Werbestrategien autonom zu werden (vgl. Schuh, 2003b, S. 12 u. S. 23). Im Sinne eines lebenslangen Lernprozesses, in dem sich die Handlungsanforderungen und –umstände andauernd verändern, sollen die Teilnehmenden damit fähig werden, die Nachhaltigkeit ihrer Konsumstile fortwährend zu hinterfragen und ebenfalls im Leitbild des Weltbürgers verantwortlich zu handeln und Konsumbedürfnisse kritisch zu hinterfragen (vgl. Schuh, 2003b, S. 9 ff.). Dem CEA-Ansatz zu Folge muss eine solche Verbraucherbildung daher auch als ein emanzipatorischer und gesellschaftspolitischer Bildungsansatz verstanden werden, da Fragen hinsichtlich der Verknüpfung von Wirtschaft und gesellschaftlichen Lebensstilen aufgeworfen werden und eine ständige Reflexion des Einzelnen in Bezug auf die Konsumgesellschaft erfolgen soll (vgl. Schuh, 2003b, S. 49 ff. u. S. 56). Die Voraussetzung dafür ist aber, dass die Maßnahmen und ihre inhärenten Ziele und Reflexionsprozesse dem Prinzip der Freiwilligkeit entsprechen (vgl. Schuh, 2003a, S. 55; Schuh, 2003b, S. 22). Teilnehmerorientierung ist diesem Ansatz zu Folge daher die Voraussetzung für solche Bildungsmaßnahmen, für die der Ansatz eine theoretische Anregung darstellen soll (vgl. Schuh, 2003b, S. 22).

2.2 Konsumkritische Stadtführungen als Lernort in der non-formalen Erwachsenenbildung

Für die Beantwortung der Fragestellung in dieser Arbeit, was Erwachsene selbstberichtet durch die Teilnahme an konsumkritischen Stadtführungen lernen, soll im folgenden Kapitel der Blick darauf geworfen werden, was das Lernen Erwachsener in einer solchen Veranstaltung auszeichnet. Dabei soll erörtert werden, wie die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand des nachhaltigen Konsums dabei stattfinden und neue Erkenntnisse und Fähigkeiten erworben werden sollen. Dafür soll zunächst untersucht werden, was das Lernen Erwachsener in diesem non-formalen Bereich der Erwachsenenbildung ausmacht und welche Lerntheorien der Erwachsenenbildung diesem Verständnis zu Grunde liegen. Im Anschluss daran soll gezeigt werden, wie diese Merkmale des Erwachsenenlernens an die speziellen Lernziele und an den Lernort einer konsumkritischen Stadtführung angeschlossen werden können und was das Lernen Erwachsener darin charakterisiert.

2.2.1 Lernen Erwachsener in der non-formalen Bildung.

Wie folgt soll nun zuerst geklärt werden, welches Lernverständnis dem Lernen Erwachsener im allgemeinen non-formalen Bildungsbereich zu Grunde gelegt werden kann und welche Lerntheorien der Erwachsenenbildung dahinter stehen.

Blickt man auf die verschiedenen Arten von Lernformen im gesamten Bildungssystem und in Bezug auf alle Zielgruppen, so lässt sich eine geläufige Differenzierung in die formale, in die non-formale und in die informelle Bildung feststellen, wie sie auch von der Europäischen Kommission im Rahmen des übergreifenden bildungspolitischen Konzepts des „Lebenslangen Lernens“ vorgenommen wird (vgl. Europäische Kommission, 2000, S. 9 f.; Hof, 2009, S. 69 f.). Dieses Konzept ist unter anderem nach Frau Prof. Hof und Herrn Prof. Dinkelaker heute ein zentraler Bezugspunkt für die Erwachsenenbildung und stellt das Lernen und den Lernen in den Fokus (vgl. Dinkelaker, 2015, S. 49; Hof, 2009, S. 33 ff. u. S. 69). Ein zentrales Merkmal des Konzepts ist es, dass der/die Einzelne durch eine lebenslange und fortwährende (Weiter-)Bildung dem Bedarf entsprechen soll, immer wieder neues Wissen als Alltags- und Berufsgrundlage zur Lebensbewältigung zu erwerben

(vgl. Hof, 2009, S. 33 ff. u. S. 37 f.; kritisch dazu: Pongratz, 2007, S. 15 ff.). Dieser Aktualität zur Folge wurde das Konzept auch in dem bereits vorgestellten Bildungskonzept der BNE aufgenommen und BNE als ein wichtiger Bestandteil des lebenslangen Lernens hervorgehoben (vgl. DUK, 2011, S. 12 f. u. S. 19). Die Erwachsenenbildung hat dabei die tragende Aufgabe, diese fortwährenden Lernprozesse zu unterstützen, indem sie teilnehmerorientiert die individuelle Aneignung und soziale Interaktionsprozesse gestaltet (vgl. Dinkelaker, 2015, S. 49; Hof, 2009, S. 59 f.). Mit dem Blick auf die Lernenden geht im Rahmen des lebenslangen Lernens damit der Blick auf die sogenannten „Lernarrangements“ (Heuer, 2001, S. 5) einher, die unter anderem „offene Lernformen“ (Botzat, 2001, S. 36) unterstützen und hinsichtlich der Lernorganisation, des Lernortes, der Lernzeit und der Lernmedien ausgestaltet werden sollen (vgl. Heuer, 2001, S. 5 ff.). Im Rahmen der non-formalen Bildung und in Abgrenzung zu den anderen Lernformen zeichnet sich das Lernen dabei dadurch aus, dass es zwar in organisierten Lernkontexten, aber in kürzeren Lernphasen stattfindet und nicht zwingend zum Erwerb einer Qualifikation führt (vgl. Dinkelaker, 2015, S. 49; Hof, 2009, S. 68 f.). Blickt man in diesem Zusammenhang auf die Veranstaltungsform der konsumkritischen Stadtführung, so kann sie nach Emde und Schleich diesen Merkmalen entsprechend in den non-formalen Bereich eingeteilt werden, da sie von den Veranstaltern ohne formalen Kontext, aber mit einer didaktischen Rahmenstruktur und einer bestimmten Zielstellung organisiert abgehalten wird (vgl. Emde, 2015a, S. 22; Schleich, 2010, S. 223). Non-formales Lernen findet dementsprechend in Veranstaltungen außerhalb des formalen Bildungssystems statt und setzt nach Hof zum einen eine intentionale und freiwillige Teilnahme der Lernenden voraus und bringt damit auch häufig eine bestimmte Problemstellung der Teilnehmenden in Bezug auf den Lerngegenstand mit sich (vgl. Hof, 2009, S. 69). Dass unter dieser Perspektive der Lernende und dessen Lernanlässe im Zentrum stehen, ist unter anderem nach Herrn Prof. Wrana heute ein wesentliches gemeinsames Merkmal in verschiedenen rezipierten Lerntheorieansätzen der Erwachsenenbildung, die das Lernen von diesem Subjektstandpunkt aus zu verstehen versuchen und sich hierfür häufig ausgewählter Bezugstheorien bedienen (vgl. Wrana, 2015, S. 39 f.). Ihr gemeinsamer Ausgangspunkt des Verständnisses

von Lernen ist es nach Dinkelaker, dass „...die Eigenständigkeit des auf den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten bezogenen Tuns von Teilnehmenden und Adressaten in den Vordergrund [...gerückt wird, Anm. K.B.]“ (Dinkelaker, 2015, S. 49) und sich klar von zum Beispiel instruktionsbezogenen Lerntheorien aus der Psychologie abzugrenzen, die unter anderem nach Hof, Herrn Prof. Göhlich und Herrn Prof. Zirfas mit einem Blick auf messbare Resultate als zu unzureichend für erziehungswissenschaftliche Kontexte betrachtet werden (vgl. Göhlich & Zirfas, 2007, S. 11 ff.; Hof, 2009, S. 131 f.). Ein weiteres gemeinsames Merkmal der erwachsenenbildnerischen Lerntheorien ist es nach Wrana in Übereinstimmung mit Herrn Berzbach und Herrn Prof. Schrader, dass sie den Lernenden/die Lernende als ein Subjekt begreifen, das eigenverantwortlich, begründet und selbstbestimmt handelt und so sein Leben gestaltet (vgl. Berzbach & Schrader, 2006, S. 9; Wrana, 2015, S. 34 f. u. S. 39 f.). Dementsprechend fasst Hof den gemeinsamen Kern von solchen Lerntheorien mit Fokus auf die Lernerhandlung im Rahmen des Lebenslangen-Lernens-Kontexts dahingehend zusammen, dass es beim Lernen um eine individuelle Handlung im Kontext der wechselseitigen Auseinandersetzung des lernenden und handelnden Subjekts mit seiner Umwelt geht, die er/sie sich durch das Handeln, der Reflexion und das Verarbeiten von Erfahrungen erschließt. Lernen ist demzufolge als ein konstruktiver Prozess der Sinnbildung zu verstehen, der vor dem Hintergrund biographisch gesammelter Erfahrungen und (Be-)Deutungen und in Bezug auf die umgebende Lebenswelt und ihre stetigen Veränderungen stattfindet (vgl. Hof, 2009, S. 132 ff. u. S. 137). Blickt man vor diesem Hintergrund auf die bereits behandelten Bildungskonzepte und -ansätze BNE, BINK und CEA, so ist diese beschriebene Auffassung von konstruktivem Lernen im Rahmen dieser Arbeit bereits im Rahmen derer Kompetenzentwürfe sowie in deren Schlussfolgerungen für die didaktische Gestaltung enthalten, die alle offene, subjektorientierte und handlungs- sowie lebensweltorientierte Lern- und Lehrarrangements fordern (vgl. Punkt 2.1.3 u. 2.1.4 u. 2.1.6). In Anschluss an Hof betont Dinkelaker in diesem Sinne die Gemeinsamkeit erwachsenenpädagogischer Lerntheorien dahingehend, dass ihnen „...eine Betonung der Eigensinnigkeit von Lernaktivitäten, die in der Unverwechselbarkeit der jeweiligen biographischen Situationen der Lernenden begründet liegt [gemein ist,

Anm. K.B.]“ (Dinkelaker, 2015, S. 51). Dinkelaker zu Folge müssen aber die jeweiligen lerntheoretischen Ansätze der Erwachsenenbildung selbst als einzelne Modelle betrachtet werden, die zwar durch die Gemeinsamkeiten im Diskurs nebeneinander stehen, aber auch dahingehend miteinander konkurrieren, dass sie das Lernen Erwachsener unter einem spezifischen Aspekt betrachten (vgl. Dinkelaker, 2015, S. 49 ff.). Was also das Lernen Erwachsener in der non-formalen Bildung damit genau ausmacht, ist demzufolge eine Frage der eingenommenen Perspektive der jeweiligen Lerntheorie der Erwachsenenbildung. Im Rahmen dieser Arbeit kann nicht auf alle diese Lerntheorien und ihre spezifische Teilzweige eingegangen werden, deren jeweiliger theoretischer Ausgang und die jeweiligen Bezugstheorien sich beispielsweise nach Herrn Prof. Wittpoth in mehrere Zugänge auffächern (vgl. Wittpoth, 2009, S. 39). Daher sollen nun die ausgesuchten Lernverständnisse von Lerntheorieansätzen aus der Erwachsenenbildung vorgestellt werden, die zum einen bereits in den Bildungskonzepten angeklungen sind und die unter Bezugnahme auf Hof im Rahmen der didaktischen Diskussion des lebenslangen Lernens in Verbindung mit der Zielgruppe Erwachsener vorrangig rezitiert werden (vgl. Hof, 2009, S. 59 f.).

Diese Lernverständnisse sind nach Hof zum einen die Ansätze des Lebensweltbezugs, des Deutungsmusteransatzes, der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie und des Konstruktivismus, die besonders in den 1980er und 1990er Jahren populär wurden. Besonders die subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach Herrn Holzkamp ist dabei ein relevanter Ansatz für die erwachsenenbildnerische Lerntheorie, da er unter anderem nach Prof. Faulstich und Prof. Ludwig in der Erziehungswissenschaft als ein wissenschaftstheoretischer Übergang von einem Bedingungs- zu einem Begründungsdiskurs verstanden wird (vgl. Faulstich & Ludwig, 2004, S. 24). Dementsprechend charakterisiert der Ansatz das Lernen Erwachsener darin, dass gelernt wird, wenn der/die Lernende in seiner/ihrer geplanten Handlung eine Diskrepanz feststellt und die Handlung erst weiter aufnehmen kann, wenn er/sie eine „Lernschleife“ (Faulstich & Ludwig, 2004, S. 25) einlegt und sich dabei neues Wissen und Fähigkeiten für das (Weiter-)Handeln aneignet. Das Lernen Erwachsener ist damit subjektiv begründet, zielgerichtet und „expansiv“ (Faulstich & Ludwig, 2004, S. 22), was bedeutet, dass der/die Lernende durch die Erweiterung der Handlungs-

fähigkeit in der Lernschleife seine/ihre Teilnahme an der sie umgebenden Umwelt erhöht (vgl. Faulstich & Ludwig, 2004, S. 22). Lernen ist demzufolge ebenso als eine wechselseitige Auseinandersetzung des/der Lernenden mit der Umwelt und dem Lerngegenstand zu verstehen. Der lebensweltbezogene Ansatz hingegen kennzeichnet dieses subjektbezogene Lernverständnis in seinem Schwerpunktaspekt darin, dass das Lernen Erwachsener eine lebenspraktische Transformation von Erfahrungen und Deutungen ist, die im Rahmen des sozialen Umfelds unter gesellschaftlichen Bedingungen gewonnen wurden. Das Lernen Erwachsener macht es damit aus, dass der Ausgang der Begründungen des Lernens und Handelns die unmittelbare Lebenswelt ist, die einen gesellschaftlichen Erfahrungs- und Handlungsraum darstellt (vgl. Kaiser, 1992, S. 288 f.). Im Anschluss daran zeichnet es das Lernen Erwachsener nach dem Deutungsmusteransatz aus, dass gemachte Erfahrungen vor dem Hintergrund biographischer und lebenslang erworbener Orientierungsmuster, die durch den gesellschaftlichen Kontext tradiert und von Subjekt in seinen Handlungen individuell ausgeprägt sind, im Lernprozess verarbeitet und neu strukturiert werden (vgl. Schüßler, 2000, S. 97 f. u. S. 121 ff.). Lernen ist demnach als eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt, den darin enthaltenen und gesellschaftlich geprägten Handlungsorientierungen und dem Lerngegenstand zu verstehen. In Abgrenzung dazu bezeichnet der konstruktivistische Ansatz in seinem Fokus das Lernen Erwachsener nicht als eine solche Differenzierungsleistung sondern vielmehr als eine anschlussfähige Auseinandersetzung des eigenständigen Individuums als „...selbstreferenzielle[s], autopoietische[s] System“ (Wrana, 2015, S. 39) mit seinen gemachten Erfahrungen vor dem Hintergrund seiner unverwechselbaren Weltkonstruktionen (vgl. Ebd.). Lernen macht demnach aus, dass die individuellen Weltkonstruktionen umgebaut werden, wenn das Subjekt auf daran anschlussfähige Reize aus der Umwelt trifft und sich mit damit „strukture[ll] [k]opp[elt]“ (Ludwig, 2005, S. 76), also in eine systemimmanente Auseinandersetzung damit tritt (vgl. kritisch dazu: Pongratz, 2009). Auch wenn in Bezug auf diesen letzteren Ansatz ein breiter Diskurs und auch Kritik wie nach Herrn Prof. Pongratz besteht, so wird für das Erörterungsziel dieses Teilkapitels dabei betont, dass das Lernen Erwachsener als eine Auseinandersetzung zwischen den eigenen Weltansichten und dem Lernge-

genstand zu verstehen ist. Diesbezüglich werden Hof zu Folge derzeit auch Lernansätze im Rahmen von Kompetenzentwicklung und des biographischen Lernens fokussiert, wonach ebenfalls das Subjekt mit seinen individuellen Fähigkeiten, Wissen und Handlungskontexten vor dem Hintergrund seiner biographischen Vorerfahrungen und Deutungen in den Blick genommen wird und die Reflexion von unbewussten und handlungsanleitenden Erfahrungsbeständen im Zentrum steht (vgl. Hof, 2009, S. 59 f.). Das Lernen Erwachsener ist in diesem Zusammenhang so zu verstehen, dass die Subjekte ihre Erfahrungen in einen Zusammenhang mit zuvor gemachten Erfahrungen bringen und am Lerngegenstand reflektieren (vgl. Hof, 2009, S. 134). Das Lernen Erwachsener kann damit als eine individuelle Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerngegenstand festgehalten werden.

2.2.2 Lernen Erwachsener im non-formalen Lernort konsumkritische Stadtführung.

Das Lernen Erwachsener in der non-formalen Erwachsenenbildung kann dem vorherigen Punkt 2.2.1 zu Folge dahingehend für diese Arbeit festgehalten werden, dass sich die Lernenden sowohl einzeln als auch im Rahmen einer sozialen Interaktion mit den jeweiligen Lerngegenständen gezielt auseinandersetzen. Lernschleifen oder auch Reflexionsprozesse neuer (Lern-)Erfahrungen, die in diesem Zusammenhang getätigt werden, werden vor dem Hintergrund subjektiver Vorerfahrungen, individueller Deutungen und Weltbilder verarbeitet. Im Sinne der Fragestellung soll nun dargestellt werden, wie diese Merkmale des Erwachsenenlernens an die Charakteristika einer konsumkritischen Stadtführung angeschlossen werden können und was das Lernen darin unter den speziellen Rahmenbedingungen auszeichnet.

Möchte man also das Lernen Erwachsener im Rahmen des Lernorts und des Lehr-Lernarrangements konsumkritischer Stadtführungen nachvollziehen, so ist zunächst speziell zu dieser Veranstaltung die geringe Forschungslage zu „...Rundgänge[n] im Rahmen einer Sensibilisierung für nachhaltigen Konsum“ (Emde, 2015b, S. 62) zu beachten, die nach Herrn Emde zu Folge „...ein noch nicht erschlossenes Feld“ (ebd.) sind. Im jüngeren bildungswissenschaftlichen Kontext wurde diese spezielle Veranstaltung besonders von Herrn Emde sowie von Frau Schleich vor dem Hintergrund behandelt, dass die Veranstaltung im Rahmen der

Lehrerausbildung an der Universität Kassel integriert wurde, um die Themenbereiche der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, des globalen Lernens und der politischen Bildung zu verbinden (vgl. Schleich, 2010, S. 214 u. S. 223). Diese konsumkritischen Stadtführungen der Uni Kassel werden zwar vorwiegend für die Zielgruppe Schüler angeboten, das Konzept richtet sich nach Schleich aber auch an die Zielgruppe Erwachsene (vgl. Schleich, 2010, S. 227). Auf Grund des geringen Forschungsstands werden die folgenden beispielhaften Ausführungen in diesem Teilkapitel daher besonders vor diesem theoretischen Hintergrund erfolgen. Ergänzend wird Bezug auf das Projekt „WELTbewusst“ der Jugend des Bundes für Umwelt und Naturschutz in Deutschland und des Dachverbands der Weltläden vorgenommen, das auch „...allen anderen interessierten Gruppen offen [steht, Anm. K.B.]“ (WELTbewusst, 2015, S. 1) und an die Zielgruppe Erwachsene angepasst werden kann (vgl. WELTbewusst, 2015, S. 5). Beide Beispiele wurden als offizielle BNE-Projekte ausgezeichnet und weisen demzufolge ein klares BNE-Verständnis auf, das wie in Punkt 2.2.1 erörtert, auch einen Bezug auf das Konzept des lebenslangen Lernens und die diesbezüglichen Lerntheorien besitzt (vgl. DUK, 2016c, b).

Möchte man also in diesem Zusammenhang das Lernen Erwachsener in einer konsumkritischen Stadtführung fokussieren, so werden nach Emde und Herrn Ciupke besonders Fragen nach den Merkmalen des spezifischen Lernorts relevant. Ein solcher Lernort ist Herrn Prof. Siebert zu Folge eine „...**Umgebun[g]** [Hervorh. d. Verf.], die Erwachsene zum Zweck des Lernens zeitlich begrenzt aufsuchen“ (Siebert, 2006, S. 20). Der Lernort bildet demnach einen wesentlichen Bestandteil des Lernarrangements, worin sich die Lernenden mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen (vgl. Ciupke, 2006, S. 96; Emde, 2015b, S. 66 ff.). In Bezugnahme auf das Konzept des lebenslangen Lernens begründen neben Siebert auch Herr Prof. Tippelt und Frau Prof. Reich-Claasen diese Relevanz des Lernorts darin, dass dadurch bestimmte Lernformen eröffnet werden können (vgl. Siebert, 2006, S. 20; Tippelt & Reich-Claasen, 2010, S. 11). Nach Emde und Ciupke kann eine konsumkritische Stadtführung als ein solcher Lernort bezeichnet werden, der auf Grund seines besonderen Arrangements ein spezifisches Setting an Lernformen enthält und besondere Lerngelegenheiten bietet (vgl. Ciupke, 2006, S. 96; Emde, 2015b, S. 66 ff.).

Das Lernen Erwachsener in dieser Veranstaltung ist demzufolge durch die Besonderheiten dieses Lernorts geprägt. Der zeichnet sich zunächst in seiner besonderen Lernarchitektur darin aus, dass einzelne Lerneinheiten durch die nacheinander abgelaufenen Geschäfte erfolgen, die als „Stationen“ (Emde, 2015b, S. 60) bezeichnet exemplarisch für einen bestimmten Aspekt des Lerngegenstands stehen (vgl. Schleich, 2010, S. 223; Siebert, 2006, S. 21). Damit wird die Lernform des exemplarischen Lernens in dieser Veranstaltung deutlich. Ein weiteres Merkmal des Lernorts ist der Lernraum, der nach Siebert ein bestimmter Stadtteil sein kann und in Abgrenzung zu beispielsweise Seminarräumen spezifische Lernchancen enthält (vgl. Siebert, S. 21). In einer konsumkritischen Stadtführung kann dieser Lernraum hinsichtlich der Verortung der Führung in den Einkaufsstraßen von Städten lokalisiert werden (vgl. Emde, 2015b, S. 60 ff.; Siebert, S. 21). Ob diese Lerngelegenheiten aber genutzt werden können, ist nach Frau Kraus von der pädagogischen Gestaltung abhängig, wodurch das spezifische Lernarrangement und Lernsetting erst erfolgt (vgl. Kraus, 2015, S. 135). Dadurch werden nach ihrer Auffassung auch die Rollenverständnisse und die pädagogische Hegemonie zwischen der führenden Person und den Lernenden beeinflusst, was nach Ciupke einen klaren Einfluss auf die Lernformen und das Lernverhalten der TeilnehmerInnen hat (vgl. Ciupke, 2006, S. 100; Kraus, 2015, S. 135 f. u. S. 139). Nach Ciupke ist in Führungsveranstaltungen damit gerade in Bezug auf die Zielgruppe Erwachsene ausschlaggebend, dass sie sich durch das Geführtwerden frei aussuchen können, wie stark sie sich zum Beispiel in Interaktionen einbringen und ob oder auch wie viel sie als Experten ihrer eigenen Erfahrungen diese in den gemeinsamen Lernprozess einbringen wollen (vgl. Ciupke, 2006, S. 100). Damit wird nach Ciupke zum einen dem Status der erwachsenen Lernenden und ihre freiwillige Teilnahme als auch deren jeweilige bevorzugte stärker aktive oder passive Lernhandlung Rechnung getragen, wodurch Lernformen wie des biographischen Lernens und des sozialen Lernens in Austausch mit anderen Erfahrungen und Deutungen gefördert werden (vgl. ebd.). In Abgrenzung zu vergleichbaren Veranstaltungstypen wie Erkundungen zeichnet es das Lernen nach Ciupke damit in Führungen aus, dass es sowohl exemplarisch, erfahrungsbezogen, authentisch vor Ort, sozial und entdeckend ist, da sich der meist schon

bekannte Lernraum, wie im Fall der konsumkritischen Stadtführung die Einkaufsstraßen, unter neuen Perspektiven gemeinsam erschlossen wird (vgl. Ciupke, 2006, S. 97 ff.; Schleich, 2010, S. 224). Da das Lernen damit mit „...didaktischen Prinzipien wie ... d[er] Ganzheitlichkeit, d[er] Lebenswelt-, Handlungs- und vor allem Teilnehmerorientierung [korrespondiert, Anm. K.B.]“ (Ciupke, 2006, S. 99 f.), ist der Typ Führung nach Ciupke daher auch an die aktuellen Lerntheorien der Erwachsenenbildung anschließbar, wie sie in Punkt 2.2.1 erörtert wurden (vgl. Ciupke, 2006, S. 100). Lernerfahrungen mit dem Lerngegenstand, wie sie dem Punkt 2.2.1 zu Folge von den Lernenden durch Reflexionsprozesse von Deutungen und neuen Erfahrungen getätigt werden, machen demnach einen starken Anteil aus. Ein Bezug, der auch mit den Lernverständnissen der Bildungskonzepte BNE, BINK und CEA vereinbart werden kann (vgl. Punkt 2.2.1).

An diese Schlussfolgerungen von Ciupke knüpft Emde in Bezug auf konsumkritische Stadtführungen damit an, dass diese zum einen den direkten, unmittelbaren und greifbaren Kontakt mit den Lerngegenstand ermöglichen, ein handlungsorientiertes Lernen durch den Bezug alltagsbezogener und öffentlicher Handlungsräume auf globale Zusammenhänge fördern und über die besonderen Lern- und Erfahrungszugänge ein gemeinsames Erleben und selbstständiges Erarbeiten der Lernenden unterstützen. Über eine Problem- und Fallorientierung vor den Stationen werden Emde zu Folge dabei bekannte Lerngegenstände in einen neuen Kontext gesetzt und die Auswirkungen globaler Prozesse als gesellschaftliche Realität in Anknüpfung an die Lebenswelt der Lernenden greifbar gemacht (vgl. Emde, 2015b, S. 60 f. u. S. 66 f. u. S. 72). Unter Bezug auf das Konzept von BNE sowie auch auf das globale und politische Lernen wird mit konsumkritischen Stadtführungen nach Emde damit das Lernziel verfolgt, dass sich die Lernenden als „kritische Konsument[en]“ (Emde, 2015b, S. 66) gemeinsam und in Bezug auf ihr bisheriges individuelles Handeln und den eigenen Lebensstil alternative (Konsum-)Handlungsmöglichkeiten erschließen (vgl. ebd.). Damit geht auch das Ziel der Stärkung der Mündigkeit und Selbstständigkeit der Teilnehmenden sowie deren Emanzipation durch die Aufklärung und der Handlungsorientierung einher, die sich in der Veranstaltung Zusammenhänge zwischen ihrem Konsumverhalten und dem Einfluss der Globali-

sierung erschließen sollen (vgl. Emde, 2015b, S. 60 ff.). Vor dem Hintergrund der unter Ciupke herausgestellten Lernformen zeichnet es das Lernen Erwachsener nach Emde damit in konsumkritischen Stadtführungen aus, dass es durch die Verknüpfung zwischen Wissen und Handeln ganzheitlich stattfindet (vgl. Emde, 2015b, S. 76). In Anknüpfung daran beschreibt Schleich dieses Lernen vor dem Hintergrund interaktiver, handlungsorientierter und ganzheitlicher didaktischer Prinzipien aus der BNE und des ebenfalls auf Nachhaltigkeit ausgelegten Konzepts des Globalen Lernens⁴ dahingehend weiter, dass es sich stark durch ein vernetztes Denken und dem Umgang mit der Komplexität des Lerngegenstands hinsichtlich globaler, sozialer, ökonomischer und ökologischer Aspekte auszeichnet (vgl. Schleich, 2010, S. 226). Das Ziel konsumkritischer Stadtführungen ist es nach Schleich damit, dass so „...die individuelle Eingebundenheit in die globalen Strukturen und deren sozial[e], ökologisch[e] und politisch-wirtschaftlich[e] Auswirkungen auf[ge]zeig[t] und insgesamt eine Bewusstseinsbildung hin zu einem kritischen und nachhaltigen Konsum bei den Bürgern [...gefördert wird, Anm. K.B.]“ (Schleich, 2010, S. 222). Demzufolge soll eine kritische Reflexion der Lernenden in Bezug auf ihr latent vorliegendes Alltagswissen angeregt und eine gemeinsame Aushandlung und Diskussion der verschiedenen Handlungsalternativen angestoßen werden, indem vor den einzelnen Stationen über die Auswirkungen verschiedener Konsumgüter und Branchen aufgeklärt und die Einflussnahme des individuellen Handelns thematisiert wird (vgl. Schleich, 2010, S. 223 f.). Damit sollen sich die Teilnehmenden „...ein Urteil bilden, ob und wie es sich lohnt, sich durch einen kritischen Konsum für eine nachhaltige Entwicklung einzusetzen“ (Schleich, 2010, S. 227). Das Lernziel konsumkritischer Stadtführungen präzisiert sich damit dahingehend weiter, dass im Rahmen dieser angeleiteten Reflexionsprozesse sowohl Analysen, Beurteilungen als auch das Abwägen von Handlungsmöglichkeiten vor dem individuellen Erfahrungshintergrund stattfinden sollen, wie es auch bei dem CEA-Ansatz in Punkt 2.1.6 bereits teilweise angeklungen ist. Damit diese Auseinandersetzungen aber selbstständig und kritisch, mit vielseitigen Perspektiven und ohne Wertevorgaben im Sinne einer Indoktrination geschehen kann, ist es daher Emde und dem WELTBewusst-

⁴

Das hier aufgeworfene Konzept des Globalen Lernens wird in Kapitel 6. weiterführend behandelt.

Konzept zu Folge hierbei besonders relevant, verschiedene Positionen zu nachhaltigem Konsum und nachhaltigen Handeln gemeinsam zu erarbeiten, damit nicht nur „...ausschließlich die Position der Kritiker noch die der Konzerne“ (WELTbewusst, 2015, S. 2) thematisiert oder einzelne Branchen und Geschäfte in Verruf gebracht werden (vgl. ebd.; Emde, 2015b, S. 66). Zusammengefasst zeichnet es das Lernen Erwachsener in konsumkritischen Stadtführungen aus, dass es im Rahmen des offen zu gestaltenden Lehr-Lernarrangements problem-, erfahrungs- und handlungsbezogen ist und sowohl komplexe Zusammenhänge des Lerngegenstands als auch die eigene Lebenswelt zum Thema hat.

2.2.3 Fazit des Theoriekapitels und Forschungsfrage der Arbeit.

In dem Diskurs um eine nachhaltige Entwicklung ist nachhaltiger Konsum heute ein hochaktuelles Thema. In Bezug auf die Frage, wie denn von allen einzelnen Gesellschaftsakteuren dafür Verantwortung übernommen werden kann, erstreckt sich die interdisziplinäre Forschung über verschiedene Gesellschaftsbereiche und Mikroperspektiven, die sich unter anderem auf die Verantwortungsübernahme des einzelnen Bürgers beziehen. Sie lassen feststellen, dass sowohl das Bewusstsein über Nachhaltigkeit als auch die Ausbildung nachhaltigen Konsumverhaltens zentrale Voraussetzungen für eine nachhaltige Entwicklung sind, wofür der Bildung zu einem nachhaltigen Konsum für alle Lebensalter eine Schlüsselrolle zukommt.

Unter dem Fokus auf die Zielgruppe Erwachsener, non-formalen Bildungsveranstaltungen und dem Lerngegenstand nachhaltigen Konsums konnten im Rahmen dieser Arbeit sowohl Forschungsansätze und Bildungskonzepte aus dem Bereich der Nachhaltigkeitsbildung als auch ein Ansatz aus der ökonomischen Erwachsenenbildungsforschung ermittelt werden, die im Rahmen des Lebenslangen-Lernen-Konzepts aktuelle Forschungsdiskurse abbilden. Blickt man vor diesem Hintergrund zunächst auf die ermittelten Bildungskonzepte aus dem Bereich der Nachhaltigkeitsbildung, so konnte besonders in dem internationalen BNE-Konzept ein populärer konzeptioneller Ansatz darüber gefunden werden, was und wie TeilnehmerInnen in Bezug auf ihr Wissen und Handeln in Veranstaltungen zum Thema Nachhaltigkeit lernen sollen und wie dieses Lernen durch Lehr-Lernarrange-

ments gefördert werden soll. Allerdings liegen in diesem Konzept hinsichtlich des vorliegenden Untersuchungsinteresses im Bereich der non-formalen Erwachsenenbildung Mängel vor, die sich sowohl auf die Umsetzung als auch auf die konzeptionelle Ausgestaltung von BNE beziehen und die Voraussetzungen der Zielgruppe nur geringfügig behandeln. Das belegt zum einen das nationale Positionspapier „Zukunftsstrategie BNE 2015+“ (DUK, 2014, S. 1), das auf Basis einer für Deutschland repräsentativen Studie betont, dass es „...eine wichtige Aufgabe [ist, Anm. K.B.], BNE stärker in außerschulisch[e] Bildungs- und Weiterbildungsangebot[e] zu verankern sowie spezifische und für den nonformalen (sic) Bereich besonders geeignete Konzepte zu entwickeln“ (DUK, 2013, S. 24). Das betont auch das aktuelle BNE-Weltaktionsprogramm (vgl. DUK, 2014, S. 35). Demzufolge ist die Zielgruppe Erwachsener in diesem umfassenden BNE-Konzept zwar grundsätzlich auch *mit*gemeint, sie stellt aber bislang noch keinen konzeptionellen Schwerpunkt dar (vgl. Ebd.). Zudem muss entsprechend dieser Relativierung hierbei auch hinsichtlich des Lerngegenstands nachhaltigen Konsums konstatiert werden, dass er in BNE dort zwar ebenfalls als Thema *mit* enthalten ist, aber hinsichtlich seines eigenständigen Themenkomplexes und spezifischen Herausforderungen bislang nicht gesondert behandelt wird. Diese gesonderte Behandlung konnte im Rahmen des BINK-Projektes im Rahmen der Recherche zur Nachhaltigkeitsbildung zwar ermittelt werden, in dem spezielle Kenntnisse wie ein eigener Kompetenzkatalog zu nachhaltigem Konsum entwickelt wurden. Allerdings fokussiert dieses Konzept nur die Zielgruppe „junge Erwachsene“ (Michelsen, 2013, S. 15) bis 24 Jahre, die nach Michelsen „...noch keine stabilen Konsummuster ausgebildet haben“ (ebd.). Zudem beruht der konzeptionelle Kompetenzansatz vornehmlich auf die Einbindung der diesbezüglichen Lernarrangements in eine partizipative Schulkultur, womit hierbei sowohl die restliche Altersspannweite des Erwachsenenalters als auch der non-formale Bereich entsprechend des Untersuchungsinteresses nicht in dem BINK-Projekt-konzept als Schwerpunkt eingeschlossen sind. Demgegenüber konnten in Bezug auf den nachhaltigen Konsum sowie auf die Zielgruppe Erwachsener mit *allen* einbezogenen Altersspannweiten zwar der bereits kritisch diskutierte Ansatz BEST und der Verbraucherbildungsansatz CEA aufgefunden gemacht werden, die beide vor über 10

Jahren entwickelt wurden. Allerdings liegen der vorliegenden Recherche zu Folge bislang weder empirische Studien noch Evaluationen dieser Konzepte vor, womit eine praktische Umsetzung der Ansätze in der non-formalen Erwachsenenbildung hier nicht bestätigt werden kann und die Ansätze daher unter Vorbehalt als singuläre theoretische Entwürfe festgehalten werden müssen.⁵ Das Fazit zu den vorgestellten Modellen und Konzepten bezüglich des Untersuchungsinteresses ist daher, dass die Schnittmenge zwar teilweise enthalten ist, aber deren Reichweite je nach Merkmal des vorliegenden Untersuchungsinteresses beschränkt ist oder hinsichtlich des empirischen Gültigkeit hinterfragt werden muss. Der Forschungsstand zu der hier angepeilten Schnittmenge kann demzufolge als begrenzt konstatiert werden.

In diesem Zusammenhang kann auch hinsichtlich der in dieser Arbeit fokussierten Veranstaltungsform der konsumkritischen Stadtführung eine Forschungslücke festgestellt werden, deren allgemeine wissenschaftliche Behandlung im Rahmen der vorliegenden Recherche nur von Herrn Emde und Frau Schleich ermittelt werden konnte (vgl. Kapitel 2.2.2). Ein Forschungsdesiderat umfasst dabei der nähere Bezug auf die Zielgruppe Erwachsene. Ein Anschluss konnte in dieser Arbeit zwar dahingehend generiert werden, dass die Merkmale des non-formalen Erwachsenenlernens an die Merkmale des Lernens in konsumkritischen Stadtführungen angeschlossen werden konnten. Über die Behandlung von normativen Zielvorstellungen konsumkritischer Stadtführungen hinaus besteht nach der vorgenommenen Diskurs-sichtung aber bislang Unkenntnis darüber, was Erwachsene selbsteingeschätzt im Rahmen konsumkritischer Stadtführungen zu dem Thema nachhaltigen Konsums lernen, wie es bereits unter Punkt 1. kurz thematisiert wurde. Als Ergebnis der Sichtung dieses Forschungsdiskurses soll daher im Rahmen dieser Arbeit nun an diese Forschungsfrage mit einer empirischen Untersuchung angeschlossen werden.

⁵ Die Homepage des Bundesverbands der Verbraucherzentrale führt das im CEA- Programm entwickelte Konzept unter der Kategorie „Verbraucherwissen“ als Unterrichtshilfe unter dem Hinweis auf, dass das Handbuch mittlerweile veraltete Daten über die globalen Entwicklungen enthalten kann. Eine Weiterentwicklung des Ansatzes stellt dieses Portal nicht vor (vgl. Bundesverband Verbraucherzentrale, 2003).

3. Erhebungsgegenstand: Eine konsumkritische Stadtführung in Bayern

Für die Beantwortung der Fragestellung in dieser Arbeit erfolgt nun die Vorstellung des Erhebungsgegenstands der Studie, um für einen intersubjektiven Nachvollzug ein näheres Kontextverständnis zu ermöglichen. Vorgestellt wird eine konsumkritische Stadtführung in einer Großstadt in Bayern, die im Jahr 2016 abgehalten wurde.

Der Veranstalter dieser konsumkritischen Stadtführung war ein Dritte-Welt-Laden-Verein, der neben dem Verkauf von fair gehandelten Produkten Bildungsveranstaltungen zu dem Thema Welthandel anbietet und Mitglied in dem Netzwerk des „Eine Welt Netzwerk Bayern e.V.“ (Eine Welt Netzwerk Bayern e. V., o.J.) ist. Die konsumkritische Stadtführung wurde in der Innenstadt abgehalten, in der sich eine breite Einkaufsstraße und Läden diverser Großkonzerne befinden. In einem Zeitrahmen von knapp 1.5 Stunden wurde eine Auswahl dieser Läden für die einzelnen Stationen der Führung in einem Radius von ungefähr 500 Metern in der unmittelbaren Umgebung des Vereins angelaufen. Das Konzept dieser konsumkritischen Stadtführung war dementsprechend auf diesen Teil der Großstadt zugeschnitten. Durchgeführt wurde die Führung am späteren Nachmittag von einer Mitarbeiterin des Vereins. Die Teilnahme an der Veranstaltung war kostenlos und sie wurde öffentlich über die Homepage des Ladens, über den Email-Verteiler des Veranstalters sowie über Aushänge im Laden und das monatliche Programmheft beworben. Die Veranstaltung richtete sich ohne weitere Altersvorgaben an alle Interessierten. Die Teilnehmeranzahl der konsumkritischen Stadtführung betrug insgesamt neun Erwachsene, wovon eine Teilnehmerin Mitte 20 und die anderen Teilnehmer und Teilnehmerinnen zwischen 35 - 55 Jahren alt waren. Das Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmern lag bei 3:6.

Das Hauptthema der konsumkritischen Stadtführung lag, wie der Name des Veranstalters bereits schließen lässt, auf dem Schwerpunkt des „fairen Handels“ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, o.J.) als Gegenkonzept zu dem globalen Welthandel und dessen Facetten, die sich sozial, wirtschaftlich und ökologisch benachteiligend vor allem auf südliche Länder der Erde auswirken (vgl. ebd.). In Bezug auf den Konsum wurden die Ziele der Veranstaltung zu Beginn der Führung dahingehend erläutert, dass es um die Auswirkungen

des alltäglichen Konsums auf globale Strukturen geht und welche Handlungsalternativen für jeden Einzelnen bestehen, um Einfluss auf diese Konsequenzen zu nehmen. Daran anknüpfend wurde ausgeführt, dass die konsumkritische Stadtführung daher besonders die Herkunft und die Herstellungsbedingungen von alltäglich verwendeten Konsumprodukten und deren Folgen für soziale, ökologische und ökonomische Strukturen auf der Welt behandelt. Eine weitere Zielebene der Führung wurde dahingehend vorgestellt, dass es die Absicht ist, das eigene Konsumverhalten zu reflektieren und sich mit dem vorherrschenden Konsumverhalten in der Konsumgesellschaft auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang wurde betont, dass es dabei aber nicht um eine dogmatische Behandlung des Handlungsfelds Konsum, sondern vielmehr um eine Schärfung des Blicks für unfaire und/oder nicht-nachhaltige Produktionsweisen geht und dass das Finden alternativer und individueller Handlungsoptionen für den Alltag angeregt werden soll. Globale Auswirkungen von Produkten und Handlungsalternativen sollten daher auch in dieser konsumkritischen Stadtführung in der Alltagswelt der Teilnehmenden vor Ort und am Exempel vor den bestimmten Geschäften der Einkaufsstraße behandelt werden.

Der Ablauf dieser konsumkritischen Stadtführung teilte sich in insgesamt sieben Stationen auf, wovon die erste und die letzte Station vor dem Dritte-Welt-Laden-Verein lag. Die zweite Station fand in unmittelbarer Nähe zu der Ersten vor einer Schuhladenkette Namens „Quickschuh“ statt, die Teil eines internationalen Franchise-Systems für Schuhhandel ist und mit besonders günstigen Preisangeboten wirbt (vgl. Quickschuh Handelsgesellschaft mbH & Co. KG, o.J.). Die dritte Station bezog sich auf eine weltweit bekannte Fastfood-Kette namens „McDonald's“, deren Hauptangebot Fleischgerichte sind (vgl. McDonald's Deutschland LLC, o.J.). Die vierte Station war ein europäisches Telekommunikationsunternehmen namens „Telekom“, das einen Vertriebschwerpunkt auf Hardware, wie beispielsweise Mobiltelefonen und Tablets hat (vgl. Telekom Deutschland GmbH, o.J.). Die Fünfte Station umfasste ein internationales Unternehmen namens „Tchibo“, das auf den Vertrieb von Kaffee und unter anderem Haushalts- und Freizeitgegenständen spezialisiert ist (vgl. Tchibo GmbH, o.J.). Die vorletzte Station fand vor einem örtlichen Unternehmen statt, das unter anderem Büroartikel vertreibt. Nach Abschluss der Führung

wurde in den Räumlichkeiten des Vereins noch kostenlos ein Film über einen nachhaltigen Lebensstil gezeigt.

In der didaktischen Grundstruktur umfassten die einzelnen Stationen zeitlich betrachtet ungefähr 10 - 15 Minuten, je nachdem, wie viele Nachfragen von den Teilnehmenden gestellt wurden oder wie weitläufig die Interaktion zwischen den Teilnehmenden innerhalb der Gruppe und der Führerin war. In dem Ablauf der einzelnen Stationen wurden diese von der Gruppenführerin regelmäßig mit der Frage an die Teilnehmenden eingeleitet, für welches Alltagsprodukt das jeweilige Geschäft stehe und welche Zusammenhänge die Teilnehmenden in Bezug auf dessen Konsum und die globalen Auswirkungen (er-)kennen. Mit Beginn jeder Station wurde damit zum einen an das Vorwissen der Teilnehmenden angeschlossen als auch aktive Beiträge aus der Gruppe ermöglicht. Gefolgt wurde diese Aktivierung in der Regel von einem Kurzvortrag der Führerin, in dem näher über die Zusammenhänge zwischen dem jeweiligen Produkt, der Branche und den sozialen, ökologischen und ökonomischen Auswirkungen aufgeklärt wurde. Diesem frontalen Vortrag folgte bei beinahe jeder Station eine interaktive Methode, in der die Teilnehmer die kennengelernten Inhalte gemeinsam anwenden oder auch durch eine aktive Betätigung sinnlich erfahren sollten. Ergänzt wurden diese passiv-rezeptiven und aktiven Lernanteile durch weitere aktivierende, provokante oder auch kritische Fragestellungen der Führerin an die Gruppe, die weitere Beiträge, Erfahrungsaustausch oder auch Diskussionen anregen sollten. Diese Fragen bezogen sich in den jeweiligen Stationen vorwiegend auf die soeben kennengelernten, sonst schwer einsehbaren Folgen des Konsumierens der bestimmten Produkte und auf die Zielebene der dazu passenden, alternativen Handlungsoptionen. Bei Letzterem äußerten sich besonders oft diejenigen Teilnehmenden, die bereits Handlungsalternativen zu diesem Problem ausprobiert hatten. Dies führte oft zu einem regen Austausch zwischen der Gruppe und der Führerin und auch zwischen einzelnen TeilnehmerInnen, wobei häufig Handlungstipps weitergegeben wurden. Blickt man vor diesem Hintergrund daher auf die gesamte Verteilung von aktiven und passiv-rezeptiven Lernanteilen in dieser konsumkritischen Stadtführung, so erfolgte ein ausgeglichenes bis überwiegendes Maß an interaktiven Lernmethoden gegenüber frontalen.

Nach der einleitenden Vorstellung über die Ziele und den Fokus der konsumkritischen Stadtführung wurde in der ersten und letzten Station besonders auf den Aspekt des fairen Handels und auf die sozialen Auswirkungen des Konsums eingegangen. Dies erfolgte in der ersten Station beispielhaft an dem Thema „konventioneller Orangensaft“. Der Zusammenhang zwischen dem Kauf und den Folgen wurde unter anderem hinsichtlich der kaum vorhandenen Arbeitsschutzrechte in den südlichen Ländern der Organgenanbaugebiete und hinsichtlich der Körperbelastung der ArbeiterInnen verdeutlicht, die eine Last über mehrere Stunden auf dem Rücken tragen und dafür nur gering bezahlt werden. Damit die Teilnehmenden diese körperliche Anstrengung der Arbeiter nachvollziehen konnten, stellte die Führerin einen Pappkarton mit demselben Gewicht in die Mitte der im Kreis stehenden Gruppe und forderte alle TeilnehmerInnen dazu auf, diese Kiste ein paar Schritte umherzutragen. Dies führte zu einem ersten Austausch in der Gruppe. Als Handlungsalternative wurden unter anderem ein maßvoller Konsum und der Kauf von Saft mit einem Fair-Trade-Siegel vorgeschlagen. In der letzten Station wurde das Thema des fairen Handels an Beispielprodukten aus dem Dritte-Welt-Laden-Vereins vorgestellt, wobei auf die Einkaufssiegel, den Preisunterschied und den Einfluss auf die sozialen, ökologischen und ökonomischen Verhältnisse der Vertriebspartner eingegangen wurde. Dies wurde mit dem Verköstigen einer fair gehandelten Schokolade beendet, womit die TeilnehmerInnen ein nicht-konventionelles Produkt testen konnten.

In der zweiten Station ging es vor dem Schuhgeschäft um das Thema des alltäglichen Schuhgebrauchs. Der Zusammenhang zwischen dem Kauf und den Folgen wurde von der Führerin hier ebenfalls hinsichtlich der Entlohnung der NäherInnen in den jeweiligen Produktionsländern deutlich gemacht, die beispielsweise für einen 90 Euro teuren Sportmarkenschuh mit unter 0.5 % der Einnahmen keinen ausreichenden Lohn für den Lebensunterhalt erhalten. Dieser Prozentsatz wurde über den Einsatz eines „Schuh-Puzzles“ veranschaulicht, das die Gruppe gemeinsam lösen sollte. Das Puzzle war eine Comiczeichnung eines Sportschuhs, der in unterschiedlich große Teile zerlegt worden war. Die Führerin hielt die einzelnen Teile vor der Gruppe hoch, die anhand der Teilchengrößen den jeweiligen Verdienst an dem Gesamtpreis unter anderem für das Schuhgeschäft, die Marke und letztlich für die Nä-

herInnen einschätzen sollte. Der kleinste Puzzleteil stellte zum Abschluss den Verdienst der NäherInnen dar. Der so veranschaulichte Vergleich führte zu einem regen Austausch in der Gruppe. Als eine Handlungsalternative wurde vorgeschlagen, hochwertige Schuhe aus nationaler Herstellung zu beziehen, die länger halten.

Vor der Fastfood-Kette wurde die weltweite Auswirkung des Fleischkonsums thematisiert. Das geschah über einen Frontalvortrag der Führerin, die unter anderem über den Verbrauch von Soja- und Weizenanbauflächen für die Futtermittel in vorwiegend südlichen Ländern und den Wasserverbrauch für die Tierzucht aufklärte. Dies wurde anhand einer Schautafel durch das Verhältnis zwischen einem Kilo Fleisch zu mehreren Kilo Futtermitteln und mehreren Litern Wasser veranschaulicht. Anschließend wurde erörtert, welche Auswirkungen das Wegwerfen von Fleischgerichten und ein überdurchschnittlicher Fleischkonsum haben.

In der vierten Station ging es um die Herstellung von Handys und Tablets. Hierbei thematisierte die Führerin in ihrem Kurzvortrag, aus welchen Edelmetallen die Produkte zusammengesetzt sind und welche kriegsähnlichen Zustände um die Gewinnung dieser Erze in den Abbauländern vorherrschen. Dabei thematisierte sie, dass die Gewinnung der Edelmetalle keinen Arbeitsschutzbedingungen unterliegt und tödliche Gefahren für die Arbeiter birgt. Auf die Frage nach Handlungsalternativen wurde in der Gruppe erarbeitet, dass erst funktionierende Geräte aufgebraucht und recycelt werden sollten, bevor ein neues Produkt gekauft wird.

In der darauf folgenden Station ging es um das Thema Kaffeeproduktion. Die Führerin klärte hier zunächst über die Folgen der vorherrschenden niedrigen Preispolitik für die Arbeiter und die Umwelt auf. Besonders der ökologische und soziale Aspekt wurde hierbei bezüglich der gespritzten Pestizide auf die Kaffeepflanzen fokussiert. Damit die TeilnehmerInnen eine Vorstellung über die geringen Arbeitsschutzbedingungen der ArbeiterInnen erhalten konnten, wurde eine Teilnehmerin von der Gruppe mit Schutzkleidung wie zum Beispiel einer Schutzbrille, einem Schutzanzug und Handschuhen ausgestattet, die von der Gruppe als notwendig erachtet wurden und die die Führerin mitgeführt hatte. Im Gegensatz zu diesem Anblick der vollständig verkleideten Teilnehmerin hielt die Führerin ein Bild von einem Arbeiter hoch, der auf einem Kaffeefeld steht und kaum mit Schutzkleidung

ausgestattet ist. Eine alternative Kaufoption wurde von der Gruppe dahingehend erarbeitet, Kaffee als Genussmittel maßvoll zu konsumieren und mit entsprechenden Öko- und Fair-Trade-Siegeln zu kaufen.

In der vorletzten Station ging es um das Thema Papier und Recycling. Hier wurde über einen Kurzvortrag auf den ökologischen Aspekt von „Umweltpapier“ eingegangen. Die Führerin wies unter anderem auf die ökologischen Konsequenzen der Waldabholzung und gebleichten Papiers hin und welche Einkaufssiegel beachtet werden sollten, um die Konsequenzen zu vermeiden.

4. Methode

In diesem Kapitel der Arbeit erfolgt die Darstellung der empirischen, qualitativen Studie, die auf Grund des Untersuchungsinteresses und der abgeleiteten Fragestellung aus dem Forschungsstand vorgenommen wurde. Darin vorgestellt werden die Wahl des Designs und des Samples als auch die genaue Darstellung und Begründung der einzelnen Schritte der Datenerhebungs- und /-auswertungsmethode. Damit soll der Forschungsprozess und die Indikation der ausgewählten Forschungsmethoden in dieser Arbeit dokumentiert werden, um nach den Kriterien qualitativer Forschung einen intersubjektiven Nachvollzug zu ermöglichen. Im Anschluss daran erfolgen die Darstellung der befolgten Gütekriterien und die Limitation der Studie.

4.1 Design und Sample der Studie

In Bezug auf die Fragestellung soll in diesem Teilkapitel nun das Studiendesign und das Studiensample der vorliegenden Arbeit vorgestellt und begründet werden.

Die Ableitung der Fragestellung aus dem Forschungsstand stellte in Kapitel 2.2.3 heraus, dass die Schnittmenge zwischen dem Bildungsthema des nachhaltigen Konsums, der Veranstaltung konsumkritischer Stadtführungen und der Zielgruppe Erwachsener bislang kaum erforscht wurde. Die Frage stellt demnach einen Untersuchungsbereich dar, über den noch keine Erkenntnisse vorliegen und Grundkenntnisse erst generiert werden müssen. Vor diesem theoretischen Hintergrund wurde im Rahmen der Arbeit ein qualitatives Design mit einer induktiven Vorgehensweise ausgewählt, dessen Ziel es nach Herrn Prof. Flick ist, mit einem unmittelbaren Be-

zug auf den Untersuchungsgegenstand „...Neues zu entdecken und empirisch begründete Theorien zu entwickeln“ (Flick, 2011, S. 27). Demnach liegt der Ausgangspunkt der Studie darin, sich in einem ersten Schritt auf die Frage in diesem unerforschten Zusammenhang zu beziehen und ausgehend von der „...Komplexität im untersuchten Gegenstand“ (ebd.) theoretische Erkenntnisse zu generieren. Da in der vorliegenden Fragestellung von Interesse ist, was die Befragten nach ihrer Einschätzung in der konsumkritischen Stadtführung zu dem Thema nachhaltigen Konsums gelernt haben, wurde für diese Untersuchung besonders deren Erfahrungswissen als auch deren dahinterstehende, subjektive Perspektiven und Begründungen relevant. Nach auf Flick kann die Studie daher in den qualitativen Forschungsansatz mit Blick auf die „[s]ubjektiven Sichtweisen“ (ebd.) unter der Zielsetzung einer Formulierung von „...subjekt- und situationsspezifische[n] Aussagen“ (Flick, 2011, S. 26) in Bezug auf den Gegenstand eingeteilt werden. Damit diese Verbindung im Rahmen der vorliegenden Fragestellung ermöglicht werden kann, wurde in der Datenerhebungsmethode ein teilstandardisiertes Leitfadenterview und in der Datenauswertungsmethode die qualitative Inhaltsanalyse nach Herrn Prof. Mayring gewählt. Da diese Studie sowohl eine einmalige Durchführung darstellt als auch *einen* spezifischen Fall umfasst, stellt sie eine Momentaufnahme der Einschätzung der Befragten dar (vgl. Flick, 2009, S. 84 f.).

Entsprechend des qualitativen Designs und vor dem Hintergrund der Forschungsfrage wurde für diese Studie keine zufallsgesteuerte, sondern eine bewusste und gezielte Auswahl von Untersuchungspersonen vorgenommen. Diesen Personen wurde auf Grund ihrer subjektiven Einschätzung der Expertenstatus über ihre eigene Sichtweise zugeschrieben (vgl. Flick, 2009, S. 91). Sie wurden nach den Kriterien ausgesucht, an der in Kapitel 3. vorgestellten, konsumkritischen Stadtführung teilgenommen und das Jugendalter abgeschlossen zu haben. Entsprechend der Altersbegrenzung in der BINK-Studie (vgl. Punkt 2.1.4) wurden Personen ab 25 Jahren eingeschlossen. Das Sample wurde der Arbeit entsprechend in einem kleineren Umfang über fünf Teilnehmer in einer homogenen Stichprobe zusammengestellt (vgl. Bortz & Döring, 2016, S. 304). Der Rekrutierungsweg erfolgte hierbei einmalig, indem vor Beginn der Führung die Interviewerin und das Rekrutierungsanliegen

vorgestellt und zum Schluss schriftliche Einladungen an alle TeilnehmerInnen ausgeteilt wurden. Die Teilnahme an der Studie erfolgte durch einem hohen Grad an Freiwilligkeit, da sich die Veranstaltungsteilnehmer bei Interesse in einem vorgegebenen Zeitraum über die Kontaktdaten rückmelden konnten. Dieses Vorgehen wurde gewählt, da unmittelbar nach der eineinhalbstündigen Führung mit viel Wissensinput eine verringerte Teilnahmebereitschaft erwartet wurde. Um eine Mindestzahl von drei Interviews zu erreichen, wurde keine Maximalanzahl in den Einladungen festgelegt. Es meldeten sich insgesamt fünf Veranstaltungsteilnehmer zurück, wovon alle befragt wurden, um für den Rahmen eine höhere Dichte zu erzielen.

4.2 Kurzportraits der Interviewpartner

In dem folgenden Teilkapitel werden nun die Interviewpartner über Kurzportraits vorgestellt, um ein vertieftes Verständnis über die Datenerhebung zu ermöglichen. Die Basis der Portraits stellen standardisierte Kurzfragebögen dar, die nach Interviewende von den Befragten ausgefüllt wurden. Deren anonymisierte Fassung befindet sich auf der beigefügten CD zu dieser Arbeit.

Diese standardisierten Kurzfragebögen dienten zum einen für eine kurze statistische Erfassung der wesentlichen Daten zu den befragten Personen, um für den Nachvollzug der Datengewinnung und deren Kontext Transparenz zu schaffen, wie es Herr Prof. Bortz und Frau Prof. Döring empfehlen (vgl. Bortz & Döring, 2016, S. 372). Zum anderen dienten die Fragebögen für die Generierung von knappen Hintergrundinformationen in Bezug auf das Kaufverhalten der Befragten und auf die Veranstaltungsteilnahme. Ersteres Interesse bestand darin, ob die Interviewten bei ihrem Einkauf auf Gütesiegel achteten und ob sie regelmäßig in Läden mit einem Schwerpunkt auf fairen Handel einkauften. Damit sollte ermittelt werden, ob die Befragten nach ihrer eigenen Einschätzung beim Konsum bestimmter Produkte nachhaltige Kriterien in ihre Konsumententscheidungen einbezogen. Das zweite Interesse bestand darin zu erfahren, ob die Befragten alleine oder mit Begleitung an der Veranstaltung teilgenommen hatten, wie sie darauf aufmerksam wurden und ob sie schon eine konsumkritische Stadtführung besucht hatten. Damit sollte zum einen herausgefunden werden, ob die Befragten selbstständig teilgenommen hatten oder

ob sie von Jemandem zu dieser Führung mitgenommen wurden, um vielleicht einen Hinweis auf ihre Teilnahmebegründung zu erhalten. Zum anderen sollte ein Hinweis auf ein mögliches Vorwissen bei wiederholter Teilnahme ermittelt werden.

Insgesamt wurden für diese Untersuchung fünf Personen interviewt, die an der konsumkritischen Stadtführung Mitte April im Jahr 2016 in einer Großstadt in Bayern teilgenommen hatten. Das waren insgesamt zwei Männer und drei Frauen, die sich für ein Interview freiwillig bereitgestellt hatten. Für den Umfang dieser Arbeit wurden insgesamt drei dieser genannten Befragungen für die folgende Datenauswertung fokussiert weiterverwendet und die anderen beiden Befragungen für den Kontext der vorliegenden Erhebung festgehalten und nur einmal leicht ausgewertet. Die Begründung für die Auswahl der Kontextinterviews war aus vorwiegend pragmatischen Gründen im Rahmen dieser Arbeit, dass diese beiden Befragten über das ganze Interview hinweg eine sehr hohe Gesprächsdichte aufwiesen. Die anderen drei ausgewählten Interviews hatten eine geringere Gesprächsdichte, sodass auf Grund einer höheren Vergleichbarkeit der späteren Ergebnisse diese drei Befragungen ausgewählt wurden. Die Portraits von einer der befragten Frauen und von den zwei befragten Männern, deren Interviews hier für die Datenauswertung verwendet wurden, werden wie nun folgt zuerst vorgestellt.

Die weibliche befragte Person war 53 Jahre alt und stammte aus der Großstadt, in der die Stadtführung stattgefunden hatte. Sie arbeitete im Bereich Religionserziehung. In Bezug auf ihr Kaufverhalten gab sie an, beim Einkauf bestimmter Lebensmittel wie Kaffee und Schokolade auf das Fair-Trade-Siegel und bei dem Einkauf bestimmter Lebensmittel, wie Gemüse und Getreide, auf Bio- und Öko-Siegel zu achten. Des Weiteren gab sie an, regelmäßig in einem Laden mit Schwerpunkt auf fairen Handel einzukaufen. Sie hatte zum ersten Mal an einer konsumkritischen Stadtführung teilgenommen und diese alleine besucht. Von der Veranstaltung hatte sie durch den Ladenbrief des Veranstalters erfahren.

Die eine männliche befragte Person war 47 Jahre alt und stammte ebenfalls aus der Großstadt, in der die Veranstaltung stattgefunden hatte. Er arbeitete im Bereich des Firmenkundenservice und im Bereich der sozialen Wohnbetreuung. In Bezug auf das Kaufverhalten gab er an, teilweise bei Schokolade und Kaffee auf

das Fair-Trade-Siegel zu achten. Hinsichtlich der Bio- und Ökosiegel erfolgten ebenfalls zwei, allerdings unleserliche Angaben. Der Mann gab weiter an, nicht regelmäßig in Läden mit einem Schwerpunkt auf fairen Handel einzukaufen. Eine konsumkritische Stadtführung hatte er zum ersten Mal und alleine besucht. Aufmerksam wurde er darauf über die Auslagen in dem Laden des Veranstalters.

Der andere männliche Befragte war 55 Jahre alt und stammte aus einer Gemeinde im Umkreis der Großstadt. Er arbeitete in der Großstadt im Bereich der sozialen Beratung für einen konfessionellen Träger. Auch dieser Befragte gab in Bezug auf bestimmte Lebensmittel wie Kaffee und Schokolade an, diese mit einem Fair-Trade-Siegel einzukaufen und bei Lebensmitteln wie Kartoffeln auf Bio- und Ökosiegel zu achten. Weiter gab er an, regelmäßig in Läden mit einem Schwerpunkt auf fairen Handel einzukaufen. An einer konsumkritischen Stadtführung nahm der Mann zum ersten Mal und in Begleitung teil, die sich wie nun im Anschluss folgt ebenfalls für ein Interview bereitstellte. Über die Veranstaltung hatte der Mann durch den Email-Newsletter des Veranstalters erfahren.

Die anderen beiden weiblichen Befragten sollen für den Kontext der Datenerhebung nun vorgestellt werden. Die eine Frau war 46 Jahre alt und stammte, wie ihre soeben vorgestellte männliche Begleitung, aus derselben Gemeinde im Umkreis der Großstadt. Sie arbeitete ebenfalls in der Großstadt im Bereich der sozialen Beratung für denselben konfessionellen Träger. Beim Einkauf achtete sie beispielsweise bei Kaffee und Orangensaft auf das Fair-Trade-Siegel und beim Kauf von Lebensmitteln auf Bio- und Ökosiegel. Sie hatte bereits drei- bis viermal an konsumkritischen Stadtführungen teilgenommen und hatte über Gespräche im Laden des Veranstalters und der Zeitung von der Veranstaltung erfahren.

Die andere Frau war 51 Jahre alt und stammte aus der Großstadt, in der die Veranstaltung stattgefunden hatte. Sie arbeitete in einem medizinischen Fachbereich und achtete generell bei dem Kauf von Lebensmitteln auf alle im Fragebogen vorgeschlagenen Gütesiegelarten. Sie hatte bereits zwei konsumkritische Stadtführungen besucht und hatte an dieser Veranstaltung alleine teilgenommen. Erfahren hatte sie von der Veranstaltung über Auslagen in dem Laden des Veranstalters.

4.3 Datenerhebungsmethode: Halbstandardisiertes Leitfadeninterview

In diesem Teilkapitel erfolgt nun zuerst die begründete Auswahl der eingesetzten Datenerhebungsmethode. Im Anschluss daran werden der verwendete Interviewleitfadenkatalog und dessen Fragenstruktur sowie die Durchführung der Interviews und deren regelgeleitete, schriftliche Aufbereitung vorgestellt.

Für die Datenerhebung in dieser Arbeit wurde das Leitfadeninterview in der typischen Form einer Einzelbefragung eingesetzt (vgl. Bortz & Döring, 2016, S. 372). Um dem vorliegenden Forschungsinteresse zu Folge die subjektive Einschätzung der Befragten zum Gelernten zu erfahren, wurde diese Erhebungsmethode gewählt, da sie zum einen die subjektive Sichtweise des Befragten in den Mittelpunkt stellt, gleichzeitig aber den Untersuchungsgegenstand zum Ausgangs- und Bezugspunkt der Ausführungen der Befragten macht. Das wird durch einen eingesetzten Leitfadenkatalog von Fragen möglich, der anhand der Untersuchungsfrage entwickelt wird (vgl. Bortz & Döring, 2016, S. 372; Flick, 2011, S. 222). Wie es in dem vorliegenden Untersuchungsinteresse der Fall ist, eignet sich diese Methode damit dafür, subjektive Ausführungen narrativ zu generieren und in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand zu leiten. Das wird durch ihre „halbstrukturierte“ (Bortz & Döring, 2016, S. 372) und die „halbstandardisierte“ (ebd.) Funktion erzeugt, wodurch der Leitfadenkatalog zwar vorformuliert und vorstrukturiert wird, aber weder eine standardisierte Reihenfolge der Fragen noch vorformulierte Antworten bestehen. Die Methode ermöglicht so eine flexible und prozessorientierte Handhabung der Fragen während des Interviewverlaufes, wodurch eine Orientierung der Interviewer an den Befragten erzeugt und die Befragten somit zu Experten ihrer eigenen Einschätzung gemacht werden. Diese Offenheit gegenüber den Ausführungen der Befragten wird in dieser Methode dadurch erweitert, dass die Fragen während des Interviews auch umformuliert und durch spontane Fragen in Bezug auf das Erzählte ergänzt werden dürfen (vgl. ebd.; Flick, 2011, S. 222 ff.). Ein wesentliches Element zur Unterstützung der narrativen Ausführungen ist dabei der Einsatz offen formulierter Fragen, wodurch der „...Spielraum, der dem Antwortenden gelassen wird“ (Atteslander, 2010, S. 146), erweitert wird. Nach Flick können die Befragten so ihre Sichtweisen frei entfalten (vgl. Flick, 2011, S. 225). Rahmend und kennzeichnend

für diese Methode ist aber auch der bestehende Grad an Strukturierung und Steuerung ihrer narrativen Ausführungen, der durch das einfließende theoretische Vorwissen des Forschers über die gestellten Fragen, durch das (Zwischen-)Fragen selbst und durch die Befragungssituation vorherrscht (vgl. Flick, 2011, S. 222 ff.). Diese Erhebungsmethode grenzt damit an den Möglichkeiten unstrukturierter Interviews, durch das die Befragten ohne weitere Einflussnahme weiter ausholen können (vgl. Bortz & Döring, 2016, S. 369 f.). Des weiteren eignet sich die gewählte Methode für eine Antwort in Bezug auf die Forschungsfrage, da sie für die Datenauswertung zum einen eine Vergleichbarkeit der Interviews über die gegenstandsbezogenen Inhalte und zum anderen zusätzliche Kontextinformationen ermöglicht, die weitere Schlussfolgerungen für den Nachvollzug der Einschätzungen zulassen (vgl. Flick, 2011, S. 223). Das ist in Bezug auf das Forschungsinteresse passend, da durch die Orientierung an den subjektiven Einschätzungen auch Begründungen und dahinterstehende Theorien der Befragten relevant werden.

Vor diesem Hintergrund der Wahl der Datenerhebungsmethode erfolgt nun die Vorstellung des erstellten Interviewleitfadenskatalogs, anhand dessen sich bei der Interviewdurchführung orientiert wurde. Ausgehend von der Fragestellung in dieser Arbeit wurden die einzelnen Fragen des Leitfadenskatalogs im Vorfeld in Form einer Liste ausgearbeitet. Um den Prinzipien der Offenheit und Prozessorientierung der Methode gerecht zu werden, wurde sich dabei an die offene Fragenformulierung gehalten, um der mit der Methode einhergehenden Lenkung ein möglichst hohes Maß an Aufgeschlossenheit und Anregung für die narrativen Anteile der Befragten entgegenzubringen. Vor dem theoretischen Hintergrund der Forschungsfrage und dem Untersuchungsgegenstand richtete sich das Frageninteresse dabei sowohl auf die kognitive Wissensebene als auch auf die praktische Handlungsebene der Befragten. Dafür lag der Fokus des Interviews auf den Fragen Viertens, Fünftens und Sechstens, ob Aspekte aus der Veranstaltung interessant oder neu für die Befragten waren und was sie nach ihrer Ansicht aus der Veranstaltung für sich mitgenommen hatten. Diese Hauptfragen wurden auch durch Alternativfragen ergänzt, die in der folgenden Auflistung in Klammern dahinter gesetzt sind. Sie sollten für eine Vertiefung von eventuell kurzen Antworten und zur Unterstützung dienen, wenn den Be-

fragten eine Einschätzung etwa auf Grund der Fragenformulierung schwer fallen sollte. Des Weiteren wurden noch zwei optionale Nachfragen für das Interviewende festgelegt, die sich, im Gegensatz zu den Hauptfragen, detaillierter und direkter auf das Interviewinteresse bezogen und damit auch einen höheren Lenkungsgrad besaßen. Sie wurden zuletzt gestellt, um die Ausführungen der Befragten nicht zu beeinflussen. Das ist nach Bortz und Döring am Ende von Leitfadeninterviews möglich, wenn bestimmte Inhalte behandelt werden sollen, diese aber den Interviewverlauf vor Hintergrund der methodischen Vorgaben nicht irritieren dürfen (vgl. Bortz & Döring, 2016, S. 372). Diese Nachfragen wurden dann eingesetzt, wenn der/die Interviewte bis nach der sechsten notierten Frage, was noch aus der Veranstaltung mitgenommen wurde, nur gering Bezug auf die Wissens- und/oder Handlungsebene genommen hatte. Dann wurde direkt gefragt, welche Bezüge der- oder diejenige zwischen den Inhalten aus der Veranstaltung und dem Handeln sieht und welche Handlungsoptionen für einen nachhaltigen Konsum bestehen. Um nach Bortz und Döring zu Interviewbeginn den Einstieg in das selbstberichtete Erzählen zu unterstützen, wurden in dem verwendeten Leitfadenskatalog noch die folgenden zwei Fragen an den Anfang gestellt, wie die Befragten die konsumkritische Stadtführung erlebt haben und warum sie daran teilgenommen haben (vgl. ebd.). Für den inhaltlichen Einstieg folgte dann die dritte Frage, was die Befragten unter einem nachhaltigen Konsum verstanden. Sie wurde vor dem Hintergrund gestellt, dass im theoretischen Diskurs verschiedene Definitionen und Verständnisse von einem nachhaltigen Konsum vorliegen, wie es auch von Herrn Fischer in dem Verweis von Punkt 1. behandelt wird (vgl. Fischer, 2011, S. 3 f.). Da in dieser Studie der Bezug der Befragten auf einen nachhaltigen Konsum interessierte, sollte dies für das Kontextverständnis der Ausführungen geklärt werden. Zum Abschluss erfolgte die Frage, ob die Befragten zu den Ausführungen noch etwas ergänzen wollten.

Die für diese Arbeit vorformulierten Fragen des Leitfadenskatalogs lauteten:

1. Sie haben ja an der konsumkritischen Stadtführung am ■■■.04.2016 teilgenommen. Wie war die Führung so für Sie? Erzählen Sie doch mal.
2. Und warum haben Sie an der konsumkritischen Stadtführung teilgenommen?

3. Nachhaltiger Konsum: Was heißt denn das für Sie?
4. Gab es Aspekte zum Thema nachhaltiger Konsum in der Führung, die Sie besonders interessant fanden? (Gab es in der Führung Aspekte, über die Sie nach der Führung weiter nachgedacht haben?)
5. Welche Zusammenhänge und Aspekte waren für Sie in der Führung neu? (Gab es Aspekte oder Zusammenhänge, die Sie durch die Führung vertiefen konnten?)
6. Gab es noch etwas, dass Sie auch Ihrer Sicht aus der Führung mitgenommen haben?
- Eventuelle Nachfragen (Fragen 7 und 8): -
7. Wie schätzen Sie das denn nach der Führung so ein: Was kann jemand tun, der in Zukunft nachhaltiger konsumieren will?
8. Wie sehen Sie die Aspekte zum Thema nachhaltiger Konsum aus der Führung in Bezug auf ihr eigenes Handeln? (Gab es denn in der Führung bestimmte Punkte für Sie, bei denen Handlungsmöglichkeiten deutlich geworden sind? Gab es thematische Bereiche in der Führung, die Sie angeregt haben zu handeln?)
9. Vielen Dank! Was möchten Sie gerne noch dazu anmerken? (Möchten Sie mir zu der Führung oder dem Thema noch etwas erzählen oder etwas ergänzen?)

Um auch hinsichtlich der der Interviewdurchführung und der Aufbereitung des Materials Transparenz zu schaffen, erfolgen nun Angaben zu der Interviewvorbereitung und dem Interviewablauf sowie zu der regelgeleiteten Transkription.

Wie bereits unter Punkt 4.1 ausgeführt, kamen die Interviews über die Reaktion der Veranstaltungsteilnehmer auf die verbale und schriftliche Einladung der Interviewerin hin freiwillig zu Stande. Durch die schriftliche Einladung wussten die TeilnehmerInnen bereits von dem thematischen Bezug des Interviews auf die konsumkritische Stadtführung Bescheid, nicht aber in Bezug auf ihre Einschätzung, was sie über nachhaltigen Konsum gelernt haben, noch in Bezug auf die einzelnen Fragen. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um die Befragung ohne vorher über-

legte Antworten möglichst offen zu gestalten und bei der Entwicklung der Antworten gegebenenfalls direkt nachzufragen. Die Interviews erfolgten alle innerhalb der zweiten Woche nach dem Veranstaltungstermin. Vier der fünf Interviews fanden auf Vorschlag der Befragten in freien Räumlichkeiten ihrer Arbeitsplätze statt. Für das verbliebene Interview konnte die Interviewerin in einer Schule in der Großstadt einen Raum nutzen. Das Abhalten der Interviews lief so ab, dass die Interviewerin neben ihren Interviewunterlagen auch eine kleine Verpflegung in Form von Getränken und Gummibärchen mitgebracht hatte. Damit wurde sich zuerst versorgt und die Interviewerin nutzte diese Zeit für einen Smalltalk zur Gesprächsaufwärmung. Einen solchen lockeren Einstieg empfehlen Bortz und Döring für Interviews, die eine Schilderung des subjektiven Erlebens der Befragten anstreben. Damit sollte eine entspannte Gesprächsatmosphäre geschaffen werden, die das Berichten fördert (vgl. Bortz & Döring, 2016, S. 365 f.). Darauf hin legte die Interviewerin den Interviewleitfaden und das Diktiergerät bereit. Alle Interviews wurden mit diesem Diktiergerät für die spätere Transkription aufgezeichnet. Zu Beginn der Aufnahme stimmten die Befragten der Interviewerin über die Verwendung der Interviews für den Rahmen dieser Arbeit unter der zugesicherten Voraussetzung zu, dass die gesamten Daten anonymisiert werden. Während der Interviews und dem Stellen sowie gegebenenfalls Anpassen von Fragen an die Antworten achtete die Interviewerin darauf, durch die nach Prof. Atteslander formulierte „Haltung freundlichen Gewährlassens“ (Atteslander, 2010, S. 138) Interesse für die Ausführungen zu spiegeln und das Berichten so zu unterstützen, dabei aber keine Lenkung durch eine wertende Körpersprache oder Verständnislauten zu erzeugen (vgl. ebd.). Nach Beendigung der Interviews ließ die Interviewerin den statistischen Fragebogen von den Befragten ausfüllen und erstellte nach der Verabschiedung kurze Notizen über ihre Eindrücke der Gesprächsverläufe. Danach erfolgte die Transkription des erhobenen Interviewmaterials mit dem Programm „f4transkript“ (Dresig & Pehl, 2016), um eine schriftliche Version für die Datenauswertung anzufertigen. Alle personenbezogenen Daten wurden dabei anonymisiert. Gemäß des Untersuchungsziels der vorliegenden Fragestellung wurde sich dabei auch an das Regelwerk des verwendeten Transkriptionsprogramms von Dresig und Pehl gehalten, da es eine Form der Standardortho-

graphie darstellt und berücksichtigt, dass nur hier die Inhaltsebene der Interviews im Fokus des Interesses steht (vgl. Dresig & Pehl, 2016, S. 21 f. u. 24 f.). Dabei wurde das umfangreiche Material hinsichtlich Sprachstil, Satzbaufehlern und Dialekten in reines Hochdeutsch geglättet und somit für die Datenauswertung einfacher bearbeitbar und lesefreundlich gemacht.

Zur Aufbereitung des Datenmaterials wurden diese folgenden Transkriptionsregeln verwendet (Dresig und Pehl, 2016):

- Wortwörtliches Transkribieren, Glättung von Dialekten ins Hochdeutsche unter Ausnahme von Redewendungen und Wortverkürzungen
- Verwendung von Wortdoppelungen, wenn sie das Gesagte verdeutlichen
- Kennzeichnung von längeren Pausen mit (...)
- Kennzeichnung von Sätzen ohne Vollendung mit / am Satzabbruch
- Kurzantworten werden transkribiert, Verständnissignalisierungen nicht
- Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden GROß geschrieben
- Jeder Beitrag erhält einen eigenen Absatz, pro Absatz erfolgt eine Zeitmarkierung, Beiträge werden durch eine Leerzeile separiert
- Unverständliches wird mit (Unv.), Störungen in Klammern markiert
- Nonverbale, emotionale Äußerungen werden in Klammern markiert
- Die Interviewende Person wird mit „I“, die Befragten mit „B“ markiert. (S. 21 f. u. 24 f.)

Die Dauer aller getätigten Interviews variierte zwischen 30 und 100 Minuten. Die Fragen des Leitfadenskatalogs wurden im Verlauf der gesamten Datenerhebungen nicht verändert, fallabhängig wurden aber die vorformulierten Fragen in verschiedener Reihenfolge eingesetzt und gegebenenfalls um inhaltsbezogene, offen formulierte Fragen ergänzt. Das Interview der einen weiblichen Befragten, das im Folgenden für die Datenauswertung verwendet wurde, dauerte insgesamt 34 Minuten lang und stellte das Kürzeste von allen dar. Der Kommunikationsfluss zeichnete sich dabei dadurch aus, dass die Interviewerin auf Grund der wiederholt kurzen narrativen Ausführungen der Befragten häufig nachfragen musste, ob sie ihre Antwort

ten näher ausführen könnte. Die anderen beiden Interviews, die für die Datenauswertung verwendet wurden, dauerten insgesamt 64 Minuten und 58 Minuten lang. Dabei zeichnete sich das erstere Interview des Mannes, der im Bereich der Wohnbetreuung arbeitete, durch höhere narrative Anteile aus, weshalb die Interviewerin weniger nachfragen musste. Ebenso verhielt es sich bei dem zweiten Interview mit dem anderen Mann, der in der sozialen Beratung tätig war. Bei allen der drei verwendeten Interviews setzte die Interviewerin zum Schluss die spezifischen Nachfragen des Leitfadenskatalogs bezüglich der Handlungsebene ein, da in allen Fällen inhaltlich auf diese Ebene kaum oder nicht ausführlicher eingegangen worden war. Um den Kommunikationsfluss und das narrative Erzählen der Selbsteinschätzung zu Beginn anzuregen, fragte die Interviewerin bei all diesen drei Interviews auch bereits bei den Einstiegsfragen näher nach, da die Dichte der ersten Antworten beim Intervieweinstieg gering ausfiel. Bis auf das Interview mit dem Herren, der in der sozialen Beratung tätig war, setzte die Interviewerin auch alle alternativen Fragen zu den Hauptfragen ein, um die Ausführlichkeit der Antworten weiter anzuregen.

Die anderen verbliebenen Interviews mit der höchsten Gesprächsdichte dauerten insgesamt 45 Minuten und 96 Minuten lang. Sie wiesen beide sehr hohe narrative Anteile auf, sodass die Interviewerin im Vergleich zu den drei anderen Interviewführungen keine vertiefenden Nachfragen stellen musste sondern vielmehr dazu angehalten war, die Nachfragen auf Grund des hohen Redeflusses zu reduzieren. Dafür orientierte sich die Interviewerin während des Zuhörens an der Frage, ob bestimmte inhaltliche Punkte der vorformulierten Fragen bereits in den Ausführungen enthalten gewesen waren und ließ bestimmte Fragen des Katalogs daher aus. Der Katalog an spezifischen Nachfragen bezüglich der Handlungsebene wurde nicht benötigt und die Einstiegsfrage zur Teilnahmebegründung bei beiden Malen zum Interviewende gestellt, da die Befragten gleich nach der ersten Frage mit einem hohen Gesprächsanteil in die Befragung eingestiegen waren.

4.4 Datenauswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

In dem folgenden Teilkapitel erfolgt nun zuerst die begründete Wahl der Datenauswertungsmethode in Bezug auf die Forschungsfrage. Danach wird auf die einzelnen

befolgten Schritte nach dem Regelwerk der gewählten Auswertungsmethode eingegangen, um die Analyseergebnisse intersubjektiv überprüfbar zu machen.

Für die Auswertung des erhobenen Datenmaterials wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgesucht, wie sie nach Herrn Prof. Mayring ausgestaltet wurde. Bei dieser inhaltsanalytischen Analysevariante geht es nach Bortz und Döring um die Auswertung von Dokumenten, die als „Manifestationen menschlichen Erlebens und Verhaltens“ (Bortz & Döring, 2016, S. 450) betrachtet werden. In Bezug auf eine wie hier offen formulierte Forschungsfrage ermöglicht es diese Methodenvariante, ausgehend von dem jeweiligen Untersuchungsinteresse spezifische Bedeutungsgehalte aus dem schriftlich festgehaltenen Erleben zu ermitteln (vgl. Bortz & Döring, 2016, S. 541). Das geschieht per Kategorienbildung, wobei die für die Forschungsfrage relevanten Inhalte systematisch nach festgelegten Merkmalen klassifiziert werden und umfassendes Textmaterial so reduziert werden kann. Darin liegt nach Flick der Vorteil und gleichzeitig aber auch die Schwäche dieser Methodenvariante, dass die Texte eben nur nach diesen bestimmten Kriterien ausgewertet und weitere Bedeutungsinhalte somit unberücksichtigt bleiben (vgl. Flick, 2009, S. 144; 2011, S. 416 f.). Da der vorliegenden Forschungsfrage zu Folge aber spezifische Aussagen der Befragten zu dem Gelernten nachhaltigen Konsums interessieren und sie durch ihre Eigenschaften ein „Anknüpfen an den Erfahrungen anderer [sic] mit dem zu untersuchenden Gegenstand“ (Mayring, 2015, S. 13) zulässt, wurde diese Auswertungsvariante für diese Arbeit gewählt. Ausschlaggebend dafür ist die Ermittlung der bestimmten Inhaltsaspekte, die auf Grund der Fragestellung als Analyseziel festgelegt wurden. Im Rahmen des spezifischen Themenkomplexes der jeweiligen Fragestellung ist es damit die Funktion der Methode, diese bestimmten Inhalte auf Basis des schriftlich vorliegenden Kommunikationsmaterials gezielt zu erfassen (vgl. Mayring, 2002, S. 13 u. S. 55 u. S. 114). Diese Ermittlungsrichtung stimmt mit dem Erkenntnisinteresse und dem Analyseziel der Forschungsfrage in dieser Arbeit darin überein, die subjektiven Einschätzungen der Befragten zu dem Themenkomplex ihres Dazulernens aus dem Interviewmaterial zu ermitteln. Zum anderen wurde diese Methode nach der Ausgestaltung Mayrings für diese Arbeit ausgesucht, da sie hinsichtlich ihrer Ermittlungsrichtung auch mit der

gewählten Datenerhebungsmethode in dieser Arbeit kompatibel ist, subjektive Einschätzungen zu einem bestimmten Thema zu erfassen (vgl. Flick, 2011, S. 416). Darüber hinaus ist die gewählte Methode auch für eine Antwort in Bezug auf die Forschungsfrage geeignet, weil sie über die Option der induktiven Auswertung und Kategorienbildung verfügt (vgl. Flick, 2011, S. 410 ff.). Auf Grund der vorliegenden Forschungsfrage wurde diese Form anstatt der deduktiven oder zusammenfassenden Alternativen für diese Arbeit ausgesucht, da sie ein enges Arbeiten mit und aus dem Material heraus ermöglicht und die interessierten Inhalte so gezielt aus dem Material gefiltert werden können (vgl. Mayring, 2002, S. 114 f.; 2015, S. 97 f.). Die induktive Analyseform weist damit eine erkenntnisgenerierende Funktion auf, die der vorliegenden Fragestellung auch dahingehend gerecht wird, dass bisher keine umfassenden Theorien zu dem besagten Themenkomplex des Dazulernens und der Schnittmenge mit nachhaltigem Konsum vorliegen (vgl. Mayring, 2015, S. 21 ff.). Eine weitere Auszeichnung der induktiven Methodenvariante nach Mayring ist es hierbei, dass die Auswertungsrichtung der Analyse „theoriegeleitet“ (Mayring, 2002, S. 114) ist. Das heißt zum einen, dass die vor dem vorliegenden theoretischen Hintergrund gebildete Fragestellung die Auswertungsrichtung und die Wahl der Auswertungsform begründet, so wie es hier auch der Fall ist. Zum anderen bedeutet das, dass die Fragestellung während der Auswertung und zum Ende hin als Rückbezug und Überprüfung der gebildeten Kategorien dient und das Vorgehen damit intersubjektiv überprüfbar ist (vgl. Mayring, 2015, S. 13 u. S. 61). Ein ebensolcher Nachvollzug soll bei der Auswertungsvariante nach Mayring weiter über ein umfassendes Regelwerk erzeugt werden, wonach beispielsweise die Wahl der Auswertungsform und der Auswertungsvorgang nicht beliebig erfolgen dürfen sondern begründet vorgenommen werden müssen, um die Gütekriterien qualitativer Forschung hinsichtlich einer intersubjektiven Überprüfbarkeit und der Befolgung eines kodifizierten Verfahrens zu erfüllen (vgl. Bortz & Döring, 2016, S. 113; Mayring, 2015, S. 12 f. u. S. 52 f.; Punkt 4.5). Diese Regelgeleitetheit betrifft die gesamte qualitative Inhaltsanalysevariante bei Mayring in ihrer Grundabfolge sowie auch das jeweilig zu befolgende Modell der darin gewählten Auswertungsform (vgl. Mayring, 2002, S. 51 u. S. 114 ff.). Aus diesem Grund wird im Folgenden zunächst das dem-

entsprechend gewählte Analyseverfahren vorgestellt (vgl. Mayring, 2015, S. 70 u. S. 86 f.). Da dieses Vorgehen aber nur einen Teil des gesamten Ablaufmodells nach Mayring darstellt, werden im Anschluss daran noch die restlichen befolgten Regelschritte im Rahmen dieser Analyse dargelegt (vgl. Mayring, 2015, S. 61 f.).

Für die Kategorienbildung in dieser Arbeit wurde die induktive Variante der systematisch arbeitenden, zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewählt. Diese zusammenfassende Analyse stellt bei Mayring eine andere Auswertungsform dar, auf die die induktive Form aber teilweise aufbaut. Im Gegensatz dazu wird in der induktiven Form dabei nicht das gesamte transkribierte Material zusammengefasst und danach ein Kategoriensystem zusammengestellt (vgl. Mayring, 2015, S. 68 u. S. 70 ff.). Vielmehr wurden bei dieser induktiven Variante nur bestimmte, als relevant definierte Textbestandteile fokussiert, die nach vorher festgelegten Selektionskriterien direkt aus dem Material gefiltert und in einem Verallgemeinerungsprozess zu Kategorien und gegebenenfalls auch zu Unter- und Hauptkategorien modifiziert werden. Der Grundgedanke der induktiven Kategorienbildung ist dabei, den Untersuchungsgegenstand so „...in der Sprache des Materials“ (Mayring, 2015, S. 86) zu erfassen und das Material gegenstandsnah auszuwerten. Im Falle der hier vorgenommenen Analyse wurde im Anschluss an diese Kategorienbildung die weitere Option nach Mayring gewählt, die Kategorien für eine höhere Ergebnispräzision weiter zu Hauptkategorien zu konstruieren, womit auch der Umfang reduziert wurde (vgl. Mayring, 2015, S. 85 f.; 2014, S. 79). Das induktive Analyseziel in dieser Arbeit war es, in Bezug auf das spezifische Untersuchungsinteresse zielgerichtet die für den Untersuchungsgegenstand relevanten Textbestandteile zu analysieren und daraus regelgeleitet nachvollziehbare Kategorien zu bilden. Diese relevanten Textbestandteile waren die Einschätzungen der Befragten, was sie im Rahmen der konsumkritischen Stadtführung zu dem Thema eines nachhaltigen Konsums gelernt hatten. In Übereinstimmung mit der Kritik von Herrn Flick wurde das restliche Material bei der Auswertung somit im Rahmen dieser Auswertung ignoriert (vgl. Mayring, 2014, S. 82 f.). Durch diesen Prozess wurde das Material dabei immer abstrakter gemacht, sodass am Ende nur noch eine Kategorientabelle als vorläufiges Ergebnis vorlag. Das zuvor definierte Selektionskriterium für die Filte-

rung der Textstellen bezeichnet Mayring als „Abstraktionsebene“ (ebd.), die sowohl das angestrebte „Abstraktionsniveau“ (Mayring, 2002, S. 94) als auch die „Kategorisierungsdimension“ (ebd.) der Analyse enthielt. Sie wurde zuerst vor dem induktiven Analysevorgang festgelegt, wobei sich an der Analyserichtung der Studie im Sinne der Fragestellung orientiert wurde. Entsprechend der Regelvorgaben bei Mayring wurde bei diesem Abstraktionsniveau festgehalten, wie allgemein oder wie konkret die jeweiligen Kategorien formuliert sein sollten (vgl. Mayring, 2015, S. 86 f.). Um hier möglichst eindeutige Ergebnisse aus dem Material zu erzielen, wurde eine konkrete Kategorienformulierung festgelegt. In der Kategorisierungsdimension wurde dann zum einen die allgemeine Kategoriendefinition bestimmt, wodurch der selektive Ausgangspunkt des Materials für die Kategorienbildung festgelegt und Unwesentliches für die Analyse ausgeschlossen wurde. Zum anderen wurden dabei die jeweiligen drei Analyseeinheiten bestimmt, die bei Mayring als „Kodier-, Kontext-, und Auswertungseinheit“ (Mayring, 2015, S. 62) bezeichnet werden. Die Kodiereinheit legt dabei den kleinsten und die Kontexteinheit den größten Textbestandteil des Materials fest, der unter eine Kategorie fällt. Die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile ausgewertet werden und worauf sich das endgültige Kategoriensystem dann bezieht (vgl. Mayring, 2015, S. 61).

Das Selektionskriterium der vorgenommenen induktiven Analyse umfasste:

1. Kategoriendefinition: Einschätzungen der Personen, was sie nach ihrer Einschätzung im Rahmen der konsumkritischen Stadtführung zum Thema eines nachhaltigen Konsums gelernt haben.
2. Abstraktionsniveau: Konkrete Aussagen darüber, was die Personen aus der Veranstaltung zum Thema eines nachhaltigen Konsums gelernt haben.
3. Kodiereinheit: Klare Aussagen im Text, die sich inhaltlich eindeutig auf das Analyseziel beziehen.
4. Kontexteinheit: Das ganze Interview einer Person.
5. Auswertungseinheit: Alle drei für die Auswertung ausgewählten Interviews.

Nach dieser Festlegung erfolgte die zeilenweise Materialdurcharbeitung und der eigentliche induktive Analysevorgang. Auf Grund der hohen Datenmenge wurde hierfür das unter anderem von Mayring und Herrn Fenzl entwickelte Computerprogramm „QCAmap“ (Mayring & Fenzl, 2014) verwendet, das ganz spezifisch auf das Regelwerk Mayrings Inhaltsanalysenvariante zugeschnitten ist und alle Schritte der gewählten Analysevariante befolgt, die wie folgt durchgeführt wurden (vgl. Mayring, 2015, S. 121). Dementsprechend wurde das Material an dem oben festgelegten Selektionskriterium zeilenweise analysiert. Dem Regelwerk Mayrings folgend wurden Textstellen dann aus dem Material gefiltert, wenn das festgelegte Selektionskriterium der Analyse erfüllt wurde. Entsprechend des vorliegenden Kategorienkorpus wurde eine aus dem Material herausgefilterte Textstelle dann entweder in eine bereits vorhandene Kategorie eingeordnet oder eine neue Kategorie formuliert, wenn sie zu den bereits Vorhandenen nicht passte. Dann wurde die gefundene Textstelle entsprechend des festgelegten Abstraktionsniveaus auf eine konkrete Aussage in grammatikalischer Kurzform zusammengefasst und darauf geachtet, dass die Formulierung so nahe wie möglich an der Textformulierung gehalten wurde (vgl. Mayring, 2015, S. 86 f.; 2014, S. 82 f.). Die im Regelwerk vorgesehene Revision des gebildeten Kategoriensystems erfolgte dann nach ca. 30 % des durchgegangenen Materials, nachdem acht Kategorien gebildet werden konnten. Kritisch wurde dabei zum einen mit Blick auf die Fragestellung geprüft, ob die Kategorieaussagen und die festgelegte Kategoriendefinition zutrafen. Zum anderen wurde das Abstraktionsniveau geprüft, indem der Umfang der bisher gebildeten Kategorien mit dem festgelegten Allgemeinheitsgrad der Kategorienformulierung abgeglichen wurde (vgl. Mayring, 2014, S. 83). Eine Neuformulierung der Kategoriendefinition oder des Abstraktionsniveaus erfolgte dabei nicht, da alle gebildeten Kategorien in Bezug auf die Fragestellung als zutreffend eingestuft werden konnten. Wäre das nicht der Fall gewesen, hätte die Analyse von vorne begonnen (vgl. Mayring, 2002, S. 117; 2015, S. 87). Im restlichen Materialdurchlauf erfolgte dann noch die Bildung von sechs weiteren Kategorien. Da im Rahmen der Einzelarbeit keine Gegenüberstellung des vorliegenden Kategoriensystems mit einem anderen zu derselben Analyse vorgenommen werden konnte, wurde nach Beendigung des Materialdurch-

laufs daher nochmals eine Revision des Kategoriensystems vorgenommen und das System auf inhaltliche Überlappungen geprüft. Des Weiteren wurden zum einen die gesammelten Textstellen in Bezug auf das vorliegende Kategoriensystem noch einmal auf ihre Zuteilung hin abgeglichen und das gesamte Material nochmals durchgearbeitet, um eventuell übersehene Textstellen aufzunehmen. Zum anderen wurden die Kategorien hierbei nochmals kritisch auf ihre Passung zu der Kategoriendefinition hinterfragt. Bei dieser Überarbeitung wurden insgesamt fünf der 14 Kategorien entfernt, übrig blieben damit neun gebildete Kategorien. Dieses Vorgehen der induktiven Kategorienbildung dokumentieren zum einen die bunt markierten Textstellen in den Transkriptionen auf der beigegefügten CD, wonach die Textstellen mit der Farbe Grün der ersten, Rot der dritten, Hellblau der vierten, Gelb der fünften, Dunkelblau der achten, Pink der neunten, Hellgrau der elften, Braun der dreizehnten und Dunkelgrün der vierzehnten Kategorie zugeteilt wurden. Auf dieser beigegefügten CD ist auch eine separate Tabelle über das mit QCAMap gebildete Kategoriensystem der ausgewählten Interviews enthalten. Zum anderen sind diese Kategorien sowie alle ihnen zugeteilten Textstellen im Rahmen dieser Arbeit auch in der ausführlichen Auswertungstabelle A-1 im Anhang zu finden. Da, wie in Punkt 4.2, bereits angemerkt auch die Kontextinterviews in diesem Zuge für einen Überblick einmalig nach dem Kategoriensystem der ausgewählten Interviews leicht ausgewertet wurden, kann auch dieses Vorgehen mitsamt der eingefärbten Transkriptionen und den Tabellen zum vorläufigen Kategoriensystem und zu den gefundenen Textstellen der beigegefügten CD entnommen werden.

Da das abschließende Kategoriensystem der ausgewählten und fokussierten Interviews noch recht umfangreich und detailliert war, wurden aus den bestehenden Kategorien daher zunächst weiter Hauptkategorien konstruiert, was nach dem Regelwerk bei Mayring im Sinne der Vorgaben der allgemeinen zusammenfassenden Inhaltsanalyse vorgenommen werden musste (Mayring, 2015, S. 87). Dabei wurden die vorliegenden Kategorien zunächst mit Textverarbeitungstechniken, sogenannten „Makrooperatoren“ (Mayring, 2015, S. 69), anhand eines erneut festgelegten Abstraktionsniveaus über eine Generalisierung und eine Reduktion zu „globalen Proposition[en]“ (Mayring, 2002, S. 95) reduziert, wobei die Hauptgedanken der Katego-

rien durch abstraktere Propositionen ersetzt und dann zu den Hauptkategorien gebündelt wurden. Das festgelegte Abstraktionsniveau umfasste bei diesem Verfahren allgemeine Einschätzungen darüber, was aus der Veranstaltung zum Thema eines nachhaltigen Konsums gelernt oder auch mitgenommen wurde. Die abstrakten Propositionen stellen in der darauffolgenden Aufbereitung der Analyseergebnisse in Form der Ergebnistabelle und der Auswertungstabelle A-1 die Unterkategorien dar, die in diesem Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring den Hauptkategorien unter- bzw. zugeordnet wurden (vgl. Mayring, 2015, S. 71 u. S. 83). Hierbei wurde die Kategorie gebildete „B13“ mit dem Titel „Eine emotionale Betroffenheit über die Auswirkungen konventionellen Konsums“ nicht als Hauptkategorie aufgenommen, da sie im Rahmen des Samples nur von einer Person genannt wurde. Eine Tabelle über dieses Vorgehen der Hauptkategorienbildung der ausgewählten Interviews ist ebenfalls der beigefügten CD zu dieser Arbeit zu entnehmen.

Für eine übersichtliche intersubjektive Überprüfbarkeit dieser Analyseergebnisse der ausgewählten Interviews wurde das erstellte Hauptkategoriensystem danach noch in Form eines Kodierleitfadens aufbereitet, der im Folgenden als Ergebnistabelle dem Ergebniskapitel 5.1 zu entnehmen ist und dessen ausführliche Fassung sich in dem Anhang unter der Auswertungstabelle A-1 befindet. Dafür wurden in dieser Ergebnistabelle zuerst die jeweiligen Hauptkategorien und die zugeordneten Unterkategorien definiert, die dann mit sogenannten „Ankerbeispielen“ (Mayring, 2015, S. 97) belegt wurden. Mit dieser Aufbereitung kann nach Mayring für den Leser/ die Leserin einer Studie veranschaulicht dargestellt werden, welche der gesammelten Textstellen konkret und beispielhaft für die jeweiligen Unterkategorien gelten, die den Ausgangs- und Bezugspunkt der Hauptkategorien bilden (vgl. ebd.). Durch diese Aufbereitung konnte an dieser Stelle des fortgeschrittenen zirkulären Auswertungsprozesses nach Vollendung der Definition der Unterkategorien auch noch eine weitere Präzisierung in Form einer Ausdifferenzierung der zugeteilten Ankerbeispiele in zwei Ausprägungen erzielt werden (vgl. Kapitel 5.1), wodurch die Unterkategorien in diesem Zuge auch nochmals konkretisiert werden konnten.

Nun sollen noch die übrigen befolgten Schritte des inhaltsanalytischen Ablaufmodells nach Mayring um die Punkte ergänzt werden, die in der bisherigen Methodendarstellung in diesem Kapitel 4. noch nicht enthalten waren.

Diese Schritte für die qualitative Inhaltsanalyse sind (Mayring, 2015):

1. Festlegung des Materials
2. Analyse der Entstehungssituation
3. Bestimmung formaler Charakteristika des Materials
4. Festlegung der Analyserichtung
5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung
6. Bestimmung der dazu passenden Analysetechnik, des Ablaufmodells und der Kategoriendefinition
7. Definition der Analyseeinheiten
8. Durchführung der Analyseschritte gemäß Ablaufmodell mittels Kategoriensystem, Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material, erneuter Materialdurchlauf bei Veränderungen
9. Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung
10. Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien. (S. 62)

Zu den Schritten 1. und 2. wurde bereits im Kapitel 3. auf den Entstehungskontext, auf das Sampling in Kapitel 4.1 und auf die begründete Auswahl von drei erhobenen, transkribierten Interviews für die Datenauswertung in Kapitel 4.2 eingegangen. Zu ergänzen ist hierfür aber noch „...der emotionale, kognitive [Kontext, Anm. K.B.] und Handlungshintergrund .. der Verfasser[in]“ (Mayring, 2015, S. 55), den auch beispielsweise Flick für einen Nachvollzug der Einflüsse von Forschen auf den qualitativen Forschungsprozess fordert (vgl. Flick, 2011, S. 29). Damit soll offengelegt werden, „...von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde“ (Mayring, 2015, S. 55). Dementsprechend soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass das Anliegen der Forscherin zu dem Thema des nachhaltigen Konsums darin bestand, im Rahmen des Studiums bereits theoretische Erörterungen

zu der Thematik einer Bildung zu einer nachhaltigen Entwicklungen verfasst zu haben und selbst nachhaltige Konsumstilformen zu praktizieren. Damit kann konstatiert werden, dass ein Vorwissen über die sowohl theoretischen als auch praktischen Varianten nachhaltigen Konsums in diese Studie mit einfließen. Zudem wurde die Entscheidung, die Interviews nicht direkt nach der Veranstaltung abzuhalten, auch vor dem Hintergrund der Berufserfahrung hinsichtlich des Abhaltens von (Tiergarten-)Führungen mit einem ebenfalls hohen Wissensinput getroffen. Für die Wahl des Forschungsthemas und der Planung der Datenerhebung hat dieses Vorwissen somit eine Rolle gespielt. Dieser subjektive Einfluss kann nach bei qualitativen Studien nicht vollständig ausgeschlossen werden, weshalb die gewählte Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethode eine regelgeleitete, primäre Orientierung an den Sichtweisen der Befragten einfordern (vgl. Flick, 2011, S. 29).

Zu dem Schritt 3. wurden bereits unter Punkt 4.3 die angewendeten Transkriptionsregeln dargestellt und somit die geforderte Offenlegung hinsichtlich zu der Aufbereitung des erhobenen Materials erfüllt. Zu den Schritten 4. und 5. wurde die Richtung der vorgenommenen Analyse bereits durch die Anpassung der vorliegenden Forschungsfrage an die Ermittlungsrichtung der Kategorienbildung in diesem Kapitel im Rahmen der Durchführungsbeschreibung der induktiven Analyse vorgestellt. Eine Differenzierung dieser Fragestellung wurde unter Punkt 4.3 hinsichtlich der Blickrichtung des Fragenkatalogs auf die Wissensebene und die Handlungsebene hin vorgenommen. Um über diesen Fokus der Fragen hinaus aber eine größtmögliche Offenheit der Analyse gegenüber dem Material zu gewährleisten, wurde für die Datenauswertung auf eine Aufspaltung der vorliegenden Forschungsfrage in Teilfragen verzichtet (vgl. Mayring, 2015, S. 59 f.).

Bezüglich der Schritte 6. bis einschließlich 8. wurden bereits zu Beginn dieses Kapitels unter der induktiven Analysevariante die befolgte Analysetechnik, das Ablaufmodell sowie die spezifischen Definitionen der Auswertungseinheiten dargelegt. Die Anwendung inhaltsanalytischer Kriterien aus Schritt Zehn erfolgt nun unter Punkt 4.5. Nach der Ergebnisvorstellung in Punkt 5. wird die Ergebnisinterpretation in Punkt 6.1 durchgeführt und somit auch der Schritt 9. nach dem Regelwerk von Mayring erfüllt.

4.5 Gütekriterien und Limitation der Studie

In Kapitel 4. wurde die Folgeleistung qualitativer Gütekriterien bereits punktuell angeführt. Hierzu orientiert sich diese Arbeit an den Gütekriterien nach Frau Steinke, die nach Bortz und Döring nicht nur eine methodische Strenge, sondern auch Kriterien eines intersubjektiven Nachvollzugs qualitativer Studien umfassen (vgl. Bortz & Döring, 2016, S. 111). Auf Grund des umfangreichen Forschungsvorgehens orientiert sich diese Arbeit daran, um sowohl einen durchgehenden Fremdnachvollzug als auch eine fortwährende Selbstkontrolle zu ermöglichen.

Diese Gütekriterien umfassen zum einen die Transparenz des Vorgehens über eine explizit vorgenommene Indikation, die sich hier auf Begründungen innerhalb der ausgewählten und angewendeten Datenerhebungs- und Datenauswertungsverfahren und auf das Studiendesign, das Sample und die Transkription erstreckte (vgl. Bortz & Döring, 2016; zitiert nach Steinke, 1999, S. 113). Zur Erfüllung dieses Kriteriums wurde im Rahmen der Datenauswertung auch das kriteriengeleitete Methodenregelwerk nach Mayring schrittweise befolgt, um eine empirische Verankerung der erstellten (Haupt-)Kategorien und eine „semantische Gültigkeit“ (Mayring, 2015, S. 126) derer durch eine kritische Überprüfung der Ergebnisse an den zugeteilten Textstellen und an der Analyserichtung nachvollziehbar zu machen (vgl. Mayring, 2015, S. 125 f.). Zum anderen umfassten die verwendeten Gütekriterien nach Steinke das Kriterium der „Reflektierte[n] Subjektivität“ (Bortz & Döring, 2016; zitiert nach Steinke, 1999, S. 113), weshalb auch das einfließende Vorwissen auf den gesamten Forschungsprozess festgehalten wurde. Hinsichtlich der Datenerhebungsmethode wurden hierfür zudem die Gütekriterien nach Frau Prof. Helfferich dahingehend befolgt, dass sowohl eine Reflexion der Steuerungseinflüsse und des Interviewverhaltens als auch eine methodengebundene Offenheit und Prozessorientierung gegenüber den Befragten und der Interviewsituation erfolgte (vgl. Helfferich, 2011, S. 155 f.). Bezüglich des Kriteriums der Relevanz nach Steinke wurden zu Beginn dieser Arbeit unter Punkt 1. der aktuelle thematische Bezug nachhaltigen Konsums sowie die Relevanz von Bildungsmaßnahmen herausgestellt (vgl. Bortz & Döring, 2016; zitiert nach Steinke, 1999, S. 113). Hinsichtlich der Relevanz und der Kohärenz der in Kapitel 6. erfolgenden Diskussion und Interpretation der Ergebnis-

se kann an dieser Stelle vorwegnehmend festgehalten werden, dass die abgeleiteten theoretischen Schlussfolgerungen auf Grund des geringen Samples auf keiner ausreichend fundierten empirischen Studie aufbauen und somit keine ausreichende Ergebnisdichte aufweisen, um einen eigenständigen theoretischen Ansatz zu generieren. Darauf weist beispielsweise die für diese Datenauswertung nicht berücksichtigte Kategorie B13 mit dem Titel „Eine emotionale Betroffenheit über die Auswirkungen konventionellen Konsums“ (vgl. Punkt 4.4) hin, die im Rahmen des kleinen vorliegenden Samples nur einmal genannt wurde und daher keinen Eingang in diese Auswertung fand. Die Ergebnisauslegungen und Anschlüsse unter Kapitel 6. sind in diesem begrenzten Zusammenhang daher auch vielmehr nur als mögliche Ansätze ohne in Anspruchnahme eines Vollständigkeitscharakters zu verstehen. Die hier generierten Ergebnisse können demzufolge auch nicht verallgemeinert werden sondern bedürfen weiterführender Forschung (vgl. ebd.). Um in diesem Punkt das Kriterium der Limitation und der kritischen Hinterfragung des Forschungsvorgehens nach Steinke aber angemessen zu erfüllen, erfolgen nun abschließend noch weitere Begrenzungen der vorliegenden Studie (vgl. Bortz & Döring, 2016, S. 112 f.).

Diesen Limitationen folgend muss zuallererst sowohl auf die nicht vorhandene Repräsentativität der Studie als auch auf eine bloß eingeschränkte empirische Verankerung und Exaktheit trotz des zusätzlich befolgten Regelwerks nach Mayring verwiesen werden, da im Rahmen dieser Arbeit keine kommunikative Validierung der Ergebnisse mit den Befragten stattfand und die Datenauswertung sowie die folgende Dateninterpretation ohne die Konsultation eines Forscherteams erfolgte. Eine Reproduzierbarkeit kann daher ebenfalls nicht bestätigt werden, auch wenn die Kategorienaufbereitung im Zuge des reduzierten Kodierleitfadens nochmals überprüft wurde (vgl. Flick, 2009, S. 91; Mayring, 2015, S. 124 ff.). Im Sinne von Mayring besteht zudem keine „*Korrelative Gültigkeit* [Anm. d. Verf.]“ (Mayring, 2015, S. 126), da diese Studie nur in Bezug auf einen Fall, also *eine* konsumkritische Stadtführung erfolgte und damit kein Vergleich hergestellt werden kann. Diese Studie ist damit auf die Momentaufnahme der Befragten des einen Falls limitiert.

Um das Kriterium der kritischen Hinterfragung des Forschungsvorgehens zu befolgen, soll jetzt noch auf Einfluss nehmende Faktoren beim Sampling und bei

der Datenerhebung eingegangen werden. Hierzu muss zum einen bemerkt werden, dass die befragten Personen alle Kunden des Veranstalters waren, der als Dritte-Welt-Verein normative Ziele hinsichtlich des fairen Handels verfolgt (vgl. Lang-Wojtasik & Schößwender, 2012, S. 63). Daher kann hier angenommen werden, dass durch den Einkauf von Produkten bei diesem Veranstalter und der freiwilligen Teilnahme bei den Befragten bereits eine Grundhaltung vorherrschte, die einem konventionellen Konsum tendenziell kritisch gegenübersteht. Zum anderen muss bemerkt werden, dass einige Befragten die Führerin persönlich kannten. Daher kann in Bezug auf die Beantwortung der Fragen auch ein gewisser Lenkungsgrad an sozialer Erwünschtheit vermutet werden, auch da die Führerin die Interviewerin und ihr Vorhaben zu Beginn der Veranstaltung vorgestellt und die TeilnehmerInnen zum Abschluss nochmals gebeten hatte, an der Befragung teilzunehmen. Die Teilnehmer könnten so den Eindruck einer Kooperation erhalten und den Anlass gesehen haben, über den Versuch möglichst positiver Antworten ein Feedback zu erteilen.

5. Ergebnisdarstellung

In diesem Kapitel werden nun die erzielten Ergebnisse der vorgenommenen induktiven Datenanalyse für die Generierung einer Antwort in Bezug auf die Forschungsfrage präsentiert. Dafür erfolgt zuerst die Vorstellung der Ergebnistabelle, deren ausführliche Variante im Anhang unter der Auswertungstabelle A-1 aufgeführt ist. Im Anschluss daran wird ein Überblick über die erarbeiteten Ergebnisse hinsichtlich der generierten Hauptkategorien und der ermittelten Ausprägungen erteilt. Daraufhin erfolgt eine detaillierte Vorstellung der Hauptkategorien und ihrer zugeteilten Unterkategorien, die untergliedert nach den Ausprägungen „Personalisierung“ und „Generalisierung“ nacheinander erfolgt. Den Abschluss bildet eine Angabe über die Häufigkeitsnennungen innerhalb der Haupt- und Unterkategorien.

5.1 Überblick über Kategorien und Ausprägungen

Die im Rahmen der Datenauswertung in dieser Arbeit erzeugte Ergebnistabelle lautet: *Siehe nächste Seite.*

Tabelle:
Ergebnistabelle

Hauptkategorie	Definition	Unterkategorien	Definition	Ausprägungen	Ankerbeispiele
HK 1: Handlungsin- tentionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsum- verhalten	Alternative Kon- sumvarianten zu einem konventio- nellen Konsum werden mit dem eigenen oder mit einem generellen Konsumverhalten in Relation gesetzt. Es erfolgt eine direkte Bezugnah- me auf das eigene Konsumverhalten oder eine Bezug- nahme auf ein generelles Kon- sumverhalten.	UK 1: Impulse zur Stei- gerung eines nachhaltigen Konsumstils	Nachhaltige Konsumvarianten werden mit dem Vorhaben verknüpft, das Konsumverhal- ten nachhaltiger zu optimieren. Es erfolgt ein Bezug auf direk- te Handlungsfelder für das eigene Konsumverhalten oder eine Bezugnahme darauf, wie man das Verhalten generell nachhaltiger optimieren kann.	Personalisierung	<p>„...das vielleicht halt dann immer wieder zu intensivie- ren, sozusagen. Mein Verhalten sozusagen nachzubessern [...] Also das war von der Führung her noch einmal so ein Impuls für mich zu sagen "setze das noch weiter fort und intensiviere es vielleicht auch noch mehr" [...] zum Beispiel das mit der Schokolade. Das war so ein Punkt, wo ich gedacht habe, da könnte ich wirklich einmal hin- schauen. Und ja, bewusst auch in Zukunft zu schauen, wenn ich Kleidung einkaufen gehe, wo kaufe ich und was kaufe ich Noch bewusster, intensiver [...]. Weil ich den- ke das ist einfach. Also das ist was, was ich einfach kon- sequent umsetzen könnte. Da kann man einfach mal sa- gen "Nein, ich kaufe nichts mehr Anderes".“ (Olga, Zeile 294 - 311)</p> <p>„...ich sicher versuche manche Kaufentscheidungen zu überdenken oder was man eben sonst so plant zu investie- ren, zu unternehmen. Zu verreisen. Nachdem ich mich dieses Jahr sowieso auf meine Weiterbildung, Umschu- lung konzentrieren muss, lass ich die Frau lieber alleine nach Ecuador gehen ihren Monat und ich mache eben bloß meine Radtouren.“ (Gerd, Zeile 308 – 314)</p>
				Generalisierung	<p>„...Da darf man sich jeden Tag entscheiden. Und das ist auch gut, ja, jeden Tag in dem Sinne sich eben "gerechtes Leben" einzuüben [...]. Und so könnte man das auch im Bereich jetzt Konsum von fairen Lebensmitteln sich jetzt vornehmen. Also beim nächsten Kauf einer Hose oder von Schuhen das einzuüben.“ (Franz, Zeile 361 - 371)</p>

Fortsetzung

Hauptkategorie	Definition	Unterkategorien	Definition	Ausprägung	Ankerbeispiele
HK 1: Handlungsin- tentionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsum- verhalten	Alternative Kon- sumvarianten zu einem konventio- nellen Konsum werden mit dem eigenen oder mit einem generellen Konsumverhalten in Relation gesetzt. Es erfolgt eine direkte Bezugnah- me auf das eigene Konsumverhalten oder eine Bezug- nahme auf ein generelles Kon- sumverhalten.	UK 2: Bewusstere Beur- teilung von Kon- sumgelegenheiten	Nachhaltige Konsumvarianten werden mit Konsumententscheidun- gen in Verbindung gesetzt. Es erfolgt ein direkter Bezug auf eigene Konsumententschei- dungen oder ein generelle Angabe, wie Konsumententschei- dungen durch die kennen ge- lernten nachhaltigen Konsum- varianten beeinflusst werden.	Personalisierung	„Und da kann ich jetzt einfach so im Alltag in den direk- ten Situationen so, wo ich dann kaufe oder nicht kaufe, neu entscheiden und neu überlegen letztendlich. Mit noch einem ganz neuen, bewussten Blick.“ (Olga, Zeile 424 – 426)
				Generalisierung	„Man nimmt halt dadurch solche Ketten eben doch nicht so wahr wenn man da durch die Stadt zieht [...] Das merkt man halt, dass ja eigentlich fast ja gar nichts mehr hier zu Lande hergestellt wird, auch bei Branchen, die sich ein recht nationales Gesicht geben [...] Ich denke vielleicht bei manchem Kauf vielleicht noch ein bisschen mehr darüber nach [...] Oder es weitet halt im-mer ein bisschen so den Blick, was man da mitbekommt.“ (Gerd, Zeile 250 – 272)
		UK 3: Reflexion nach- haltiger Konsum- optionen	Nachhaltige Konsumvarianten werden als alternative Hand- lungsoptionen zu einem kon- ventionellen Konsum genannt. Es erfolgt ein direkter Bezug von Optionen auf das eigene Konsumverhalten oder ein Bezug der genannten Optionen auf ein generelles Konsumver- halten.	Personalisierung	„...bewusster einkaufen, konsumieren. Nur das, was ich Wirklich benötige. Dafür eben mit etwas mehr Bedacht. Ein bisschen befassen, wo bei manchen Produkten es herkommt, unter welchen Bedingungen es hergestellt werden könnte. Und dann, was es auch hier zu Lande gibt dann auch dem mal den Vorrang zu geben.“ (Gerd, Zeile 481 - 485) „...Naja, kaufe ich eben Recyclingpapier oder nicht, achte ich darauf, wo gehe ich meine Schuhe einkaufen, wie viele Schuhe brauche ich. Dann meine Genussmittel letztendlich, vegetarisch oder nicht-vegetarisch. Oder eben, genau, wie kaufe ich ein, wie koche ich, was verbrauche ich, wo spare ich, wo gebe ich auch Geld bewusst aus weil es eben mir wert ist, dann mal mehr zu bezahlen.“ (Olga, Zeile 151 - 155)

Fortsetzung

Hauptkategorie	Definition	Unterkategorien	Definition	Ausprägung	Ankerbeispiele
HK 1: Handlungsin- tentionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsum- verhalten	Alternative Kon- sumvarianten zu einem konventio- nellen Konsum werden mit dem eigenen oder mit einem generellen Konsumverhalten in Relation gesetzt. Es erfolgt eine direkte Bezugnah- me auf das eigene Konsumverhalten oder eine Bezug- nahme auf ein generelles Kon- sumverhalten.	UK 3: Reflexion nach- haltiger Konsum- optionen	Nachhaltige Konsumvarianten werden als alternative Hand- lungsoptionen zu einem kon- ventionellen Konsum genannt. Es erfolgt ein direkter Bezug von Optionen auf das eigene Konsumverhalten oder ein Bezug der genannten Optionen auf ein generelles Konsumver- halten.	Generalisierung	„Aber wenn Du Fair-Trade kaufst, dann weißt Du, es werden so und so viele Menschen sozusagen gut bezahlt für ihre Arbeit und müssen nicht in diesen Pestiziden krank werden. Also „Achte auf dieses Fair-Trade“ ist zum Beispiel ein wichtiger Punkt, wo Du mit deinem Einkauf ganz deutlich beziehen kannst und was verän- dern kannst.“ (Olga, Zeile 374 - 378) „Wo man an sich einen winzig kleinen Betrag einfach nur ausgeben müsste als Konsument und die hätten dann eine faire Chance, ihr Brot auch selbst zu verdienen und aus- reichend Kalorien zu haben und vielleicht auch ihre Wohnverhältnisse zu verbessern oder dann am Sozial- und Gesundheitssystem an dem zu arbeiten.“ (Franz, Zeile 201 – 205)
HK 2: Kenntnisse über Auswir- kungen kon- ventionellen Konsums	Erkenntnisse über die Auswirkungen konventioneller Konsumweisen werden genannt. Diese Kenntnisse werden in Bezug auf die Veranstal- tung als aktualisiert benannt oder als neue Erkenntnisse bezeichnet.	UK 4: Aktualisierung von Kenntnissen über konventio- nellen Konsum	Kenntnisse über die Auswir- kungen eines konventionellen Konsums werden durch die Veranstaltung als aktualisiert benannt. Dabei wird ein Bezug auf die Wiederholung bereits gehörte Auswirkungen und auf die Konkretisierung von Kenntnissen über konventio- nelle Konsumauswirkungen vorgenommen.	Personalisierung	„...oder was sie mir zurecht gerückt hat, da hatte ich die Vorstellung mit diesem Fleisch zum Beispiel, ne, wo das herkommt und wie viel das ist. Oder dieses Puzzle ist mir noch so in Erinnerung mit den Schuhen, wer kriegt was, wer verdient eigentlich am Meisten daran. Das nochmal so im Einzelnen zu sehen, das fand ich echt beeindru- ckend.“ (Olga, Zeile 28 - 33) „...das Thema hier bei der Station vor der Fastfoodstati- on, McDonalds, diese/ noch einmal erinnert zu werden wie viel Wasser, wie viel Energie, wie viele Einheiten, Getreideeinheiten es ist im Verhältnis zu einem Kilo Rindfleisch, also dass das Zehnfache verbraucht wird.“ (Franz, Zeile 74 - 77)

Fortsetzung

Hauptkategorie	Definition	Unterkategorien	Definition	Ausprägung	Ankerbeispiele
HK 2: Kenntnisse über Auswirkungen konventionellen Konsums	Erkenntnisse über die Auswirkungen konventioneller Konsumweisen werden genannt. Diese Kenntnisse werden in Bezug auf die Veranstaltung als aktualisiert benannt oder als neue Erkenntnisse bezeichnet.	UK 5: Spezifische Ergänzungen über konventionelle Konsumauswirkung	Spezifische Erkenntnisse über die Auswirkungen eines konventionellen Konsums werden durch die Veranstaltung als ergänzt bezeichnet.	Personalisierung	<p>„...mit den Orangen, um zu gestehen, wusste ich auch noch nicht, dass die gar so weit herkommen. Das war das mit dem Saft/ [...]. Wir haben in der EU auch genug Länder, wo es nicht erst von Brasilien her angeschippt werden muss.“ (Gerd, Zeile 166 - 173)</p> <p>„...das war auch noch in der Führung [...] Raps vor allem für Biodiesel und dem Bioanteil in unserem Sprit [...] das ist krass einfach, dass dafür Ackerbauflächen von Menschen in armen Ländern oder auch Regenwälder abgeholzt werden, damit diese Sachen da für uns, für unseren Konsum angebaut werden.“ (Franz, Zeile 446 - 451)</p>
HK 3: Bewertung des Lebensstils	Ein nachhaltiges Konsumverhalten wird mit der Lebenswirklichkeit und dem Alltagshandeln in Relation gesetzt. Es erfolgt eine Bezugnahme auf eigene und generelle Konsumpraktiken sowie ein Bezug auf einen durchgehend nachhaltigen Konsumstil.	UK 6: Reflexion eines gänzlich nachhaltigen Konsumstils	Ein durchweg nachhaltiger Konsumstil wird auf die Umsetzung im Alltagshandeln bezogen.	Personalisierung	<p>„Das ist so dieses "ein Teil schauen, aber nicht konsequent Nur", weil es halt dann auch bedeutet ich müsste mich viel intensiver damit beschäftigen.“ (Olga, Zeile 187 - 189)</p> <p>„...dieser Satz dabei "Jeder Anfang ist gut aber ich muss mich jetzt auch nicht kasteien". [...] da war glaube ich auch eine Teilnehmerin oder so, die dann auch gesagt hat "Nicht konsumieren ist jetzt auch nicht die Lösung".“ (Olga, Zeile 337 – 340)</p>
				Generalisierung	„Ich denke der Konsument hat natürlich auch eine gewisse Position aber für den ist es eigentlich halt auch schon ziemlich schwierig von dem Wissen, was von den Fakten überhaupt bekannt ist, das zum einen soweit zu durchschauen und zum anderen eben auch so stark da Veränderungen herbeizuführen. Weil wir ja auch festgestellt haben, dass ja sowohl der Boykott eben nicht so das wahre

Fortsetzung

Hauptkategorie	Definition	Unterkategorien	Definition	Ausprägung	Ankerbeispiele
HK 3: Bewertung des Lebensstils	Ein nachhaltiges Konsumverhalten wird mit der Lebenswirklichkeit und dem Alltagshandeln in Relation gesetzt. Es erfolgt eine Bezugnahme auf eigene und generelle Konsumpraktiken sowie ein Bezug auf einen durchgehend nachhaltigen Konsumstil.	UK 6: Reflexion eines gänzlich nachhaltigen Konsumstils	Ein durchweg nachhaltiger Konsumstil wird auf die Umsetzung im Alltagshandeln bezogen.	Generalisierung	Mittel ist, die Alternativen meist sehr gering sind.“ (Gerd, Zeile 567 - 582)
		UK 7: Reflexion des eigenen Konsumverhaltens	Ein nachhaltiger Konsumstil wird mit dem eigenen Konsumverhalten in Bezug gesetzt und abgeglichen.	Personalisierung	„Ich gehe jetzt auch mal beim Peek und Cloppenburg mal durch den Laden und schaue mir an, was gefällt mir und kaufe ich es oder kaufe ich es nicht. ... Und da weiß ich auch, es kommt aus China oder Indonesien oder wie auch immer. Dann kaufe ich es auch, also das habe ich auch. Ja, aber „es ist dann auch wieder“, wie ich sage, "gut", ich kaufe mir dann auch wieder ein Teil, wo ich bewusst weiß, dass das zum Beispiel eben aus dem Waschbärkatalog, wo ich weiß/ wovon ich ausgehe, das es ökologisch sinnvoll hergestellt wurde.“ (Olga, Zeile 189 – 196) „Aber die Umsetzung ist viel schwieriger, weil das Fleisch/ "der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach". [...] also nicht einmal so weit bin ich, dass ich sage, ich esse nur sonntags Fleisch, obwohl ich das mit meinem Geist erkannt habe, dass das eine Notwendigkeit wäre, hier umzukehren. Aber wie gesagt "der Geist ist willig".“ (Franz, Zeile 350 – 355)
		UK 8: Reflexion des Lebensstils in Bezug auf Nachhaltigkeit	Der praktizierte Lebensstil wird mit dem Thema Nachhaltigkeit in Relation gesetzt. Es erfolgt eine Bezugnahme auf den eigenen als auch auf einen generellen Lebensstil.	Personalisierung	„Also irgendwann definiert man vielleicht ein eigenes Umfeld und versucht, wie auf einer Insel, in seiner kleinen Welt halt die Dinge heil zu halten oder relativ gesund zu gestalten und zu sagen "ich kann die Welt nicht retten", ne. Ich als [REDACTED] sage aber das muss schon der liebe Gott tun, die Welt retten. Ich kann es nicht. Aber da wo ich lebe, stehe und da wo ich arbeite und die Menschen die kommen, da kann ich partiell, punktuell für

Fortsetzung

Hauptkategorie	Definition	Unterkategorien	Definition	Ausprägung	Ankerbeispiele
HK 3: Bewertung des Lebensstils	Ein nachhaltiges Konsumverhalten wird mit der Lebenswirklichkeit und dem Alltags-handeln in Relation gesetzt. Es erfolgt eine Bezugnahme auf eigene und generelle Konsumpraktiken sowie ein Bezug auf einen durchgehend nachhaltigen Konsumstil.	UK 8: Reflexion des Lebensstils in Bezug auf Nachhaltigkeit	Der praktizierte Lebensstil wird mit dem Thema Nachhaltigkeit in Relation gesetzt. Es erfolgt eine Bezugnahme auf den eigenen als auch auf einen generellen Lebensstil.	Personalisierung	Gerechtigkeit eintreten und das ist sehr/ das ist mein Tagesjob/“ (Franz, Zeile 334 – 340) „Einerseits weil das für mich persönlich in meinem Leben schon eine Frage ist "wie lebe ich" und "was trage ich dazu bei, dass die Weltschöpfung erhalten bleibt oder eben zerstört wird“, also mein persönlicher Beitrag sozusagen. Wo ich auch selber merke wo ich, ja, manchmal so das Gefühl habe, ich könnte mehr darauf achten und mehr persönlich tun und dann wieder das Gefühl habe "na, ich tu doch schon was", ne, [...]. Also da habe ich das Gefühl ich tue schon was, aber manchmal denke ich, ich könnte auch noch mehr tun.“ (Olga, Zeile 47 – 55)
				Generalisierung	„Ich weiß nicht, ob Sie es gelesen haben, es gibt da ja von dieser einen BWL-Professorin aus Nürnberg da so ein neues Buch irgendwie über die Sklavenhaltergesellschaft, wo eben auch praktisch dahinter steckt dass wir letztlich, auch wenn es die wenigsten wahrhaben wollten, oder sich so bewusst der Sache sind, dass wir letztlich alle da wieder Sklaven uns erhalten, wenn man eben denkt, wo unter welchen Bedingungen die Produkte so hergestellt sind.“ (Gerd, 431 - 436) „Und ich finde es auch einfach übel, dass wir quasi/ das die Weltwirtschaftbedingungen so strukturell so aussehen, dass die armen Länder lieber unsere Konsumbedürfnisse befriedigen, um an Devisen zu kommen oder an unsere Produkte zu kommen und die eigenen Menschen in den sogenannten "unterentwickelten Ländern" darben müssen. Das finde ich, das berührt das Thema "Schuld", ja. Wir sind strukturell schuldig an Armut und Unterentwicklung in diesen Ländern.“ (Zeile 85 – 91)

Anmerkung. Diese Ergebnistabelle bezieht sich auf die Daten der drei verwendeten Interviews im Rahmen der Auswertung dieser Arbeit und stellt eine gekürzte Fassung unter Bezug auf die in der Ergebnispräsentation vorgestellten Ankerbeispiele dar. Die ausführliche Fassung dieser Tabelle mit allen zugewiesenen Fundstellen aus den Interviews zu dem Kategoriensystem kann der Tabelle A-1 entnommen werden.

Blickt man zuerst aus einer Metaperspektive auf die erzielten Ergebnisse in der Ergebnistabelle, so kann festgestellt werden, dass mit der angewendeten induktive Auswertungsmethode im Rahmen des vorliegenden Samples insgesamt drei Hauptkategorien und acht Unterkategorien gebildet werden konnten. Die jeweiligen Hauptkategorien differenzieren sich dabei in eine unterschiedlich große Anzahl an Unterkategorien aus. Die Hauptkategorie Nummer Eins (kurz und im Folgenden: HK 1) und die Hauptkategorie Nummer Drei (kurz und im Folgenden: HK 3) weisen dabei jeweils drei Unterkategorien auf und die Hauptkategorie Nummer Zwei (kurz und im Folgenden: HK 2) insgesamt zwei Unterkategorien. In Bezug auf die Forschungsfrage in dieser Arbeit beinhalten diese gebildeten Hauptkategorien, zu welchen Teilbereichen des Lerngegenstands die Befragten etwas nach ihrer selbstberichteten Einschätzung gelernt haben. Die jeweiligen Unterkategorien stellen hierbei gemäß ihrer Zuteilung unter die Hauptkategorien bestimmte Aspekte dieser genannten Teilbereiche dar, zu denen die Befragten in ihrer selbstberichteten Einschätzung des Lernens eine Aussage trafen. Mit dieser Kategorisierungsstruktur der Ergebnisse kann demzufolge nachvollzogen werden, zu welchen Teilbereichen und zu welchen Aspekten nachhaltigen Konsums etwas gelernt wurde. Eine darüber hinausführende Antwort lieferte der zirkuläre Auswertungsprozess dahingehend, dass sich auch die Art und Weise der Auseinandersetzung der Befragten mit den genannten Aspekten in ihren Aussagen herauskristallisierte (vgl. Punkt 4.4). Hierzu konnten insgesamt zwei Ausprägungen ermittelt werden, die für eine Antwort in Bezug auf die Fragestellung in dieser Arbeit einen weiteren Aufschluss darüber ermöglichen, was das Gelernte zu dem Lerngegenstand näher charakterisiert. Was die Befragten folglich nach ihrer Einschätzung in der konsumkritischen Stadtführung gelernt haben, ist nach diesen vorliegenden Ergebnissen auch mit ihren Auseinandersetzungen mit den jeweiligen genannten Aspekten des Lerngegenstands direkt verknüpft. Aus diesem Grund werden die erzielten Ergebnisse nun entsprechend dieser ermittelten Ausprägungsformen nacheinander vorgestellt. Was diese Ausprägungen auszeichnet, wird nachfolgend erörtert.

Hinsichtlich der ermittelten Auseinandersetzungsformen der Befragten mit den jeweiligen Teilbereichen des Lerngegenstands konnten in der Datenanalyse die

folgenden beiden Ausprägungen mit der Bezeichnung „Personalisierung“ und „Generalisierung“ in Bezug auf die herausgefilterten Textstellen gebildet werden. Mit der Ausprägung „Personalisierung“ ist dabei näher gemeint, dass sich die Befragten hinsichtlich ihrer eigenen Lebensführung, ihrem eigenen Alltagshandeln und mit ihren eigenen Einstellungen mit den jeweiligen genannten Aspekten des Lerngegenstands ins Verhältnis setzten und reflektierten. In Abgrenzung dazu ist mit der Ausprägung „Generalisierung“ gemeint, dass sich die Befragten vielmehr auf eine verallgemeinernde oder auch relativierende Art und Weise auf die genannten Aspekte des Lerngegenstands bezogen, indem sie ihre Aussagen nur mit allgemeinen Handlungs- und Lebenszusammenhängen verknüpften und einen näheren Bezug auf sich selbst nicht thematisierten. Die Unterscheidung dieser beiden Ausprägungen liegt darin begründet, dass sich die Befragten mit den jeweiligen Aspekten der Teilbereiche nachhaltigen Konsums entweder selbst ins Verhältnis setzten oder die genannten Aspekte auf einen allgemeingesellschaftlichen Kontext bezogen.

Ein Blick auf die vorliegende Ergebnistabelle zu diesen Ausprägungen zeigt, dass jedoch nicht alle Unterkategorien der jeweiligen Teilbereiche des nachhaltigen Konsums sowohl eine personalisierte als auch eine generalisierende Form der Auseinandersetzung aufwiesen. Eine solche Mischform der beiden Ausprägungen ist nur durchgehend in der HK 1 bei all ihren drei zugeteilten Unterkategorien und teilweise in der HK 3 bei zwei ihrer drei zugeteilten Unterkategorien aufzufinden. Eine im Gegensatz dazu homogene Form der ermittelten Ausprägung „Personalisierung“ ist dagegen nur in der HK 2 bei all ihren zwei zugeteilten Unterkategorien und teilweise bei der HK 3 bei einer ihrer zugeteilten Unterkategorien vorzufinden. Eine Unterkategorie mit einer rein generalisierten Auseinandersetzung der Befragten mit dem Lerngegenstand konnte im Rahmen dieser induktiven Analyse und des Samples nicht ermittelt werden. Anhand dieser Differenzierungen kann daher festgehalten werden, dass in allen genannten Teilbereichen sowie in allen dazu zugeordneten Aspekten eine personalisierte Form der Auseinandersetzung der Befragten mit dem Lerngegenstand nachhaltigen Konsums stattgefunden hat. Zudem stellte sich heraus, dass sich die HK 2 durch ihre homogene Form der personalisierten Auseinandersetzung der Befragten von den anderen Hauptkategorien unterscheidet.

5.2 „Personalisierung“ als Kategorienausprägung

Der Reihenfolge der Ergebnistabelle entsprechend werden nun die Hauptkategorien und ihre jeweiligen zugeteilten Unterkategorien zuerst nach der ermittelten Ausprägung mit der Bezeichnung „Personalisierung“ nacheinander vorgestellt.

5.2.1 Handlungsententionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsumverhalten.

Was die Befragten nach ihrer selbstberichteten Einschätzung zu einem nachhaltigen Konsum in der Veranstaltung gelernt haben, besteht entsprechend des Titels dieser ersten gebildeten Hauptkategorie und der personalisierten Ausprägung darin, dass sie für ihr eigenes Konsumverhalten Handlungsententionen und Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich eines nachhaltigen Konsums mitgenommen haben. Der Definition dieser HK 1 folgend zeichnen sich die genannten Aspekte der Unterkategorien hierbei dadurch aus, dass nachhaltige Konsumformen und -varianten als Alternative zu einem konventionellen, also etablierten und vorherrschenden Konsum mit dem eigenen Konsumvorhaben in Beziehung gesetzt wurden. Im Rahmen dieser Abgrenzung setzten sich die Befragten mit dem Lerngegenstand nachhaltigen Konsums also über einen Bezug auf die eigenen Konsumpraktiken und so wie in Bezug auf ein potentiell nachhaltiges Konsumvorhaben auseinander.

Die erste hierzu zugeteilte Unterkategorie (kurz und im Folgenden: UK 1) trägt den Titel „Impulse zur Steigerung eines nachhaltigen Konsumstils“. Damit ist gemeint, dass die Befragten in ihren Aussagen thematisierten, nach der konsumkritischen Stadtführung ihr eigenes Konsumverhalten in Zukunft nachhaltiger optimieren zu wollen. In ihren Aussagen mit der personalisierten Auseinandersetzung nahmen die Befragten hierbei auf der einen Seite einen direkten Bezug auf bestimmte Konsumgüter vor, die sie sich vorstellen könnten in Zukunft bewusster einzukaufen. Das zeigte sich beispielsweise bei der Befragten Olga wie folgt darin, dass sie für sich aus der konsumkritischen Stadtführung den Impuls mitgenommen hat, ihr Konsumverhalten hinsichtlich des Kriteriums der Nachhaltigkeit intensivieren zu wollen. Dieses Vorhaben bezog sie explizit auf die Produkte Schokolade und Kleidung, die aus ihrer Sicht einfach konsequent umgesetzt werden könnten:

„...das vielleicht halt dann immer wieder zu intensivieren, sozusagen. Mein Verhalten sozusagen nachzubessern [...] Also das war von der Führung her noch einmal so ein Impuls für mich zu sagen "setze das noch weiter fort und intensiviere es vielleicht auch noch mehr" [...] zum Beispiel das mit der Schokolade. Das war so ein Punkt, wo ich gedacht habe, da könnte ich wirklich einmal hinschauen. Und ja, bewusst auch in Zukunft zu schauen, wenn ich Kleidung einkaufen gehe, wo kaufe ich und was kaufe ich noch bewusster, intensiver [...]. Weil ich denke, das ist einfach. Also das ist was, was ich einfach konsequent umsetzen könnte. Da kann man einfach mal sagen "Nein, ich kaufe nichts mehr anderes".“ (Olga, Zeile 294 - 311)

Aber nicht nur einzelne Produkte, auch künftige Investitionsvorhaben von größerem Umfang wurden von dem weiteren Befragten Gerd zu diesem Aspekt dahingehend benannt, dass er künftig zum Beispiel Fernreisen überdenken und umweltschonendere Urlaubsalternativen in seine Planungen einbeziehen möchte „...ich sicher versuche manche Kaufentscheidungen zu überdenken oder was man eben sonst so plant zu investieren, zu unternehmen. Zu verreisen. [...] lass ich die Frau lieber alleine nach Ecuador gehen ihren Monat und ich mache eben bloß meine Radtouren“ (Gerd, Zeile 308 – 314). Für eine Antwort in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit zeigt sich in diesen personalisierten Aussagen, dass die Befragten für eine nachhaltige Optimierung ihres Konsumstils Alternativen für ihren Einkauf benennen und daraus Handlungspläne für die Zukunft formulieren konnten.

Die zweite Unterkategorie Nummer zwei (kurz und im Folgenden: UK 2) trägt den Titel „Bewusstere Beurteilung von Konsumgelegenheiten“. In diesem Aspekt zeigte sich in der Äußerung der Befragten Olga, dass sie sich vor dem Hintergrund ihres nachhaltigeren Konsumvorhabens mit dem Umgang mit künftigen Konsumgelegenheiten befasste. Im Rahmen der personalisierten Ausprägung zeigte sich diese Auseinandersetzung bei der Befragten darin, dass sie ihre alltäglichen künftigen Konsumententscheidungen, ob sie etwas konsumiert oder nicht, nach dem Kriterium nachhaltigen Konsums ausrichten möchte. Im Vergleich zu der UK 1 wurden hierbei ebenfalls die kennengelernten Konsumalternativen mit der eigenen Konsumpraxis ins Verhältnis gesetzt, allerdings befasste sich die Befragte hierbei spezi-

fisch mit künftigen Entscheidungssituationen und dem Kriterium nachhaltigen Konsums. Diesbezüglich gab die Befragte an, dass sie sich durch die Veranstaltung in künftigen Alltagssituationen mit einem bewussteren Blick entscheiden könne, ob sie etwas konsumiert oder nicht: „Und da kann ich jetzt einfach so im Alltag in den direkten Situationen so, wo ich dann kaufe oder nicht kaufe, neu entscheiden und neu überlegen letztendlich. Mit noch einem ganz neuen, bewussten Blick“ (Olga, Zeile 424 – 426). Für eine Antwort in Bezug auf die Fragestellung ergibt sich damit, dass die Befragte Entscheidungskriterien für künftige Konsumgelegenheiten bezüglich eines nachhaltigen Konsums finden und sich damit in die Lage versetzt fühlte, künftige potentielle Alltagshandlungen danach auszurichten.

Die dritte Unterkategorie (kurz und im Folgenden: UK 3) trägt den Titel „Reflexion nachhaltiger Konsumoptionen“. Damit ist gemeint, dass die Befragten in ihren personalisierten Aussagen bestimmte Konsumoptionen aufführten, wonach sie ihr eigenes Konsumverhalten in Unterscheidung zu einem konventionellen Konsum nachhaltiger gestalten könnten. Diese Konsumoptionen bezogen die Befragten hier auf ihr eigenes Konsumhandeln und reflektierten, welche Überlegungen damit ein bewussterer Einkauf umfasst. Diese UK 3 unterscheidet sich zu der vorherigen dahingehend, dass die kennengelernten, nachhaltigen Konsumoptionen selbst von den Befragten in Bezug auf ihr Konsumhandeln reflektiert werden. Dementsprechend sah der Befragte Gerd Handlungsoptionen für einen nachhaltigen Konsum darin, mit mehr Bedacht nur das zu konsumieren, was er auch wirklich benötige und darauf zu achten, woher Produkte stammen und wie sie erzeugt werden:

„...bewusster einkaufen, konsumieren. Nur das, was ich wirklich benötige. Dafür eben mit etwas mehr Bedacht. Ein bisschen befassen, wo bei manchen Produkten es herkommt, unter welchen Bedingungen es hergestellt wurden könnte. Und dann, was es auch hier zu Lande gibt, dann auch dem mal den Vorrang zu geben.“ (Gerd, Zeile 481 – 485)

Konkret äußerte sich hierzu auch die Befragte Olga, indem sie Konsumoptionen auflistete, die für sie einen nachhaltigen Konsumstil auszeichnen:

„Naja, kaufe ich eben Recyclingpapier oder nicht, achte ich darauf, wo gehe ich meine Schuhe einkaufen, wie viele Schuhe brauche ich. Dann meine Genussmittel letztendlich, vegetarisch oder nicht-vegetarisch. Oder eben, genau, wie kaufe ich ein, wie koche ich, was verbrauche ich, wo spare ich, wo gebe ich auch Geld bewusst aus, weil es eben mir wert ist, dann mal mehr zu bezahlen.“ (Olga, Zeile 151 – 155)

Eine Antwort in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit zeigt sich in dieser Unterkategorie, dass die Befragten spezifische nachhaltige Konsumoptionen für ihr eigenes Konsumverhalten kennenlernten und reflektierten, welche Überlegungen ein nachhaltiger Konsumstil für sie erfordere.

5.2.2 Kenntnisse über Auswirkungen konventionellen Konsums.

Was die Befragten nach ihrer selbstberichteten Einschätzung zu einem nachhaltigen Konsum in der Veranstaltung gelernt haben, besteht entsprechend des Titels dieser zweiten gebildeten Hauptkategorie und der personalisierten Ausprägung darin, dass Erkenntnisse über die Auswirkung konventionellen Konsums erlangt wurden. Der Bezug auf einen konventionellen Konsum zeichnet sich bei dieser HK 2 dadurch aus, dass die Befragten in ihren Aussagen die Erzeugung eines gängig im Supermarkt zu erwerbenden Produkts oder den Produktionsweg eines konventionellen Industriezweigs thematisierten und diese Herstellungsweisen beispielsweise mit dem Ressourcenaufwand und den Folgen für die Umwelt und die Arbeiter ins Verhältnis setzten. In den entsprechenden Unterkategorien der HK 2 zu Folge unterscheidet sich die berichtete Erlangung dieser Erkenntnisse dabei darin, dass sie für die Befragten entweder hinsichtlich der Verhältnismäßigkeit aktualisiert und konkretisiert wurden oder dass für sie spezifische neue Kenntnisse ergänzt wurden. Die HK 2 zeichnet dadurch aus, dass diese Erkenntnisse vor Hintergrund eines größtenteils bereits vorliegenden Wissens der Befragten erlangt wurden, womit auch die rein personalisierende Auseinandersetzung in dieser Hauptkategorie begründet werden kann. Die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand des nachhaltigen Konsums hierbei besteht darin, dass sich die Befragten mit negativen Folgen des gegenläufigen, konventionellen Konsums kritisch befassten.

Die erste der beiden hierzu zugeteilten Unterkategorien (kurz und im Folgenden: UK 4) trägt den Titel „Aktualisierung von Kenntnissen über konventionellen Konsum“. In ihren Aussagen betonten die Befragten hierzu, dass zuvor bereits gehörte Auswirkungen über konventionelle Produktionsweisen durch die Veranstaltung wiederholt und durch die Nennung von Details konkretisiert wurden. Das zeigte sich beispielsweise bei dem Befragten Franz dahingehend, dass er daran erinnert wurde, wie viel Energieaufwand für die Erzeugung eines Kilo Rindfleischs benötigt wird: „...das Thema hier bei der Station vor der Fastfoodstation, McDonalds, diese/ noch einmal erinnert zu werden wie viel Wasser, wie viel Energie, wie viele Einheiten, Getreideeinheiten es ist im Verhältnis zu einem Kilo Rindfleisch, also dass das Zehnfache verbraucht wird“ (Franz, Zeile 74 – 77). Diesen Aspekt des Energieaufwands für die Ware Fleisch benannte auch die Befragte Olga und ergänzte ihre Ausführung noch um ihre weiteren Erkenntnisse aus der Gruppenmethode des Schuhpuzzles, wer in der Produktionskette eines Markenschuh am meisten verdiene:

„...oder was sie mir zurecht gerückt hat, da hatte ich die Vorstellung mit diesem Fleisch zum Beispiel, ne, wo das herkommt und wie viel das ist. Oder dieses Puzzle ist mir noch so in Erinnerung mit den Schuhen, wer kriegt was, wer verdient eigentlich am Meisten daran. Das nochmal so im Einzelnen zu sehen, das fand ich echt beeindruckend.“ (Olga, Zeile 28 - 33)

Für eine Antwort in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit zeigt sich in diesen personalisierten Aussagen, dass die Befragten ihrer Einschätzung nach zum einen ihre Kenntnisse über die Auswirkungen konventioneller Produktionsverfahren aktualisieren und zum anderen ihre Vorstellungen darüber, wie groß die Auswirkung des Konsums konventionell hergestellter Produkte ist, konkretisieren konnten.

Die zweite hierzu zugeteilte Unterkategorie (kurz und im Folgenden: UK 5) trägt den Titel „Spezifische Ergänzungen über konventionelle Konsumauswirkung“. In den Aussagen hierzu führten die Befragten an, dass sie in der Veranstaltung Aspekte über die Herstellung bestimmter konventioneller Produkte kennen gelernt haben, die ihnen zuvor noch nicht bekannt waren. Dementsprechend führte der Befragte Gerd zum einen an, dass er vor der Veranstaltung nicht wusste, wie groß der

Transportweg von Orangen sei, die für die Herstellung konventionellen Orangensaftes von ihren Anbaugebieten bis nach Deutschland befördert werden. Zum anderen gab er hierzu an kennen gelernt zu haben, dass es alternativ dazu nähere Anbaugebiete in der europäischen Union geben würde:

„...mit den Orangen, um zu gestehen, wusste ich auch noch nicht, dass die gar so weit herkommen. Das war das mit dem Saft/ [...]. Wir haben in der EU auch genug Länder, wo es nicht erst von Brasilien her angeschippt werden muss.“ (Gerd, Zeile 166 - 173)

Der Befragte Franz gab zu dieser Unterkategorie an, dass es für ihn drastisch war, in der Führung zu erfahren, dass für den hiesigen Konsum von Biodiesel Regenwälder und landwirtschaftliche Nutzflächen in den ärmeren Produktionsländern verbraucht werden:

„...das war auch noch in der Führung [...] Raps vor allem für Biodiesel und dem Bioanteil in unserem Spirit [...] das ist krass einfach, dass dafür Ackerbauflächen von Menschen in armen Ländern oder auch Regenwälder abgeholzt werden, damit diese Sachen da für uns, für unseren Konsum angebaut werden.“ (Franz, Zeile 446 - 451)

Für eine Antwort in Bezug auf die Fragestellung ergibt sich mit dieser Unterkategorie, dass die Befragten nach ihrer eigenen Einschätzung neue Erkenntnisse über die Auswirkung konventionellen Konsums in einem für sie neuen Kontext kennen lernen und hinsichtlich nachhaltiger Kriterien beurteilen konnten.

5.2.3 Bewertung des Lebensstils.

Was die Befragten nach ihrer selbstberichteten Einschätzung zu einem nachhaltigen Konsum in der Veranstaltung gelernt haben, besteht entsprechend des Titels dieser dritten gebildeten Hauptkategorie und der personalisierten Ausprägung darin, dass die Befragten Bewertungen zu ihrem eigenen Lebensstil und einem nachhaltigen Konsum vornehmen konnten. Mit dem Lebensstil befassten die Befragten sich auch mit dem eigenen Konsumverhalten. Der Definition dieser HK 3 folgend zeichnen sich die genannten Aspekte der hier zugeteilten Unterkategorien

dadurch aus, dass ein nachhaltiger Konsumstil, so wie er in der Veranstaltung thematisiert wurde, von den Befragten mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit und mit ihrem eigenen Alltagshandeln in Relation gesetzt wurde. Vor diesem Hintergrund wurden zum einen ein gänzlich nachhaltiger Konsumstil sowie auch der eigene Lebensstil und das eigene Konsumverhalten von den Befragten beurteilt. Die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand besteht dabei darin, dass die Befragten ihre eigene Lebens- und Konsumweise mit einem nachhaltigen Konsumstil verglichen und sich dahingehend selbst reflektierten.

Die erste hierzu zugeteilte Unterkategorie (kurz und im Folgenden: UK 6) trägt den Titel „Reflexion eines gänzlich nachhaltigen Konsumstils“. Unter diesem Aspekt geht es um Aussagen, in denen die Befragten einen durchweg nachhaltigen Konsumstil auf eine mögliche Umsetzung in ihrem eigenen Alltagshandeln hinterfragten. Im Rahmen der personalisierten Ausprägung zeigte sich bei der Befragten Olga hierzu, dass für sie selbst ein teilweise nachhaltig praktizierter Konsumstil die Alltagslösung sei, da sie sich für eine rein konsequente Umsetzung nachhaltigen Konsums umfassender mit der Thematik auseinandersetzen müsste: „Das ist so dieses "ein Teil schauen, aber nicht konsequent Nur", weil es halt dann auch bedeutet, ich müsste mich viel intensiver damit beschäftigen“ (Olga, Zeile 187 - 189). Das präziserte die Befragte auch in einer späteren Textstelle noch dahingehend, dass es für sie selbst keine Option sei, auf das Konsumieren konventioneller Produkte ganz zu verzichten und dass für sie einzelne Taten für einen nachhaltigen Konsum ausreichen: „...dieser Satz dabei "Jeder Anfang ist gut, aber ich muss mich jetzt auch nicht kasteien". [...] da war glaube ich auch eine Teilnehmerin oder so, die dann auch gesagt hat "Nicht konsumieren ist jetzt auch nicht die Lösung"/“ (Olga, Zeile 337 – 340). Für eine Antwort in Bezug auf die Fragestellung ergibt sich mit dieser Unterkategorie, dass die Befragten ihr eigenes Verhältnis in Bezug auf die Umsetzung eines gänzlich nachhaltigen Konsumstils reflektierten und für sich auch am Beispiel der Befragten Olga weiterführend klären konnten, wie sie sich damit im Vergleich zu anderen TeilnehmerInnen positionieren.

Die zweite hierzu zugeteilte Unterkategorie (kurz und im Folgenden: UK 7) weist hinsichtlich ihrer Ausprägung ebenfalls wie die beiden Unterkategorien der

HK 2 eine rein personalisierte Auseinandersetzung der Befragten mit dem Lerngegenstand auf. Dementsprechend lautet der Titel dieser UK 7 „Reflexion des eigenen Konsumverhaltens“. In diesen Aussagen reflektierten die Befragten ihr eigenes praktiziertes Konsumverhalten hinsichtlich des in der Führung vorgestellten, nachhaltigen Konsumstils und den darin thematisierten Handlungsmöglichkeiten. Diese Unterkategorie unterscheidet sich von der ähnlich klingenden UK 3 dadurch, dass die Befragten nicht die kennengelernten, nachhaltigen Handlungsoptionen als Kriterien für ein künftig potentiell Handeln nannten, sondern vielmehr das eigene praktizierte Konsumverhalten im Vergleich zum des vorgestellten nachhaltigen Konsumstils beurteilten und dies auf ihre Alltagsumsetzung bezogen. Dementsprechend äußerte sich die Befragte Olga hierzu, dass sie ihr gängiges Konsumverhalten, ab und zu auch ein konventionelles Produkt zu kaufen, dafür mit dem Kauf eines nachhaltig hergestellten Produkts ausgleiche:

„Ich gehe jetzt auch mal beim Peek und Cloppenburg mal durch den Laden und schaue mir an, was gefällt mir und kaufe ich es oder kaufe ich es nicht. ... Und da weiß ich auch, es kommt aus China oder Indonesien oder wie auch immer. Dann kaufe ich es auch, also das habe ich auch. Ja, aber "es ist dann auch wieder", wie ich sage, "gut", ich kaufe mir dann auch wieder ein Teil wo ich bewusst weiß dass das zum Beispiel eben aus dem Waschbärkatalog, wo ich weiß/ wovon ich ausgehe, das es ökologisch sinnvoll hergestellt wurde.“ (Olga, Zeile 189 – 196)

Damit reflektierte die Befragte ihr eigenes praktiziertes Konsumverhalten in Bezug auf den Lerngegenstand dahingehend, dass sie eine ausgleichende Bilanz hinsichtlich eines nachhaltigen Konsums teilweise bewusst gestalte und dafür gezielt Alternativen wählt, die nach ihrer Einschätzung als nachhaltig zu bewerten sind. Zu diesem Aspekt äußerte sich auch der Befragte Franz, der sein eigenes Konsumverhalten in diesem vorgenommenen Vergleich aber stärker in Form einer Diskrepanz bewertete. Demnach sei es ihm hinsichtlich seines eigenen Fleischkonsums zwar bewusst, dass eine Reduktion für einen nachhaltigen Konsumstil, wie er in der Ver-

anstellung thematisiert wurde, notwendig sei. Allerdings wendete er ein, dass er seinen Fleischkonsum trotz dieser Einsicht bislang nicht verändert hat:

„Aber die Umsetzung ist viel schwieriger, weil das Fleisch/ "der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach". [...] also nicht einmal so weit bin ich, dass ich sage, ich esse nur sonntags Fleisch, obwohl ich das mit meinem Geist erkannt habe, dass das eine Notwendigkeit wäre, hier umzukehren.“
(Franz, Zeile 350 – 355)

Für eine Antwort in Bezug auf die Fragestellung ergibt sich mit diesem Aspekt, dass die Befragten ihr eigenes Konsumverhalten hinsichtlich der in der konsumkritischen Stadtführung vorgestellten Handlungsoptionen für einen nachhaltigen Konsumstil reflektierten und hinsichtlich ihrer Alltagsvorstellungen bewerteten.

Die dritte hierzu zugeteilte Unterkategorie (kurz und im Folgenden: UK 8) trägt den Titel „Reflexion des Lebensstils in Bezug auf Nachhaltigkeit“. Dieser Aspekt meint, dass der gesamte eigene Lebensstil von den Befragten mit dem Thema Nachhaltigkeit in Relation gesetzt und bewertet wurde, was auch das Konsumieren mit einbezieht. In Bezug auf die personalisierte Ausprägung reflektierten die Befragten in ihren Aussagen, wie sie sich mit ihrer eigenen Lebensweise in Bezug auf Nachhaltigkeit im Allgemeinen positionieren könnten. Der Unterschied zu den anderen beiden Unterkategorien besteht in der HK 3 darin, dass hier kein gänzlich nachhaltiger Konsumstil oder speziell das eigene Konsumverhalten sondern die gesamte eigene Lebensweise aus einer Metaebene von den Befragten beurteilt wurde. Dabei äußerte sich der Befragte Franz diesbezüglich, dass er nach seiner eigenen Einschätzung im Rahmen seines eigenen definierten Lebensumfelds aktiv für mehr Gerechtigkeit eintreten könne. Hinsichtlich einer Positionierung seines Lebensstils bewertete er die gesamte Auswirkung seiner Taten für eine nachhaltige Entwicklung aber nur als geringfügig, da sie nach seiner Ansicht nur auf einen kleinen, von ihm festgelegten Umkreis beschränkt seien und nicht dazu beitragen könnten, einen umfassenderen Einfluss zu nehmen:

„Also irgendwann definiert man vielleicht ein eigenes Umfeld und versucht, wie auf einer Insel, in seiner kleinen Welt halt die Dinge heil zu halten oder

relativ gesund zu gestalten und zu sagen "ich kann die Welt nicht retten", ne. Ich als [REDACTED] sage aber, das muss schon der liebe Gott tun, die Welt retten. Ich kann es nicht. Aber da wo ich lebe, stehe und da wo ich arbeite und die Menschen die kommen, da kann ich partiell, punktuell für Gerechtigkeit eintreten und das ist sehr/ das ist mein Tagesjob/.“ (Franz, Zeile 334 – 340)

Die Befragte Olga äußerte sich ebenfalls zu diesem Aspekt dahingehend, dass sie die nachhaltig praktizierten Anteile ihrer im Interview beschriebenen Konsum- und Lebensweise damit begründet, zum Erhalt der Weltressourcen beitragen zu wollen. Hinsichtlich einer Positionierung ihres Lebensstils reflektierte sie ihren Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung derart, dass sie das Ausreichen ihrer Taten zwar häufiger hinterfrage, aber bei diesem Gedankengang einräume, sich ja bereits aktiv für eine nachhaltige Entwicklung im Alltag einzusetzen:

„Einerseits weil das für mich persönlich in meinem Leben schon eine Frage ist "wie lebe ich" und "was trage ich dazu bei, dass die Weltschöpfung erhalten bleibt oder eben zerstört wird", also mein persönlicher Beitrag sozusagen. Wo ich auch selber merke wo ich, ja, manchmal so das Gefühl habe, ich könnte mehr darauf achten und mehr persönlich tun und dann wieder das Gefühl habe "na, ich tu doch schon was", ne, ich achte darauf was kaufe ich und wie kaufe ich und wofür gebe ich Geld aus. Ist das regional zum Beispiel. Oder Verpackungsmüll vermeiden und solche Dinge. Also da habe ich das Gefühl ich tue schon was, aber manchmal denke ich, ich könnte auch noch mehr tun.“ (Olga, Zeile 47 – 55)

Für eine Antwort in Bezug auf die Fragestellung ergibt dieser Aspekt, dass die Befragten durch die Auseinandersetzung mit einem nachhaltigen Konsum in der Veranstaltung angeregt wurden, sich selbst hinsichtlich ihres eigenen Lebensstils und dessen nachhaltige Auswirkung zu reflektieren und ihre Lebensweise zu beurteilen. Dabei konstatierten sie, mit einer bewussten Lebens- und Konsumweise zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen zu können.

5.3 „Generalisierung“ als Kategorienausprägung

Blickt man in der vorliegenden Ergebnistabelle auf die generalisierende Form der Auseinandersetzung der Befragten mit den in Punkt 5.2 vorgestellten Aspekten der Hauptkategorien, so kann diese Form bei allen Unterkategorien der HK 1 und der HK 3 unter Ausnahme der UK 7 festgestellt werden. Diese generalisierten Ausprägungen werden nun entsprechend ihrer Zuordnung zu den Hauptkategorien vorgestellt, so wie es auch in Punkt 5.2 bereits vorgenommen wurde.

5.3.1 Handlungsintentionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsumverhalten.

In der ersten Hauptkategorie zeigt sich eine generalisierte Auseinandersetzung der Befragten mit dem Lerngegenstand dahingehend, dass nachhaltige Konsumformen und -varianten nicht als potentielle Handlungsintentionen für das Eigene, sondern als Handlungsoptionen für ein generelles Konsumverhalten thematisiert wurden, insofern geplant ist den Konsumstil nachhaltiger zu optimieren. In diesem Rahmen setzten sich die Befragten aus einer vergleichsweise distanzierten Perspektive mit dem Lerngegenstand auseinander und verwendeten dabei in einigen Aussagen auch unbestimmte Führungswörter wie „man“ (vgl. Zitate wie folgt in UK 1, UK 2, UK 3) oder einen unbestimmten Bezug auf „Du“ (vgl. Zitate wie folgt in UK 3). Was die Befragten nach ihrer selbstberichteten Einschätzung unter dieser generalisierten Ausprägung zu einem nachhaltigen Konsum gelernt haben, ist, dass sie prinzipielle Handlungsoptionen und nachhaltige Kriterien als Einflussfaktoren für die Zielgestaltung eines nachhaltigeren Konsumverhaltens benennen konnten.

In der UK 1 kann hierzu festgestellt werden, dass der Befragte Franz thematisierte, wie eine Umstellung auf ein nachhaltiges Konsumverhalten vorgenommen werden könnte, wenn man den Konsumstil nachhaltiger optimieren wolle. Hierzu äußerte der Befragte seine Überlegungen dahingehend, dass man es sich beispielsweise für jeden Tag neu vornehmen könnte, ein nachhaltiges und gerechtes Konsumverhalten zu erproben:

„Da darf man sich jeden Tag entscheiden. Und das ist auch gut, ja, jeden Tag in dem Sinne sich eben "gerechtes Leben" einzuüben [...]. Und so könnte man das auch im Bereich jetzt Konsum von fairen Lebensmitteln sich jetzt

vornehmen. Also beim nächsten Kauf einer Hose oder von Schuhen das einzuüben.“ (Franz, Zeile 361 – 371)

Für eine Antwort in Bezug auf die Fragestellung in dieser Arbeit ergibt sich damit, dass der Befragte nach der Veranstaltung eine mögliche Strategie formulieren konnte, wie eine schrittweise Optimierung des Konsumverhaltens möglich sei.

In der UK 2 zeigt sich im Rahmen der generalisierten Auseinandersetzung, dass die Einflussnahme der Aufklärung über einem konventionellen Konsum auf allgemeine Konsumententscheidungen reflektiert wurde. In diesem Sinn führte der Befragte Gerd hierzu aus, dass durch den Erwerb solcher Kenntnisse ein Blick für bestimmte Unternehmensketten geschärft und Konsumententscheidungen überlegter getätigt werden könnten:

„Man nimmt halt dadurch solche Ketten eben doch nicht so wahr wenn man da durch die Stadt zieht [...]. Das merkt man halt, dass ja eigentlich fast ja gar nichts mehr hier zu Lande hergestellt wird, auch bei Branchen, die sich ein recht nationales Gesicht geben [...]. Ich denke vielleicht bei manchem Kauf vielleicht noch ein bisschen mehr darüber nach [...]. Oder es weitet halt immer ein bisschen so den Blick, was man da mitbekommt.“ (Gerd, Zeile 250 – 272)

Für eine Antwort in Bezug auf die Fragestellung zeigt sich, dass der Befragte den Einfluss von erworbenen Kenntnissen über einen konventionellen Konsum aus seiner Sicht hinsichtlich alltäglicher Entscheidungsfragen reflektieren konnte.

In Bezug auf die UK 3 kann in der generalisierten Ausprägung nachvollzogen werden, dass alternative Konsumoptionen auch als übergeordnete Handlungskriterien von den Befragten benannt wurden, wenn jemand vorhatte nachhaltiger zu konsumieren. Demnach gab die Befragte Olga an, dass durch den Kauf von Fair-Trade-Produkten negative Folgen für Arbeiter verhindert werden könnten:

„Aber wenn Du Fair-Trade kaufst, dann weißt Du, es werden so und so viele Menschen sozusagen gut bezahlt für ihre Arbeit und müssen nicht in diesen Pestiziden krank werden. Also „Achte auf dieses Fair-Trade“ ist zum Bei-

spiel ein wichtiger Punkt, wo Du mit deinem Einkauf ganz deutlich beziehen kannst und was verändern kannst.“ (Olga, Zeile 374 - 378)

Zu diesem Aspekt äußerte sich auch der Befragte Franz, dass man selbst in der Rolle des Konsumenten nur ein wenig mehr für bestimmte Produkte bezahlen müsse, um einen positiven Effekt auf die Bedingungen in den Produktionsländern ausüben zu können:

„Wo man an sich einen winzig kleinen Betrag einfach nur ausgeben müsste als Konsument und die hätten dann eine faire Chance, ihr Brot auch selbst zu verdienen und ausreichend Kalorien zu haben und vielleicht auch ihre Wohnverhältnisse zu verbessern oder dann am Sozial- und Gesundheitssystem an dem zu arbeiten.“ (Franz, Zeile 201 – 205)

Für eine Antwort in Bezug auf die Fragestellung zeigt sich damit, dass die Befragten nach der Veranstaltung allgemeine Stellschrauben für ein nachhaltiges Konsumverhalten benennen und begründen konnten.

5.3.2 Bewertung des Lebensstils.

In der dritten Hauptkategorie zeigt sich eine generalisierende Auseinandersetzung der Befragten mit dem Lerngegenstand dahingehend, dass die Befragten das Thema Nachhaltigkeit auch mit der Lebenswirklichkeit des generell praktizierten, westlichen Lebensstils und dem darin vorherrschenden Konsumverhalten in Relation setzten. Vor diesem Hintergrund bewerteten die Befragten auch die Option eines gänzlich nachhaltigen Konsumstils. Mit dieser Ausprägung zeichneten sich die Auseinandersetzungen auch hier durch eine vergleichsweise distanzierte und relativierende Form aus, indem verstärkt auf die Rolle des Konsumenten eingegangen (vgl. Zitat wie folgt in UK 6) und wiederholt ein allgemeiner Rückbezug durch das eingesetzte Pronomen „wir“ vorgenommen wurde. Dieser Rückbezug adressierte im Kontext „alle“ potentiellen Menschen und schloss die Befragten auf eine nicht weiter thematisierte Form mit ein (vgl. Zitat wie folgt in UK 8). Was die Befragten nach ihrer selbstberichteten Einschätzung zu einem nachhaltigen Konsum im Rahmen dieser generalisierenden Ausprägung der HK3 gelernt haben ist, dass sie die

Einflussnahme des Konsumenten im Rahmen des vorherrschenden konventionellen Konsumstils bewerteten und mögliche Herausforderungen eines nachhaltigen Konsumstils benennen konnten.

Demzufolge kann der Äußerung des Befragten Gerd in der UK 6 entnommen werden, dass er einen durchgehend nachhaltigen Konsumstil als generell schwierig für den Konsumenten einschätzte. Ein durchgehend nachhaltiger Konsumstil sei deshalb schwierig, da die Auswirkungen des eigenen Handelns kaum nachvollzogen werden könnten und zudem die Alternativen des nachhaltigen Einkaufens beschränkt seien. Eine Verweigerung des Kaufs konventioneller Produkte könne somit keine starken Veränderungen erzeugen:

„Ich denke der Konsument hat natürlich auch eine gewisse Position aber für den ist es eigentlich halt auch schon ziemlich schwierig von dem Wissen, was von den Fakten überhaupt bekannt ist, das zum einen soweit zu durchschauen und zum anderen eben auch so stark da Veränderungen herbeizuführen. Weil wir ja auch festgestellt haben, dass ja sowohl der Boykott eben nicht so das wahre Mittel ist, die Alternativen meist sehr gering sind.“ (Gerd, Zeile 567 - 582)

Für eine Antwort in Bezug auf die Fragestellung zeigt sich damit, dass der Befragte Herausforderungen für die Einflussnahme des Konsumenten hinsichtlich eines gänzlich nachhaltigen Konsumstils reflektierte und aus seiner Sicht Problemstellungen identifizieren konnte.

Im Rahmen der UK 8 kann in ihrer generalisierten Ausprägung nachvollzogen werden, dass die Befragten den allgemein praktizierten Lebensstil auch in Bezug auf das Thema Nachhaltigkeit selbst bewerteten. In ihren Aussagen führten die Befragten aus, welche nicht-nachhaltigen Auswirkungen mit dem vorherrschenden Lebensstil und dem inhärenten konventionellen Konsumverhalten einhergehen. Mit Hinweis auf aktuelle Medienberichte äußerte sich hierzu der Befragte Gerd, dass man die Produktionsbedingungen der konventionell hergestellten Produkte in den Produktionsländern mit einer modernen Sklavenhaltung heute vergleichen könne:

„Ich weiß nicht, ob Sie es gelesen haben, es gibt da ja von dieser einen BWL-Professorin aus Nürnberg da so ein neues Buch irgendwie über die Sklavenhaltergesellschaft, wo eben auch praktisch dahinter steckt, dass wir letztlich, auch wenn es die wenigsten wahrhaben wollten oder sich so bewusst der Sache sind, dass wir letztlich Alle da wieder Sklaven uns erhalten, wenn man eben denkt, wo unter welchen Bedingungen die Produkte so hergestellt sind.“ (Gerd, Zeile 431 – 436)

Der Befragte Franz äußerte zu diesem Aspekt ebenfalls, dass die armen Lebensstandards in den Produktionsländern durch die Handelsvorgaben der westlichen Länder bedingt und der westliche Lebens- und Konsumstil somit für diese Zustände verantwortlich sei:

„Und ich finde es auch einfach übel, dass wir quasi/ dass die Weltwirtschaftsbedingungen so strukturell so aussehen, dass die armen Länder lieber unsere Konsumbedürfnisse befriedigen, um an Devisen zu kommen oder an unsere Produkte zu kommen und die eigenen Menschen in den sogenannten "unterentwickelten Ländern" darben müssen. Das finde ich, das berührt das Thema "Schuld", ja. Wir sind strukturell schuldig an Armut und Unterentwicklung in diesen Ländern.“ (Franz, Zeile 85 – 91)

Für eine Antwort in Bezug auf die Fragestellung zeigt sich in diesem Aspekt, dass die Befragten den allgemein vorherrschenden Lebensstil und die darin enthaltenen Konsumweisen hinsichtlich der Zielsetzung einer nachhaltigen Entwicklung reflektierten und negative Auswirkungen benennen konnten.

5.4 Häufigkeitsangaben der vorgestellten Ergebnisse

Zum Abschluss dieses Kapitels erfolgt eine Angabe über die Häufigkeitsnennungen der hier vorgestellten Haupt- und Unterkategorien aus der Ergebnistabelle. Dabei wird auf Besonderheiten in den Hauptkategorien eingegangen und die Differenz zwischen personalisierten und generalisierten Ausprägungen vorgestellt.

Hierfür kann den Analyseergebnissen aus der Tabelle A-2 zunächst entnommen werden, dass aus den drei ausgewählten Interviews insgesamt 69 Textstel-

len dem vorliegenden Hauptkategoriensystem zugeordnet werden konnten. Mit insgesamt 36 Nennungen äußerten sich die Befragten dabei am häufigsten zu der HK 3 hinsichtlich der Bewertung des Lebensstils. Mit einem Abstand von über 50 % an Nennungen folgen daraufhin zuerst die HK 1 und dann die HK 2. Dabei besitzt die HK 1 hinsichtlich der Handlungsintentionen für das eigene Konsumverhalten insgesamt 15 Nennungen und die HK 2 hinsichtlich der Kenntnisse über Auswirkungen konventionellen Konsums insgesamt 14 Nennungen. Demnach liegt die HK 2 nur knapp hinter der HK 1 auf dem letzten Platz der Häufigkeitsnennungen. Die mit Abstand am häufigsten genannte Hauptkategorie ist somit die HK 3.

Dem entspricht das Ergebnis der Tabelle A-3 zu den jeweilig zugeordneten Unterkategorien unter die HK 3, wonach überverhältnismäßig viele Nennungen auf zwei ihrer Unterkategorien zutrafen. Mit insgesamt 19 Nennungen konnten dabei die meisten Nennungen der UK 7 hinsichtlich der Reflexion des eigenen Konsumverhaltens zugeteilt werden. Daraufhin folgt die UK 8 hinsichtlich der Reflexion des Lebensstils in Bezug auf Nachhaltigkeit mit insgesamt 11 Nennungen. Die drittgrößte Anzahl an zugeteilten Äußerungen zu einer Unterkategorie lag mit insgesamt acht Nennungen in der Unterkategorie UK 4 der HK 2, die eine Aktualisierung von Kenntnissen über konventionellen Konsum umfasst. Die übrigen Unterkategorien der vorliegenden Ergebnistabelle wiesen hinsichtlich der Häufigkeitsnennungen keinen bemerkenswerten Abstand mehr auf. Die wenigsten Nennungen in der gesamten Auswertung konnten aber im Rahmen der HK 1 zu der Unterkategorie UK 2 hinsichtlich einer bewussteren Beurteilung von Konsumgelegenheiten mit insgesamt zwei Aussagen zugewiesen werden.

Blickt man abschließend auf die Differenz zwischen den Aussagen, die zu einer personalisierten oder zu einer generalisierten Ausprägungen zugeteilt werden konnten, so ergab die vorgenommene Datenauswertung nach der Auswertungstabelle A-1 insgesamt 57 personalisierte und insgesamt 12 generalisierte Aussagen im Rahmen der gefundenen Textstellen. Zuletzt kann hinsichtlich der insgesamt 69 gefundenen Textstellen angegeben werden, dass Tabelle A-4 zu Folge insgesamt 20 Textstellen dem Interview des Befragten Gerd, 22 Textstellen dem Interview des Befragten Franz und 27 Textstellen dem Interview der Befragten Olga entstammen.

6. Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel dieser Studie ist, mit einer theoretischen Erörterung sowie einem qualitativen Forschungsdesign der Frage nachzugehen, was Erwachsene im Rahmen einer konsumkritischen Stadtführung selbstberichtet und nach ihrer eigenen Einschätzung zu einem nachhaltigen Konsum gelernt haben. Antworten in Bezug auf die Fragestellung sollten im Rahmen von drei Interviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach dem Regelwerk von Mayring induktiv ermittelt werden.

In dem folgenden Kapitel werden zuerst die erzielten und als relevant erachteten Ergebnisse der vorliegenden Studie hinsichtlich der Fragestellung zusammengestellt und danach auffällige Merkmale hinsichtlich möglicher Anknüpfungspunkte an aktuelle Studien und weiterführende theoretische Ansätze diskutiert. Wesentliche Bezugspunkte dieser Ergebnisdiskussion sind das Bildungskonzept des Globalen Lernens und die Didaktiktheorie des Konstruktivismus.

6.1 Zusammenfassung der Studienergebnisse

Die Ergebnisse der induktiven Analyse zu der vorliegenden Fragestellung weisen darauf hin, dass alle Befragten etwas nach ihrer eigenen Angabe in der Veranstaltung zu einem nachhaltigen Konsum gelernt haben. Den Ergebnissen zu Folge haben die Befragten einzelne Aspekte des Lerngegenstands in ihren Interviews thematisiert. Diese Aspekte waren unter anderem die *bewusstere Beurteilung von Konsumgelegenheiten*, *spezifische Ergänzungen über konventionellen Konsum* und *die Reflexion nachhaltiger Konsumoptionen*, die im Rahmen der Analyse zu den Lernbereichen *Handlungsintentionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsumverhalten*, *Kenntnisse über Auswirkungen konventionellen Konsums* und *Bewertung des Lebensstils* gebündelt wurden. Das ermittelte Gelernte der Befragten umfasste dabei das Dazulernen einzelner neuer Details sowie Reflexionen und Bewertungen hinsichtlich der einzelnen thematisierten Aspekte.

Ein zentrales Ergebnis des zirkulären Auswertungsprozesses war es dabei, dass entweder eine personalisierte oder eine generalisierte Form der Auseinandersetzung der Befragten mit den einzelnen Aspekten durchgehend ermittelt werden konnte. Den personalisierten Bezug der thematisierten Aspekte nahmen die Befrag-

ten dabei auf ihr eigenes Leben und Konsumhandeln vor und verglichen sich selbst mit kennengelernten Prinzipien eines nachhaltigen Konsumstils und mit nachhaltigen Konsumoptionen aus der Führung. Den generalisierten Bezug nahmen die Befragten dagegen hinsichtlich des vorwiegend westlich geprägten Lebens- und Konsumstils vor und setzten sich stärker aus einer Metaebene mit den kennengelernten nachhaltigen Prinzipien und Handlungsoptionen aus der Führung auseinander.

Anhand dieser Ausprägungen weisen die vorliegenden Studienergebnisse darauf hin, dass die Angaben der Befragten zu dem, *was* sie in der konsumkritischen Stadtführung zu den ermittelten Teilbereichen nachhaltigen Konsums gelernt haben, direkt mit der Art und Weise, *wie* sie sich damit auseinandergesetzt haben, zusammenhängen. Zudem legen die Studienergebnisse nahe, dass nicht nur Kenntnisse in Form einzelner neuer Details dazu gewonnen wurden, sondern dass mittels Reflexionen, Bewertungen und Bezugnahmen auf die Handlungsebene auch Verknüpfungen der Inhalte mit der Lebenswelt der Befragten stattfanden.

6.2 Diskussionshorizont und Auffälligkeiten im Rahmen der Studienergebnisse

Blickt man vor dem Hintergrund der in Punkt 6.1 zusammengefassten empirischen Ergebnisse zum selbstberichteten Lernen näher auf das herauskristallisierte *wie*, also auf die Auseinandersetzung der Befragten mit dem Lerngegenstand im Rahmen der konsumkritischen Stadtführung, so deuten sich im Rahmen der einzelnen skizzierten Lernbereiche weiterführende Formen des Umgangs mit dem vielseitigen Lerngegenstand an. Demzufolge lassen sich im Rahmen der hier vorliegenden Ergebnisse ansatzweise verschiedene Formen des Umgangs der Befragten mit dem Lerngegenstand differenzieren, die wie folgt auch als *Strategien* des Umgangs der Befragten mit der Komplexität des Lerngegenstands, dem damit einhergehenden Nichtwissen sowie mit dem vorhandenen Wissen ausgelegt werden können. Diese Auslegungen der Umgangsstrategien sollen nachfolgend vor dem Hintergrund des Ergebniskapitels und vereinzelt mit gesondertem Verweis auf weitere Fundstellen aus der Auswertungstabelle A-1 dieser Arbeit vorgestellt und begründet werden.

Den vorliegenden Ergebnissen zu Folge deutet sich innerhalb der einzelnen thematisierten Aspekte zum Lerngegenstand an, dass die Befragten mit der Kom-

plexität nachhaltigen Konsums auf unterschiedliche Weise in ihren Berichten umgehen. Diese Komplexität wurde im Rahmen der theoretischen Erörterung der Fragestellung in dieser Arbeit an mehreren Stellen dahingehend thematisiert, dass die aus dem Forschungsdiskurs herausgefilterten Bildungskonzepte und Bildungsansätze wie BNE, BINK oder der CEA Fragen zur didaktischen Aufbereitung des Bildungsthemas nachhaltigen Konsums für die Gestaltung von Lernarrangements fokussieren (vgl. Punkt 2.1.3 u. 2.1.4 u. 2.1.6). Der theoretische Ausgangspunkt dafür liegt in der Anerkennung nachhaltigen Konsums als komplexe Herausforderung für das individuelle und gesellschaftliche Handeln, das einem Wechselspiel verschiedener und meist schwer überblickbarer Komponenten unterliegt (vgl. McGregor, 2012). Fragen der Gestaltung von Lernarrangements entspringen demzufolge Fragen hinsichtlich des Lernens innerhalb des komplexen Lerngegenstands, wie mit dieser charakteristischen Herausforderung umgegangen werden kann (vgl. Punkt 2.1.6). Welche Umgangsformen sich im Rahmen des selbstberichteten Lernens der Befragten in dieser Studie andeuteten, soll im Weiteren über die durchscheinenden Strategien innerhalb der Ausführungen der Befragten dargelegt werden.

6.2.1 Komplexitätsreduktionsstrategie „rezepthaftes Anwendungswissen“.

Die hier vorliegenden Studienergebnisse deuten zu den Umgangsformen der Befragten mit der Komplexität nachhaltigen Konsums zum einen an, dass die Befragten unter anderem das Lernziel eines rezepthaften Anwendungswissens verfolgten, um das Konsumhandeln nach bestimmten nachhaltigen Kriterien im Alltag auszurichten. Die Annahme einer dahinterstehenden Strategie des Umgangs mit Komplexität ergibt sich hierbei aus den Aussagen der Befragten, dass mit einem solchen Wissen über klar zu befolgende nachhaltige und faire Kaufkriterien die Umsetzung eines nachhaltigen Konsumverhaltens im Alltag erleichtert werde und die Bilanz der Auswirkungen des Konsums durch solche Stellschrauben einfach optimiert werden kann, ohne eine weiterführende Beschäftigung mit dem Thema zwingend zu erfordern. Dementsprechend deutet sich in den entsprechenden Ausführungen auch eine Dichotomisierung des Konsumierens in Kaufen und Nicht-Kaufen anhand der jeweiligen kennengelernten, nachhaltigen Kaufkriterien an. Diese Strategie formu-

lieren die Befragten dabei nicht nur hinsichtlich ihres eigenen Handelns, sondern auch hinsichtlich der Optimierung des allgemein vorherrschenden Konsumstils als Ratschlag für jemanden, der/die nachhaltiger konsumieren möchte. Das scheint beispielsweise in den Lernbereichen *Handlungsintentionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsumverhalten* und *Bewertung des Lebensstils* durch (vgl. Punkt 5.).

6.2.2 Komplexitätsreduktionsstrategie „Dichotomisierung und Generalisierung“.

Über den Erwerb von Rezeptwissen hinaus weisen die vorliegenden Studienergebnisse auf eine Dichotomisierung komplexer Zusammenhänge und Auswirkungen von Konsum durch die Befragten hin. Eine solche Dichotomie deutet sich in der Behandlung der verschiedenen Aspekte nachhaltigen Konsums dahingehend an, dass die Befragten die westlichen Industrieländer und die südlichen Produktionsländer als arm und reich und den nachhaltigen gegenüber einem konventionellen Konsumstil als positiv und negativ bezeichneten. Daran geknüpft ist auch die Perspektive für eine gerechte und eine ungerechte Auswirkung des Konsumhandelns auf die Umwelt und die Menschen. Nach dem Anschein der Ergebnisse wurden die kennengelernten Aspekte von den Befragten nach einem Entweder-Oder-Blickwinkel zugeteilt. Die Annahme einer Strategie zur Reduzierung von Komplexität ergibt sich daraus, dass die Befragten mit dieser Form des Schwarz-Weiß-Denkens die vielseitig verknüpften Handels- und Wirkungsketten von Konsum auf einfache Ursache-Wirkungsketten dezimierten und die unterschiedlichen Auswirkungen generalisierten. Darauf deutet beispielsweise die Behandlung der Konsumentenrolle und die Einschätzung der Auswirkung des Konsumhandelns durch die Befragten hin, wonach der Konsument im Rahmen der positiven Absicht nachhaltigen Konsums aus einer Metaperspektive den negativen, strukturpolitischen Machtverhältnissen gegenübergestellt wird. Diese Strategie deutet sich sowohl in dem Lernbereich *Handlungsintentionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsumverhalten* als auch in *Kenntnisse über Auswirkungen konventionellen Konsums* an (vgl. Punkt 5.).

6.2.3 Strategien zum Umgang mit Wissen und Nichtwissen bei hoher Komplexität.

An die angedeuteten Strategien der Befragten zur Reduktion von Komplexität knüpfen auch Strategien zum Umgang mit den Komponenten Wissen und Nicht-

wissen zum nachhaltigen Konsum an. In diesem Zusammenhang lassen sich insgesamt drei Strategien ansatzweise differenzieren, die als „*Einnahme eines Experten-zugangs*“, „*Risikobewertung zur Handlungsentschuldigung*“ und „*Reflexion des eigenen Lernbedarfs*“ betitelt werden können.

Die erste dieser Strategien mit der Bezeichnung „*Einnahme eines Experten-zugangs*“ kann in ihrer Funktion sowohl als Komplexitätsreduktion als auch als ein Umgang mit Wissen ausgelegt werden. Demzufolge weisen die Ergebnisse darauf hin, dass jeder/jede Befragte einen bestimmten, primären Zugang zu dem Thema nachhaltigen Konsums innehatte, der sich im Rahmen des selbstberichteten Lernens als dominanter Rückbezug der selbstthematisierten Lernaspekte andeutete. Dieser Zugang kann auch als Hauptfokus der Befragten auf das Thema verstanden werden, die sich im Rahmen dieses Samples hinsichtlich einer vorwiegenden Perspektive auf Rezeptwissen, eine Metaperspektive auf strukturpolitische Zusammenhänge und ein Hauptblickwinkel auf das Thema Ungerechtigkeit im Zusammenhang mit Konsum ansatzweise differenzierten. Das skizziert sich beispielsweise in dem Lernbereich der generalisierten *Handlungsintentionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsumverhalten* (vgl. Punkt 5.). Auffällig an der Beschreibung des Lernens war dabei, dass die Befragten die Inhalte der konsumkritischen Stadtführung offenbar hinsichtlich dieser Hauptperspektiven und damit auch hinsichtlich ihres dazu bestehenden Vorwissens durchgehend selektierten. Darauf weisen beispielsweise Aussagen der Befragten hin, dass sie in der Führung vorwiegend da hingehört haben, wo für sie die Hauptrelevanz des Themas liegt (vgl. Tabelle A-1, S. 134). Die Einnahme eines Expertenstatus deutet sich hierbei darin an, dass die Befragten zum einen ihre Hauptperspektive durchgehend erörterten und anmerkten, sich bei einer Wiederholung ihres Vorwissens in der Führung bestätigt gefühlt zu haben. Das skizziert sich beispielsweise in dem Lernbereich *Bewertung des Lebensstils* (vgl. Punkt 5.) und in der *Reflexion des eigenen Konsumverhaltens* (vgl. Tabelle A-1, S. 137). Zum anderen grenzten sich die Befragten von anderen Perspektiven beispielsweise durch Angabe einer Limitation ihrer Handlungsoptionen im Alltag ab und formulierten gemäß ihrem Hauptfokus Ratschläge für eine generell nachhaltigere Optimierung des Lebensstils, was sich besonders in dem Lernbereich der generellen *Bewertung*

des Lebensstils andeutet (vgl. Punkt 5.). Eine Strategie zum Umgang mit Komplexität lässt sich dahingehend schlussfolgern, dass die Befragten die vielseitigen Zusammenhänge und Perspektiven auf nachhaltigen Konsum auf ihre Hauptzugänge reduzierten und die komplexen Informationen aus der Führung so abstrahierten. Dass sich diese Strategie auch als spezifischer Umgang mit Wissen ausgelegt lässt, deutet sich darin an, dass die Befragten die erworbenen Informationen durchgehend mit ihrem Vorwissen abglichen. Das skizziert sich besonders in dem Lernbereich *Kenntnisse über die Auswirkungen konventionellen Konsums* (vgl. Punkt 5.). Zudem kann hinsichtlich einer erfolgten Reflexion der Wissensbegrenzung geschlossen werden, dass die Befragten mit ihrer aufgefassten Expertise auf ihr Nichtwissen reagierten.

Über das angedeutete Expertenverhalten hinaus deuten sich im Rahmen des selbstberichteten Lernens der Befragten noch die anderen zwei Strategien mit Fokus auf die erfolgte Reflexion ihres Nichtwissens an, was sich beispielsweise in dem Lernbereich der *Bewertung des Lebensstils* skizziert (vgl. Punkt 5.). Diese Formen lassen sich ansatzweise als ein passiver und als ein proaktiver Bezug auf ein potentielles (Lern-)Handeln differenzieren und auslegen. Die erste Umgangsform mit der Bezeichnung *„Risikobewertung zur Handlungsentschuldigung“* meint in Form der passiven Bezugnahme dabei, dass die Befragten das als begrenzt reflektierte Wissen zu einem bestimmten thematisierten Aspekt als unsicher bewerteten, ein potentielles Handeln aus diesem Grund als riskant einstufen und damit ein ausbleibendes Handeln entschuldigten (vgl. Tabelle A-1 S. 133). Die zweite Umgangsform mit der Bezeichnung *„Reflexion des eigenen Lernbedarfs“* meint in Form der proaktiven Bezugnahme dabei, dass die Befragten bei der Anerkennung der Begrenzung ihres Wissens zu einem bestimmten thematisierten Aspekt einen weiteren Lernbedarf für sich identifizierten. Während also die Befragten dem Anschein der Ergebnisse nach sowohl proaktiv auf ihr anerkanntes Nichtwissen durch die Lernbedarfsanalyse reagierten, deutet sich über die Umgangsform der hier thematisierten Risikobewertung sowie über die Umgangsform des Expertentums auch ein abgrenzendes Verhalten als Umgangsform und als Reaktion darauf an.

6.3 Anknüpfung der empirischen Auffälligkeiten an weiterführende Ansätze

Den ersten weiterführenden Anschluss an die in Punkt 6.2 erörterten Auffälligkeiten bieten nun zuerst Untersuchungsergebnisse von Frau Prof. Asbrand, die unter Bezugnahme auf das Bildungskonzept des globalen Lernens den Umgang von Jugendlichen mit weltgesellschaftlicher Komplexität untersuchte. Den zweiten Anschluss bieten die Lerntheorie und die Didaktik des Konstruktivismus. Zum Abschluss des Kapitels werden aus beiden Bezugnahmen theoretische Ableitungen für ein didaktisches Lernarrangement konsumkritischer Stadtführungen erörtert.

6.3.1 Anschluss an theoretische Schlussfolgerungen nach Frau Prof. Asbrand.

Hinsichtlich des Umgangs mit weltgesellschaftlicher Komplexität kam auch Asbrand zu dem Ergebnis, dass die TeilnehmerInnen ihrer diesbezüglichen qualitativen Untersuchung bestimmte Reduktionsstrategien einsetzten (vgl. Asbrand, 2014, S. 6). Hierfür konstruierte die Forscherin einen theoretischen Anschluss, der sich vorwiegend sowohl auf systemtheoretische Überlegungen des Soziologen Prof. Luhmann als auch auf den Kontext des Globalen-Lernen-Ansatzes nach Frau Prof. Scheunpflug bezieht und die Strategien somit aus einer Metaperspektive betrachtet und für einen Nachvollzug zugänglich macht (vgl. Asbrand, 2005, S. 223 u. S. 228 ff.; 2009, S. 19 ff. u. S. 200 ff.). Wie in diesem Punkt nun folgt, soll hier zum einen ein Vergleich zwischen den in Punkt 6.2 angedeuteten Strategien zur Komplexitätsreduktion und zum Umgang mit (Nicht-)Wissen mit ausgewählten Studienergebnissen von Asbrand erfolgen sowie eine Bezugnahme auf deren theoretische Schlussfolgerungen vorgenommen werden, um die hier ähnlich anmutenden Strategien zu diskutieren (vgl. Scheunpflug, 2012, S. 103 ff.; Wittmann, 2012, S. 241 f.). Damit rückt auch das Konzept des Globalen Lernens in den Fokus, das zwar wie BNE den Lerngegenstand nachhaltigen Konsums umfasst, aber durch die hier angedeutete Relevanz des Umgangs der Befragten mit Komplexität eine weiterführende Funktion besonders hinsichtlich der didaktischen Schlussfolgerungen in Punkt 6.3.3 erfüllt (vgl. Kultusministerkonferenz, 2015, S. 41 ff.; Scheunpflug, 2012, S. 104 ff.).

In diesem Zusammenhang weisen besonders die hier angedeuteten Strategien der „Einnahme eines Expertenzugangs“ und der „Dichotomisierung und Generali-

sierung“ auf eine Vergleichbarkeit mit Studienergebnissen von Asbrand hin. Das deutet sich in der bereits angesprochenen Untersuchung von Asbrand aus dem Jahr 2009 an, in der sich unter anderem explizite Weltbilder sowie ein spezifischer Umgang mit der Thematisierung entwicklungspolitischer Praxis im Unterricht im Kontext globalen Lernens herausstellten (vgl. Asbrand, S. 167 ff. u. 234 f.). Dabei kristallisierte sich nach Asbrand zum einen heraus, dass Gruppen mit einem besonderen Engagementhintergrund im Kontext nachhaltigen Konsums ein „exklusive[s] Wissen“ (Asbrand, 2009, S. 200) besaßen, das wie bei der hier angedeuteten Strategie des Expertenzugangs nicht in Frage gestellt sondern vielmehr von dem Zugang anderer Personen abgegrenzt wurde (vgl. Asbrand, 2009, S. 168 f.). Asbrand erklärt eine solche besondere Weltsicht und den daran geknüpften Umgang mit Wissen unter Bezugnahme auf Luhmann dahingehend, dass auf Grund der weltgesellschaftlichen Komplexität mannigfache Weltentwürfe vorherrschen, die aus dem Verlust einer einheitlichen Weltsicht resultieren und von dem Standpunkt des Betrachters abhängen. Sie stellen eine Erklärungsinstanz und eine Handlungsorientierung für die komplexe Weltumgebung dar, womit auch die hier angedeuteten Zugänge zum komplexen Lerngegenstand und den enthaltenen Handlungsorientierungen ausgelegt werden könnten. Die spezifischen Merkmale von solchen Zugängen lassen sich weiter nach Asbrand durch ein Zugehörigkeitsgefühl zu einem bestimmten Milieu begründen, was allerdings in den hier vorliegenden Ergebnisse nicht weiter verfolgt werden kann (vgl. Asbrand, 2005, S. 223 u. S. 233 ff.). Hinsichtlich der vorliegenden Dichotomisierungsstrategie stellte sich bei Asbrand ebenfalls als vergleichbar heraus, dass auch bei ihrer Untersuchung explizite Sichtweisen bei den TeilnehmerInnen zum Tragen kamen, die sich wie hier auf das Nord- Südgefälle der Erde oder auf das Phänomen der weitverketteten Globalisierung bezogen. Diese ermittelten Sichtweisen erklärt Asbrand aus wissenssoziologischer Perspektive in Abhängigkeit davon, wie die „Praxis des Helfens“ (vgl. Asbrand, 2009, S. 234) im Rahmen der Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen im Kontext des globalen Lernens erfahrbar geworden ist und wie in Anknüpfung daran das Ziel der Weltentwicklung verstanden wurde. Demzufolge kann nach Asbrand zum einen eine geringe Beachtung kultureller und sozialer Differenzen erklärt werden, die sich wie in der hier angedeute-

ten Strategie im Sinne abstrakter Stereotypisierungen über die Einteilung von Verhältnissen in arm und reich in ihrer Untersuchung äußerten. Das war nach Asbrand dann der Fall, wenn unter Weltentwicklung eine Intervention durch die Industrieländer verstanden wurde. Das könnte dahingehend auf die hier angedeutete Strategie der Dichotomisierung übertragen werden, dass die Befragten die Rolle des Konsumenten und dessen Einflussnahme auf die Weltstrukturen thematisierten. Als ebenso unkonkret kennzeichnete Asbrand zum anderen die mit hier vergleichbare Form der Einteilung der Weltverhältnisse in gerecht und ungerecht, was sich Asbrand zu Folge auf eine Auslegung von Weltentwicklung im Sinne eines gesellschaftlichen Fortschritts zurückführen lässt (vgl. Asbrand, 2009, S. 234 f.). Das könnte in den vorliegenden Ergebnissen beispielsweise hinsichtlich der positiven Konnotation nachhaltigen Konsums vergleichsweise ausgelegt werden.

Die anderen drei hier angedeuteten Strategien lassen sich ebenfalls mit ausgewählten Ergebnissen nach Asbrand vergleichen und damit ansatzweise auslegen. Das ist zunächst die Strategie der *„Risikobewertung zur Handlungsentschuldigung“*, die sich bei Asbrand im Rahmen zweier Umgangsformen widerspiegelt. Das ist bei Asbrand zum einen die Entschuldigungsstrategie, wonach die TeilnehmerInnen ebenso wie hier ihr ausbleibendes Handeln durch Allgemeinplätze oder den Bezug auf eine allgemeine Konsumpraxis entschuldigten (vgl. Asbrand, 2009, S. 187). Diese Strategie trat nach Asbrand dann auf, wenn im Unterricht ein ethisch fundiertes, vermitteltes Wissen nicht ausreichend praktisch für die TeilnehmerInnen erfahrbar wurde und deswegen Handlungsoptionen nachhaltigen Konsums unsicher blieben (vgl. Asbrand, 2009, S. 187 f.). Die andere Strategie ist die Risikoabwägung, wonach die TeilnehmerInnen wie hier aus einer besonders theoretischen Perspektive Handlungsoptionen hinsichtlich ihrer Risiken beurteilten und sich dann für ein Nicht-Handeln entschieden. Das erklärt Asbrand unter Bezugnahme auf Luhmann durch die ungewisse Zukunft, weshalb Entscheidungen mit Folgen für die Zukunft heute als besonders risikoreich und unsicher erlebt werden und daher in der Regel die Wahl einer etwaigen Sicherheit erfolgt (vgl. Asbrand, 2009, S. 188). Der Umgang mit Unsicherheit bildet demnach den gemeinsamen Nenner und könnte hier auch auf den Umgang mit Nichtwissen bezogen werden. Was bei Asbrand aller-

dings auch von einer Perspektivenvielfalt zeugt, bleibt nach der vorliegenden Strategie aber nur auf die jeweiligen Zugänge der Befragten beschränkt.

Die zweite angedeutete Strategie ist die „*Reflexion des eigenen Lernbedarfs*“, die Asbrand unter Bezugnahme auf unter anderem Luhmann durch das Spezifische des Erziehungssystems im formalen Schulkontext erklärt. Dieses Spezifische zeichnet sich demzufolge dadurch aus, dass über den binären Code Wissen–Nichtwissen eine ständige Reflexion von Nichtwissen bei den Lehrern und Schülern vorherrscht (vgl. Asbrand, 2009, S. 169 f.). Darin unterscheidet sich diese Auslegung zwar in erster Linie durch den vorliegenden Kontext des non-formalen Bildungsbereichs. Allerdings zeigte sich bei Asbrand in Bezug auf die Auseinandersetzung mit weltgesellschaftlicher Komplexität auch, dass damit als ein wesentliches Merkmal das Wissen um das eigene Nichtwissen einhergeht (vgl. Asbrand, 2005, S.226). Die Frage zu dieser Auslegung von Asbrand ist daher, ob eine solche Erklärung auch auf die Reflexion von Nichtwissen im non-formalen Kontext der Auseinandersetzung mit weltgesellschaftlicher Komplexität übertragbar sein könnte, womit auch ein Abgleich in bekannt und unbekannt vor dem Hintergrund des jeweiligen Zugangs erklärt werden könnte. Für eine solche Auslegung der vorliegenden Strategie müsste aber berücksichtigt werden, dass sich hier ebenfalls keine Perspektivenvielfalt wie bei Asbrand andeutete, sondern der Lernbedarf dem Anschein nach nur hinsichtlich des eigenen Hauptzugangs reflektiert wurde.

Die dritte Strategie ist das „*rezepthafte Anwendungswissen*“, die bei der Studie von Asbrand in dieser Ausformulierung zwar nicht festgestellt, aber ein Vergleichshorizont ermittelt werden konnte. Dieser Bezug zeigt sich im Rahmen der bereits behandelten Strategie des Expertenzugangs und des exklusiven Wissens der TeilnehmerInnen bei Asbrand, wonach die Forscherin unter anderem die Funktion einer Handlungsorientierung folgerte (vgl. Asbrand, 2009, S. 193). Diese Handlungsorientierung könnte auch hier hinsichtlich des Rezeptwissens dahingehend ausgelegt werden, dass es als dementsprechend sicher eingeschätzt wurde um der Komplexität des Lerngegenstands zu begegnen. Auffällig hierbei ist allerdings, dass sich dieses Rezeptwissen in Punkt 6.2 aber nicht nur als eine Komplexitätsreduktionsstrategie sondern auch als ein eigener Hauptzugang andeutete. Das könnte die

Vermutung zulassen, dass die jeweiligen Hauptzugänge oder auch *Weltentwürfe* nach Luhmann hier mit mehreren Komplexitätsstrategien einhergehen, die von dem jeweiligen Standpunkt der Subjekte abhängen und sich in ihrer Zusammensetzung unterscheiden. Das würde den möglichen Konsens der auffälligen Ergebnismerkmale der Studie dahingehend unterstreichen, dass der jeweilige Zugang der Befragten im Rahmen ihres selbstberichteten Lernens offenbar im Fokus steht.

6.3.2 Anschluss an konstruktivistische Lerntheorie und -Didaktik.

Blickt man hinsichtlich der angedeuteten Ergebnismerkmale tiefer greifend auf das auffällige Merkmal des jeweiligen *Expertenzugangs*, so kann hierfür noch ein weiterführender Anschluss über den bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Zugang zum Konstruktivismus generiert werden, dessen lerntheoretischer Ansatz in dieser Arbeit bereits kurz unter Punkt 2.2.1 behandelt wurde.

Dieser Bezug der angedeuteten Strategie als eine Reduktion von Komplexität und als eine Abgrenzung von reflektiertem Nichtwissen lässt sich auf den Konstruktivismus anhand der zentralen Merkmale begründen. Das ist zum einen das Strategiemerkmal der vermuteten Selektion der Inhalte der konsumkritischen Stadtführung vor dem Hintergrund des Vorwissens und der jeweiligen Hauptzugänge durch die Befragten, was sich als dominant andeutete. Zum anderen sind das der offenbar durchgehende Rückbezug der selbstthematisierten Aspekte auf diese Hauptzugänge und die Abgrenzung von anderen Perspektiven auf den Lerngegenstand. Der wesentliche theoretische Anschlusspunkt hierfür kann hinsichtlich einer der erkenntnis- und lerntheoretischen Grundannahmen des Konstruktivismus darin gesehen werden, dass das lernende Subjekt als ein selbstreferenzielles System seine/ihre eigene Weltkonstruktion besitzt, vor dessen Hintergrund die Informationen aus der Umwelt selektiert werden. Eine solche anschlussfähige Auswahl findet demnach dann statt, wenn eine Information zu dem individuellen Weltzugang passt und somit eine strukturelle Koppelung mit der umliegenden Umwelt geschieht (vgl. Ludwig, 2005, S. 76; Siebert, 2003, S. 21 ff.; Wrana, 2015, S. 39). Damit könnten die vorliegenden Strategiemerkmale für eine weitere Auslegung zum einen dahingehend erklärt werden, dass die Lernenden die ausgewählten Informationen aus der Führung

mit ihrem Vorwissen und ihrem Hauptzugang auf eine solche Passung hin abglichen und ihre selbstthematisierten Aspekte daher vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Hauptzugangs erörtert haben. Zum anderen ließe das auch eine Erklärung über die Abgrenzung der Befragten von anderen Zugängen oder Perspektiven in ihren Erörterungen zu, weil diese demzufolge nicht weiterreichend mit ihren jeweiligen Hauptzugängen kompatibel waren. Das könnte aus Sicht des Konstruktivismus auch dahingehend weiter erklärt werden, dass im Rahmen der Veranstaltung bei den Befragten eine „Perturbation“ (Siebert, 2003, S. 23), also eine Störung ihrer vorliegenden Konstrukte entstand, wodurch die aufgenommenen Informationen als Differenz erfahren und dann aber als nicht kompatibel abgegrenzt wurden. Ein „Reframing“ (Siebert, 2003, S. 23), also eine Neurahmung oder Rekonstruktion der vorliegenden Zugänge erfolgte aus diesem Blickwinkel somit nicht, was aus dieser Perspektive ebenfalls so geschlussfolgert werden könnte (vgl. Siebert, 2005, S. 31 f.). Diese Annahme könnte durch den Umstand gestützt werden, dass im vorherigen Punkt im Vergleich zu Asbrand keine Perspektivenvielfalt im Umgang mit Nichtwissen und einer damit einhergehenden Unsicherheit festgestellt werden konnte.

Bei dieser Auslegung und dem folgenden Anschluss an einen Didaktikansatz des Konstruktivismus muss allerdings angemerkt werden, dass es sich hier um eine Bezugnahme auf die sogenannte „gemäßigte Position“ (Terhart, 2009, S. 146) handelt, so wie sie beispielsweise Herr Prof. Terhart bezeichnet. Diese Differenzierung entspringt dem Diskurs um den sogenannten „radikalen Konstruktivismus“ (Terhart, 2000, S. 184), der durch die Betonung einer operativen Geschlossenheit neuronaler Systeme eine Einflussnahme von Außen und damit auch pädagogische Maßnahmen radikal in Frage stellt, allerdings wie nach Herrn Prof. Rustemeyer hinsichtlich der eigenen epistemologischen Konstruktion kritisiert werden muss (vgl. Rustemeyer, 2001, S. 23 ff.). Die gemäßigte Form hingegen räumt diese Möglichkeit einer Einflussnahme unter der Befolgung spezifischer Voraussetzungen dahingehend ein, dass ein jeweiliges System durch ein bestmöglich arrangiertes Lernsetting von außen angeregt werden *kann*, aber keine Garantie des Lernens besteht (vgl. ebd.). Hinsichtlich der in Punkt 6.2 bereits angeführten Verknüpfung zwischen der Frage nach dem Lernerhandeln mit der Frage nach der Gestaltung geeigneter

Lernarrangements lenkt der hier generierte Anschluss daher nun auch den Blick auf den didaktischen Ansatz des Konstruktivismus, der im erwachsenenbildnerischen Diskurs unter anderem als eine Neuauflage reformpädagogischer Ansätze diskutiert wird (vgl. Rustemeyer, 2001, S. 25; Terhart, 2009, S. 146). Wie in Punkt 6.3.3 näher ausgeführt, steht in einer konstruktivistischen Didaktik demnach zum einen das Subjekt und sein jeweiliger Weltzugang sowie die Frage im Zentrum, wie der/die Lernende durch die Gestaltung von Lernarrangements angeregt und ein Anschlusslernen sowie eine De- und Rekonstruktion der Vorstellungen durch eine Perturbation und einen Perspektivenwechsel mit anderen Lernenden und dem Lerngegenstand wahrscheinlich gemacht werden kann (vgl. Siebert, 2003, S. 133; 2005, S. 69 f. u. S. 106; 2016; S. 356 f.). Eine konstruktivistische Didaktik zeichnet demnach ein Ausgehen von den Eigenheiten des Lernprozesses aus und wie die Lernumgebung des Subjekts bezüglich der zentralen Elemente eines konkreten Problem- und Erfahrungskontextes, der Situiertheit des Lernens und der sozialen Eingebettetheit förderlich gestaltet werden kann (vgl. Terhart, 2009, S. 37 f.). Als einen wichtigen Vertreter nennt Terhart hierfür unter anderem Siebert, der mit Prof. Arnold hinsichtlich der Erwachsenenbildung ein systemisch-konstruktivistisches Didaktikkonzept entworfen hat (vgl. Siebert, 2015, S. 32 u. S. 35 f.; Terhart, 2009, S. 144).

6.3.3 Didaktiktheoretische Ableitungen für konsumkritische Stadtführungen.

In diesem Unterkapitel werden abschließend Merkmale erörtert, die sich als didaktisch-theoretische Schlussfolgerungen aus dem Punkt 6.3 hinsichtlich des Ansatzes Globalen Lernens und dem gemäßigten Konstruktivismus für konsumkritische Stadtführungen generieren lassen und die herausgestellten Auffälligkeiten der Komplexitätsreduktion und des individuellen Zugangs der Befragten fokussieren.

Die erste Verbindung, die für diese Ermittlung der didaktischen Merkmale hergestellt werden kann ist, dass sowohl Asbrand als auch der gewählte Ansatz des Globalen Lernens nach Scheunpflug beide hinsichtlich der Forderung nach offenen Unterrichtsprinzipien selbst Bezug auf den Ansatz des gemäßigten Konstruktivismus nehmen (vgl. Asbrand, 2009, S. 230; 2014, S. 11 f.; Lange & Schröck, 2012, S. 85). Was demzufolge bereits im allgemeinen Kontext konstruktivistischer Didaktik

unter Punkt 6.3.2 erörtert wurde, steht auch hier hinsichtlich des Umgangs mit weltgesellschaftlicher Komplexität darin im Fokus, dass die Gestaltung eines lernförderlichen Lehr-Lernarrangements von dem lernenden Subjekt aus betrachtet wird und damit handlungsbezogene, aktive, selbstgesteuerte, situative und kooperative Lernformen als Gestaltungsmaxime im Vordergrund stehen (vgl. Asbrand & Wettstädt, 2012, S. 95; Lange & Schröck, 2012, S. 85). In Anknüpfung an das individuelle Vorwissen und an die unterschiedlichen Handlungserfahrungen der Lernenden ist es demnach ein Ziel globalen Lernens, für einen Blick über den alltäglichen Bereich, den „Mesokosmos“ (Scheunpflug, 2012, S. 105) hinaus ein vernetztes und abstrakt-systemisches Denken durch die Einbettung in spezifische Lernkontexte und durch verschiedene Formen sozialen Lernens in Bezug auf konkrete, lebensweltbezogene und multidimensionale Schlüsselprobleme zu fördern (vgl. Asbrand & Wettstädt, 2012, S. 94 f.; Lang-Wojtasik & Pfeiffer-Blattner, 2012, S. 187; Scheunpflug, 1996, S. 12 ff.). Dabei soll durch die Konzentration auf einzelne Teilbereiche des Lerngegenstands die äußere Komplexität im Rahmen eines Lehr-Lernarrangements didaktisch reduziert und eine Erhöhung der Eigenkomplexität durch die Zunahme von abstraktem Wissen auf einer sozialen, sachlichen, zeitlichen und räumlichen Ebene und durch die Reflexion der eingenommenen Perspektive erfolgen (vgl. Asbrand & Wettstädt, 2012, S. 94; Scheunpflug & Schröck, 2002, S. 8 f.). Im Fokus dieser Zielsetzung steht somit der Versuch, die Lernumgebung der TeilnehmerInnen unter anderem so didaktisch zu gestalten, dass ein Perspektivenwechsel auf verschiedenen Ebenen angeregt und der jeweilige Beobachtungsstandpunkt zum Lerngegenstand für die Generierung von Mehrperspektivität reflektiert wird (vgl. Scheunpflug, 1996, S. 14; Scheunpflug, 2011, S. 209 f.; Scheunpflug & Schröck, 2002, S. 16). Das sind auch zentrale Merkmale des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes nach Siebert, der für eine konstruktivistische Gestaltung von Lehr-Lernarrangements unter anderem das Lernziel der Perspektivität und in Bezug auf Luhmann das Lernziel der Differenzwahrnehmung anführt, wonach sowohl strukturelle Kopplungen für eine Vernetzung von Neuem mit bekanntem Wissen als auch Perturbationen für eine Auseinandersetzung mit ungewohnten Sichtweisen inszeniert und angeregt werden sollen (vgl. Siebert, 2003, S. 127; 2005, S. 69 ff. u. S. 118 ff.; 2016,

S. 356 f.). Entsprechend der angeführten Lernformen und des authentischen, problembezogenen Bezugs auf den Lerngegenstand soll im Sinne Globalen Lernens dabei der Versuch unternommen werden, beispielsweise durch ein induktives Lernen am Exempel im situierten Kontext an die lebensweltlich eingebetteten Lernprojekte der Lernenden anzuschließen sowie eine Reflexion der jeweiligen Perspektiven durch das Erleben von Beobachtungsabhängigkeit anzuregen und zu begleiten (vgl. Siebert, 2005, S. 69 ff. u. S. 73 f.; 2015, S. 98). Für eine lernförderliche Gestaltung von Lehr-Lernarrangements wie einer konsumkritischen Stadtführung ist es demzufolge die Aufgabe, unter anderem durch eine Interaktions-, Erfahrungs- und Handlungsorientierung einen wechselseitigen Austausch der subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen der Lernenden auf zwischenmenschlicher Ebene und in Bezug auf den Lerngegenstand anzuregen und somit die Wahrnehmung der eigenen „blinder Flecken“ (Siebert, 2003, S. 23) und der selektierenden Funktion der jeweiligen Zugänge zu unterstützen (vgl. Siebert, 2003, S. 127 u. S. 133; 2004, S. 72; 2015, S. 32 f.). Durch eine solch arrangierte „Beobachtung II. Ordnung“ (Siebert, 2003, S. 23) kann nach Siebert eine Reflexion der Passung der eigenen Konstruktionen und der Anlass einer De- oder Rekonstruktion angeregt werden, was im Sinne des Ziels Globalen Lernens die eigene Komplexität durch eine weiterführende Vernetzung mit neuen Perspektiven erhöhen kann (vgl. Siebert, 2003, S. 23 u. 124; 2005, S. 96 f.). Leitende didaktische Prinzipien sind hierfür die Subjektorientierung und die Offenheit für die Entwicklung einer Veranstaltung, die sich demzufolge nach den Lernprojekten und Herangehensweisen der TeilnehmerInnen ausrichten und somit aus der Sicht der Lernenden Sinn und Relevanz besitzen muss (vgl. Siebert, 2003, S. 100; 2005, S. 103 f.; 2015, S. 99; 2016, S. 357). Für die Gestaltung eines Lehr-Lernarrangement wie das einer konsumkritischen Stadtführung resultiert damit, eine Vielfalt teilnehmerorientierter Instruktions- und Konstruktionsmethoden und unterschiedliche Lernsituationen zu verwenden, die eine Orientierung an einer aktiven Partizipation und Mitbestimmung durch die Lernenden zulassen, flexible Schwerpunktsetzungen erlauben und sich nach Siebert demnach an der Inhalts-, der Handlungs- und der Psychologik der Lernenden orientieren (vgl. Lindemann, 2006, S. 237 ff.; Siebert 2005, S. 105; 2015, S. 100 f.; 2016, S. 342 f.). Blickt man davon

ausgehend näher auf die spezifischen Merkmale konsumkritischer Stadtführungen, so konnten in der theoretischen Erörterung in Punkt 2.2.2 in dieser Arbeit die Merkmale der Lernarchitektur hinsichtlich des exemplarischen Lernens durch Stationen, der Lernraum hinsichtlich der Verortung in Einkaufspassagen einer Stadt sowie die Heterogenität der Gruppe und die pädagogische Hegemonie des Führens ausfindig gemacht werden (vgl. Ciupke, 2006, S. 100; Emde, 2015b, S. 60 ff.). Diese Merkmale können als Grundpfeiler dieses Lernarrangements betrachtet werden, die nach den hier erörterten didaktischen Ableitungen aber für die Gestaltung auch spezifisch ausgerichtet werden müssten. Eine mögliche Schlussfolgerung dafür wäre es, die pädagogische Asymmetrie dieser Veranstaltungsform zu Gunsten der Begleitung und Anregung von Lernprozessen durch eine transparent kommunizierte, gezielte Orientierung an dem Vorwissen der TeilnehmerInnen und an deren aktiven Mitgestaltung wie durch die Auswahl inhaltlicher Schwerpunkte der Stationen auszugleichen. Eine weitere Schlussfolgerung wäre es, die nach Siebert betonte Ressource der Gruppenheterogenität für die Gestaltung von Differenzwahrnehmungen und der Anregung von Mehrperspektivität durch Methoden kooperativen Lernens für die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Teilbereichen des Lerngegenstands einzubeziehen (vgl. Siebert, 2005, S. 109). Die hier zu Grunde liegende Lebenswelt- und Handlungsorientierung des Veranstaltungstyps wäre demzufolge auch für die Anknüpfung an individuelle Perspektiven im Rahmen des Stationenlernens für eine Fokussierung und Reflexion der unterschiedlichen Zugänge zu nutzen, wobei diese Arbeit mit den Zugängen jedoch für eine Perspektivenverschränkung zum Beispiel durch zirkuläre Reflexionsphasen und eine gezielte Verbindung der jeweiligen Stationen gestaltet werden müsste (vgl. Ciupke, 2006, S. 99 f.).

7. Fazit der Arbeit und Ausblick für weitere Forschung und Praxis

In diesem abschließenden Kapitel der Arbeit erfolgt zuerst ein Fazit der zentralen Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage und im Anschluss ein Ausblick für weiterführende Forschung und für die Praxis konsumkritischer Stadtführungen.

7.1 Fazit der vorliegenden Arbeit

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit der Forschungsfrage, was erwachsene TeilnehmerInnen einer konsumkritischen Stadtführung nach ihrer selbstberichteten Einschätzung zu dem Lerngegenstand eines nachhaltigen Konsums gelernt haben. Die implizite Schnittmenge dieser Fragestellung war die non-formale Erwachsenenbildung, der Lerngegenstand nachhaltigen Konsums und konsumkritischer Stadtführungen, die in der Bildungspraxis so vorgefunden wurde. Das Ziel der Behandlung der Fragestellung war es, zum einen durch eine Verortung in den Forschungsdiskurs und ein darauf aufbauendes, qualitatives Erhebungs- und induktives Auswertungsverfahren einen wissenschaftlichen Einblick in diese Verknüpfung zu erteilen und einen Ansatz für weitere Forschung zu kreieren. Zum anderen sollten Überlegungen zu einem etwaigen Lernpotential konsumkritischer Stadtführungen in Bezug auf die kaum erforschte Verbindung von Nachhaltigkeitsbildung und der Zielgruppe Erwachsener im Sinne der Nachhaltigkeitsziele angestoßen werden.

Ausgehend von der Relevanz der Zielgruppe Erwachsener konnte diese Fragestellung in einer Diskursanalyse ferner in die aktuelle (inter-)nationale Bildungspolitik hinsichtlich der Bildungsziele der Sustainable Development Goals eingeteilt werden. Ein spezifischer Blick auf hierzu bestehende Forschung ergab, dass diese Fragestellung näher in den Kontext bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Zugänge mit einem Schwerpunkt auf Nachhaltigkeitsbildung sowie auf ökonomische Erwachsenenbildung verortet werden konnte. Als erstes Ergebnis dieser Arbeit war es möglich, dabei die Teilverknüpfung der non-formalen Erwachsenenbildung mit dem Lerngegenstand nachhaltigen Konsums mit dem Konzept der BNE (kurz für: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung), dem Forschungsprojekt BINK (kurz für: Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum), dem BEST-Ansatz (kurz für: Basic Ecological Strategies) sowie dem CEA-Ansatz (kurz für: Consumer Education

for Adults) in Verbindung zu bringen. Dabei konnten zum hier aufgeworfenen Untersuchungsinteresse sowohl Parallelen als auch Begrenzungen beispielsweise hinsichtlich des Zielgruppenschwerpunkts dieser Ansätze konstatiert werden. Das machte mit Blick auf den Forschungsstand deutlich, dass bereits diese Teilverknüpfung der vorliegenden Fragestellung nur ansatzweise im Rahmen dieser ermittelten Konzepte vorlag, die unterschiedlich stark im Forschungsdiskurs rezipiert wurden. Ein weiteres Ergebnis dieser theoretischen Analyse im Rahmen dieser Arbeit ist es, dass eine wissenschaftliche Behandlung des zusätzlichen Fokus auf konsumkritische Stadtführungen und auf die Zielgruppe Erwachsener als ein Forschungsdesiderat ermittelt werden konnte. In Bezug auf das Lernen Erwachsener war es jedoch möglich, durch vereinzelte theoretische Behandlungen aus dem allgemeinen Kontext der Nachhaltigkeitsbildung und aus dem Kontext der politischen Bildung die Besonderheiten des Lernorts und des Lehr-Lernarrangements konsumkritischer Stadtführungen festzustellen und daraus Merkmale lebenswelt- und handlungsorientierter Lernformen zu beschreiben. Demzufolge konnten im Rahmen dieser theoretischen Analyse zwar einzelne Forschungsansätze zu Teilverknüpfungen der hier aufgeworfenen Schnittmenge herauskristallisiert, aber kein bestehender Forschungsstand zu der gesamten impliziten Schnittmenge der Fragestellung ermittelt werden. Die Forschungsfrage dieser Arbeit bildete somit den Ausgang für die erfolgte empirische Untersuchung.

Eine wesentliche Antwort in Bezug auf die Fragestellung konnte hinsichtlich der durchgeführten qualitativen Erhebung und induktiven Auswertung mittels des Leitfadeninterviews und der qualitativen Inhaltsanalyse nach dem Regelwerk von Mayring zum einen dahingehend erreicht werden, dass ein Lernen der drei befragten Erwachsenen zu einem nachhaltigen Konsum im Rahmen der konsumkritischen Stadtführung in Form spezifischer Auseinandersetzungen mit bestimmten Teilbereichen des Lerngegenstands stattgefunden hat. Diese Auseinandersetzungen konnten im Rahmen des vorliegenden Samples in eine personalisierte und eine generalisierte Form ausdifferenziert werden. Sie umfassten dabei entweder einen Bezug auf das eigene Leben und Handeln oder einen Bezug auf einen allgemeinen, meist westlich geprägten Lebens- und Konsumstil. Interessant dabei war, dass der personali-

sierte Bezug überdurchschnittlich stark in den Ergebnissen repräsentiert war. Zum anderen stellte sich heraus, dass sich die Befragten in ihren selbstberichteten Lernerfahrungen unterschiedlich oft auf drei ermittelte Teilbereiche nachhaltigen Konsums bezogen und diesbezüglich verschiedene Aspekte thematisierten. Eine Häufigkeitsanalyse hierzu ergab, dass dabei besonders stark die Bewertung des Lebensstils durch die Befragten als ein ermittelter Teilbereich des Lerngegenstands nachhaltigen Konsums vorgenommen wurde und darin die Aspekte der Reflexion des eigenen Konsumverhaltens und die Bewertung des Lebensstils in Bezug auf Nachhaltigkeit am häufigsten genannt wurden. Die anderen beiden Teilbereiche und ihre Teilaspekte konnten hinsichtlich der Handlungsintentionen für das eigene Konsumverhalten und der Kenntnisse über Auswirkungen konventionellen Konsums ermittelt werden und erfolgten erst mit Abstand. Als ein Hauptergebnis der durchgeführten induktiven Analyse kann somit in Bezug auf die Fragestellung festgehalten werden, dass neben den ermittelten Lernbereichen und -aspekten nachhaltigen Konsums auch die Auseinandersetzungsart mit dem Lerngegenstand zum Tragen kam.

Auffälligkeiten, die sich im Rahmen dieser Ergebnisse andeuteten und einen weiterführenden Diskussionsansatz boten, konnten hinsichtlich verschiedener Umgangsformen der Befragten zur Komplexitätsreduktion des Lerngegenstands und zum Umgang mit einem einhergehenden Nichtwissen bei hoher Komplexität festgestellt werden. Diese Annahmen resultierten aus den herausgestellten Auseinandersetzungen der Befragten mit dem Lerngegenstand, die sich näher in Form bestimmter Hauptzugänge oder auch Perspektiven auf nachhaltigen Konsum andeuteten und als ein Querschnitt durch die generierten Ergebnisse betrachtet werden können. Diese abgeleiteten Auffälligkeiten konnten mit vergleichbaren Studienergebnissen von Frau Prof. Asbrand in Verbindung gebracht sowie an den Didaktikansatz des Globalen Lernens und des gemäßigten Konstruktivismus angeschlossen werden, woraus didaktisch-theoretische Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements konsumkritischer Stadtführungen erfolgten. Als ein weiteres Ergebnis der Ergebnisanalyse konnte damit ein möglicher weiterführender Ansatz für weiterführende Forschung generiert werden, der hier aber auf Grund des mangelnden Tiefgangs der verwendeten Auswertungsmethode, wegen des geringen Samples sowie

auf Grund des methodisch bedingten Ausschlusses von restlichem Interviewmaterial nur als ein Hinweis vermerkt werden kann. Die hier eingesetzten Methoden erwiesen sich demnach zwar als angemessen für einen ersten Einblick in die behandelte Schnittmenge. Für weiterführende Untersuchungen würden sich jedoch stärker narrative Elemente mit einem Schwerpunkt auf eine offene Fragerichtung in der Erhebung sowie Auswertungsverfahren anbieten, die neben dem Untersuchungsinteresse auch das restliche Interviewmaterial berücksichtigen um tiefer gehende Schlussfolgerungen für die möglichen Umgangsformen der TeilnehmerInnen mit dem Lerngegenstand zu ermöglichen. Das Ziel weiterer Forschung könnte es beispielsweise sein, die hier offen gebliebenen Fragen wie über einen möglichen Zusammenhang der angedeuteten Zugänge mit politischen Weltanschauungen oder mit dem Bildungshintergrund anzuvisieren, so wie es bei Asbrand möglich wurde. Da sowohl aus methodischen als auch aus forschungspragmatischen Gründen das abgefragte Verständnis der Befragten über einem nachhaltigen Konsum in die Auswertung dieser Studie nicht näher mit eingeflossen ist, könnte durch eine Berücksichtigung des restlichen Interviewmaterials auch eine Auslegung der Ergebnisse anhand dieser Verständnisse aufschlussreich sein. Eine weitere Begrenzung für diese Arbeit war es, dass die restlichen beiden Kontextinterviews aus forschungspragmatischen Gründen ebenfalls keinen Einzug in das Auswertungsverfahren gefunden haben, was einen größeren Vergleichshorizont ermöglicht hätte. Weitere offene Fragen für künftige Forschungen wären in diesem Sinne, ob sich die hier angedeutete Dominanz der personalisierten Reflexionsebenen sowie der bestimmte Zugang der Befragten auch bei anderen konsumkritischen Stadtführungen abzeichnen.

Ein erreichter Ansatz für weitere Forschung kann demzufolge darin gesehen werden, dass die Studienergebnisse von Asbrand über Komplexitätsreduktionsstrategien auch im Rahmen non-formaler konsumkritischer Stadtführungen in der Erwachsenenbildung vermutet werden können und dass die Formen der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand nachhaltigen Konsums scheinbar relevant für ein konstruktives Lernen in diesem bildungspolitisch wichtigen Themenbereich sind. Hinweise auf ein etwaiges (Lern-)Potential konsumkritischer Stadtführungen in Bezug auf das Ziel nachhaltigen Konsums konnte im Sinne der Sustainable Develop-

ment Goals hinsichtlich des im Diskurs als relevant konstatierten lebenswelt- und handlungsorientierten Lernens abgeleitet werden. Eine finale Beantwortung dieser Frage über das (Lern-)Potential muss jedoch künftigen Studien vorbehalten bleiben.

7.2 Ausblick für weitere Forschung und Praxis konsumkritischer Stadtführungen

Möchte man im Anschluss an die vorläufigen empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung und deren Ableitungen mit weiterer Forschung anknüpfen, so können hierfür verschiedene erste Ansatzpunkte skizziert werden. Weitere Forschung könnte sich demnach beispielsweise auf die hier angedeuteten Strategien zum Umgang mit Komplexität und zum Umgang mit Nichtwissen konzentrieren, um als nächsten Schritt eine Wiederholung der hier aufgeworfenen Zugänge und Auseinandersetzungsformen zu hinterfragen, gegebenenfalls Differenzen zu ermitteln und potentielle Einflussfaktoren auf das Lernen in Bezug auf nachhaltigen Konsum zu untersuchen. Mit einem qualitativen Forschungsdesign könnten die hier vermuteten spezifischen Zugänge und Strategien der Befragten dafür zunächst sowohl durch Befragungen von TeilnehmerInnen desselben Veranstalters und einer inhaltlich und didaktisch ähnlich aufgebauten konsumkritischen Stadtführung als auch durch Befragungen von TeilnehmerInnen einer anderen konsumkritischen Stadtführung eines anderen Veranstalters mit Fokus auf einen nachhaltigen Konsum weiterführend untersucht werden. Das Forschungsdesign könnte hierfür zum Beispiel ebenfalls aus leitfadengestützten Einzelinterviews bestehen, deren Fragestellungen aber noch offener gestaltet sind, um mögliche subjektive Hintergründe etwaiger Auseinandersetzungsformen mit dem Lerngegenstand zu ermitteln. Auch wäre hierfür ein ebenso inhaltsanalytisches Auswertungsverfahren wie nach Mayring denkbar, dass aber nicht nur durch ein induktives, sondern auch durch ein deduktives Vorgehen erfolgt, um neben einem methodisch geleiteten Offensein für neue Erkenntnisse auch einen Einbezug der hier aufgestellten Annahmen über die Auseinandersetzungsformen, Strategien und Zugänge zu ermöglichen (vgl. Mayring, 2002, S. 118 ff.). Eine mögliche Blickrichtung dieser Untersuchungen könnte es sein, ob sich die genannten Andeutungen dieser Studie in Bezug auf andere Gruppen und andere konsumkritische Stadtführungen vergleichbar wiederfinden lassen und ob diesbezüglich eventu-

ell vorläufige Typen anhand von Differenzen gruppiert werden können, um Ansatzpunkte für sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungen beispielsweise im Rahmen potentieller Tandem-Untersuchungen zu generieren. Auch wäre es hierbei als weiterführende Perspektive interessant, ob die resultierenden Ergebnisse mit dem didaktischen Aufbau der ausgewählten konsumkritischen Stadtführungen dahingehend in Verbindung gebracht werden können, dass sich Herrn Emde zu Folge die Veranstalter als Nicht-Regierungs-Organisationen nach der jeweiligen Wertegebundenheit, nach der Reflexion ihrer eigenen normativen Position sowie nach dem Vermittlungsansatz unterscheiden (Emde, 2015a, S. ff.). Diese Frage wäre auch vor Hintergrund eines Vergleichs mit der Folgeuntersuchung von Asbrand interessant, wonach bestimmte Auseinandersetzungsformen der Befragten mit weltgesellschaftlicher Komplexität mit den Rahmenbedingungen der Lernsettings in Verbindung gebracht werden konnten (vgl. Asbrand & Wettstädt, 2014, S. 11 f.). In Bezug auf die in Punkt 6.3.2 aufgeworfene Relevanz von Perspektivwechseln der Befragten wäre es in diesem Untersuchungskontext in Abhängigkeit von den Merkmalen der jeweiligen didaktischen Lernsettings spannend, ob sich das diesbezüglich konstatierte Merkmal der Reflexion der eigenen Perspektive auf den Lerngegenstand denn im Rahmen anderer Teilnehmerbefragungen und im Rahmen anderer konsumkritischer Stadtführungen feststellen ließe und ob Hypothesen zu den Einflussfaktoren von didaktischen Settings aufgestellt werden könnten. Ansätze für die Analyse der Rahmenbedingungen dieser didaktischen Settings könnten beispielsweise Konzeptanalysen nach einem deduktiven inhaltsanalytischen Verfahren sein, indem bestimmte didaktische Merkmale wie das der Teilnehmerorientierung untersucht werden. Auch wäre eine leitfadengestützte Befragung der jeweiligen Ausrichter konsumkritischer Stadtführungen mit einem stärker geschlossenen Fragebogendesign eine mögliche Überlegung. Eine weitere Variante könnte die Teilnahme der ForscherInnen an dem Ablauf bestimmter konsumkritischer Stadtführungen im Vorfeld von Befragungen sein, um im Stil einer passiven teilnehmenden Beobachtung den didaktischen Aufbau in der Durchführung zu erfahren. Von diesem Fokus abgesehen könnten aber noch weitere potentielle Ansätze anknüpfender Forschung beispielsweise darin bestehen, die im Rahmen dieser Arbeit als Kontextinterviews betri-

telten Interviews für einen ersten Vergleich dahingehend zu untersuchen, ob sich die aufgeworfenen Auseinandersetzungsformen auch hier wiederfinden lassen und ob eine wiederholte Teilnahme an konsumkritischen Stadtführungen einen Unterscheidungsfaktor darstellt. Dafür wäre ebenso wie bei der oben angeführten Begründung eine Kombination aus einem deduktiven und induktiven inhaltsanalytischen Vorgehen denkbar. In diesem Kontext wäre es auch ein möglicher Anschluss, die Befragungen nicht nur unmittelbar nach den konsumkritischen Stadtführungen durchzuführen sondern auch mit einem zeitlichen Anstand erfolgen zu lassen. Damit könnte zudem untersucht werden, inwiefern konsumkritische Stadtführungen und das Lernen darin auch nachwirkend auf das Denken und Handeln der TeilnehmerInnen Einfluss nehmen und ob die TeilnehmerInnen darauf aufbauend weiterführende Bildungsanstrengungen auf informellen oder non-formalen Wege in Bezug auf das Themenfeld eines nachhaltigen Konsums unternommen haben. Dafür wäre es neben vereinzelt qualitativen Einzelbefragungen für ein tieferes Verständnis ein potentieller Ansatz, auch standardisierte quantitative Fragebögen im Stil einer Evaluation deutschlandweit bei konsumkritischen Stadtführungen einzusetzen, um eine größere Vergleichsmenge zu generieren. Um nähere Kenntnisse über die Zielgruppe konsumkritischer Stadtführungen zu erhalten, wären in diesem Kontext statistische Erhebungen über die TeilnehmerInnen unter anderem hinsichtlich des Alters oder eines möglichen politisch-engagierten Hintergrund interessant, um darauf aufbauend beispielsweise das Erreichen nicht-sensibilisierter Bevölkerungsgruppen zu untersuchen. Theoretische Kontexte dieser hier skizzierten potentiellen Forschungsanschlüsse könnten die in dieser Arbeit bereits angeschnittenen Konzepte des Globalen Lernens nach Scheunpflug hinsichtlich des Umgangs mit Komplexität, die politische Bildung wie nach Emde hinsichtlich einer möglichen Systematisierung von Stadtführungen und die hier stärker fokussierte Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sein. Ein interessanter Forschungsausblick wäre auch die Überlegung, ob diese Veranstaltungsform das (Lern-)Potential erfüllen könnte, einen Nenner dieser genannten Ansätze mit Blick auf die Zielgruppe Erwachsener zu bilden.

Schaut man von diesem Ausblick für potentielle Forschung nun auf die konkrete Praxis konsumkritischer Stadtführungen, so kann auch hier ein Ausblick auf einer methodisch-didaktischen Gestaltungsebene der Planung, Durchführung und Nachbereitung generiert werden. Dieser Ausblick bezieht sich vorwiegend auf die in Punkt 6.3.3 abgeleiteten, didaktischen Komponenten des Perspektivwechsels, des Anschlusslernens und der Teilnehmerorientierung, die sich vor dem Hintergrund der hier ausgewählten Fachliteratur als relevant für die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements mit einem komplexen Lerngegenstand und dem individuellen Lernweg der TeilnehmerInnen im Fokus konstatieren ließen. Konkrete didaktisch-methodische Ansätze lassen sich hierfür bei Siebert als auch bei dem didaktischen Ansatz Globalen Lernens nach Scheunpflug und Schröck finden, die wie in Punkt 6.3.3 thematisiert über den beschränkten Blick auf den Mesokosmos hinaus ein mehrdimensionales, vernetztes Denken anvisieren. Den Ausgang des Lernsettings konsumkritischer Stadtführungen stellt unter anderem das exemplarische Lernen an verschiedenen Stationen im Kontext eines bestimmten Stadtteils dar, anhand derer unklare globale Verkettungen des Konsumhandelns aufgezeigt und Handlungsalternativen thematisiert werden sollen (vgl. Schleich, 2010, S. 223 ff.). Vor diesem Ausgangspunkt kann es unter anderem nach Herrn Prof. Lindemann, Herrn Schoger und Herrn Siebert zunächst als didaktische Aufgabe betrachtet werden, sowohl die einzelnen TeilnehmerInnen in Bezug auf ihre individuellen Lernanlässe und ihr Vorwissen, die heterogene Gruppe in Bezug auf die Förderung eines Konsens für ein kooperatives Lernen und für eine Perspektivenverschränkung als auch die Lerninhalte und den Lernort für einen Lebensweltbezug und für den Einbezug authentischer Probleme so weit wie möglich im Voraus zu antizipieren und den Versuch einer Vordifferenzierung zu unternehmen (vgl. Lindemann, 2006, S. 238 f.; Schoger, 2004, S. 57 f.; Siebert, 2003, S. 97 ff.). Das Ziel hiervon ist es, sowohl die Teilnehmerorientierung als auch die Förderung einer lernzielorientierten Gruppendynamik so weit wie möglich vorzubereiten, um nach Siebert sowohl die Sachlogik hinsichtlich des Ziels einer Perspektivenvielfalt, die Inhaltslogik hinsichtlich des Ziels der Reflexion der eigenen Wirklichkeitskonstruktion sowie die Psychologik hinsichtlich des Ziels eines handlungspraktischen Problembezugs in die didaktische

Gestaltung einzubeziehen (vgl. Siebert, 2005, S. 106). Um diese Antizipation umzusetzen, sind nach Siebert unter anderem Überlegungen zu der Adressantengruppe sowie zu der gezielten Ankündigung der Veranstaltung möglich. Hinsichtlich einer konsumkritischen Stadtführung könnte das Bildungsangebot demzufolge im Sinne einer freiwilligen und nicht zertifizierten Freizeitbeschäftigung mit Fokus auf ein lebensweltlich orientiertes als auch auf ein wissenschaftliches Wissen eingeteilt und daraufhin die Ankündigung ausgestaltet werden (vgl. Siebert, 2003, S. 191). Dafür wäre es beispielsweise denkbar, das grobe Lernziel der Auseinandersetzung mit nachhaltigem Konsum, das Lernniveau für Anfänger und Fortgeschrittene sowie den Ablauf der Veranstaltung einfließen zu lassen, um den Teilnehmern zum einen eine Vorstellung zu vermitteln als auch das gemeinsame Element der Erkundung der Stationen auf Basis unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und Perspektiven hervorzuheben. Eine Methode zur Ermittlung näherer Informationen über den Umfang der Gruppe sowie über das unterschiedliche Vorwissen und die enthaltenen Schwerpunktsetzungen der TeilnehmerInnen wäre es nach Siebert zudem, das Anmeldeverfahren mit einem kurzen Fragebogen über das Lerninteresse zu kombinieren (vgl. Siebert, 2003, S. 195). Diese Option wäre zum Beispiel im Rahmen einer Online-Voranmeldung denkbar, auf die bei der Bewerbung der Veranstaltung in Zeitungen oder in Newslettern mit der Begründung verwiesen werden könnte, die Interessen der Teilnehmenden in dem Ablauf einbeziehen zu wollen. Dies könnten nach Siebert mögliche Unterstützungshilfen für die vorherigen Überlegungen über die Teilnehmergruppe sein, womit unter anderem auch eine Abschätzung über die Gruppengröße und diesbezüglich anpassbare Methoden möglich werden könnten (vgl. Siebert, 2003, S. 195 ff.). Eine weitere didaktische Vorüberlegung beschreibt Siebert dahingehend, an was für ein Alltagswissen mit den Lerninhalten und den Lernorten angeknüpft werden könnte und welche Fachtermini für den Einbezug der wissenschaftlichen Bezüge für ein gemeinsames Verständnis geklärt werden müssten (vgl. Siebert, 2003, S. 196). Diese Überlegungen könnten hier auch hinsichtlich der verschiedenen Stationen für die Reflexion der unterschiedlichen möglichen Perspektiven der TeilnehmerInnen vorgenommen und in Verbindung mit den thematischen Einstiegsmethoden unter der Zielsetzung ausgestaltet werden, sowohl das

unterschiedliche Vorwissen als auch die verschiedenen Zugänge für eine Förderung der Differenzwahrnehmungen soweit wie möglich einzubeziehen. Im Sinne der Einstiegs-, Kennlern- und Sensibilisierungsphase in Bezug das Thema und in Bezug auf die Gruppe könnte in diesem Zusammenhang beispielsweise der Fachterminus des nachhaltigen Konsums und dessen unterschiedliche Auslegungsvarianten gemeinsam erarbeitet und in diesem ersten Schritt bereits die unterschiedlichen Perspektiven anvisiert und eingeleitet werden (vgl. ebd.; Scheunpflug & Schröck, 2002, S. 19). Ein möglicher Gruppenkonsens könnte dabei im Sinne des Ziels der Differenzwahrnehmung und der Perspektivenverschränkung dahingehend ausgerichtet werden, dass nachhaltiger Konsum aus einem Netz verschiedener Perspektiven und Verbindungen besteht, die im Rahmen der verschiedenen Stationen beispielhaft fokussiert werden sollen. Scheunpflug und Schröck schlagen für diese erste Phase verschiedene Methoden wie beispielsweise ein Mind-Map vor, das hier optional über eine mitgeführte Tafel im Materialkoffer per Zuruf aus der Gruppe von der/dem LeiterIn visualisiert und bei den verschiedenen thematischen Schwerpunkten an den Stationen wieder aufgegriffen werden könnte (vgl. Scheunpflug & Schröck, 2002, S. 19 u. S. 24). Siebert schlägt hierzu auch die Methode des Partnerinterviews zum Einstieg vor, das hier durch vorgegebene Leitfragen wie über das Interesse am Thema, den bisherigen Vorkenntnissen und den Erwartungen an die Veranstaltung strukturiert werden könnte (vgl. Siebert, 2005, S. 112). Auf Ebene der Metakommunikation könnte damit sowohl eine Aktivierung und Reflexion der Vorkenntnisse und Lernanlässe bei den einzelnen TeilnehmerInnen als auch die Basis für eine anschließende Verhandlung der Lernziele beispielsweise hinsichtlich des Grads der praktischen Handlungsbeispiele oder hinsichtlich der Schwerpunkte der jeweiligen Lerninhalte ermöglicht werden. Zudem könnte dies einen methodischen Einstieg für die gemeinsamen Lernformen im Anschluss bilden (vgl. Siebert, 2003, S. 136). Darauf aufbauend wäre es denkbar, in den folgenden Erarbeitungs- als auch Problematisierungsphasen der einzelnen thematischen Stationen ebenfalls auf Ebene der Metakommunikation zu beginnen und beispielsweise das Vorwissen und die Verwendungssituationen der Inhalte über einen gemeinsamen Zuruf von Assoziationen zu themenspezifischen Bildern abzufragen und unter Einbezug des-

sen die Stationen und die kooperativen Lernmethoden anzuleiten (vgl. Scheunpflug & Schröck, 2002, S. 19 u. S. 23). Dafür bietet sich nach Siebert zum einen eine Verbindung von Wahrnehmungsübungen mit Methoden der Perspektivität zur Reflexion der Selektivität von einseitigen Sichtweisen an, wobei zum einen pauschale Kategorisierungen in richtig und falsch relativiert als auch der Einbezug von anderen Blickwinkeln auf das jeweilige komplexe Thema abseits von der eigenen Position eingeübt werden sollen (vgl. Siebert, 2005, S. 114 ff. u. S. 118 f.). Demzufolge wäre es hier als eine didaktisch-methodische Gestaltungsform möglich, zum Beispiel verschiedene Perspektiven auf die Herstellung eines spezifischen Produkts durch die Besprechung einer Karikatur in Kleingruppen zu erarbeiten und danach gemeinsam dahingehend auszuwerten, welche verschiedenen Assoziationen dazu eingefallen sind, in welcher Beziehung zum Beispiel die Ebenen global-lokal und ökologisch-ökonomisch stehen und welche Handlungsoptionen sich für das jeweilige Feld anbieten und diskutieren lassen (vgl. Siebert, 2005, S. 118 f.). Um dabei eine Differenzwahrnehmung zu fördern, ist es nach Siebert eine Aufgabe der Lehrperson eine „Gegensteuerung“ (Siebert, 2005, S. 70) zu inszenieren, indem auf Leitdifferenzen im Rahmen der jeweiligen anklingenden Beobachterperspektiven hingewiesen und mögliche Anschlusspunkte der Perspektiven thematisiert werden (vgl. ebd.). Um in diesem Sinne auf die in dieser Arbeit vermuteten Zugänge der TeilnehmerInnen einzugehen, wäre es beispielsweise denkbar, anhand der eingesetzten Tafel des Mind-Maps bei den verschiedenen Stationen gezielt die bereits eingenommenen Perspektiven auf einen nachhaltigen Konsum und dessen Teilbereiche aufzugreifen und zum Beispiel durch das Nachfragen von möglichen Verbindungen gemeinsam zu thematisieren. Dieser Fokus könnte dann in der Ausstiegphase einer konsumkritischen Stadtführung durch die Ebene der Metakommunikation auch nochmals in Form einer kurzen Wiederholung der wesentlichen erarbeiteten Inhalte und Perspektiven unter Bezugnahme auf das gemeinsam gestaltete Mind-Map des Anfangs aufgegriffen werden. Dabei könnte auch ein Rückbezug auf die zu Beginn geeinigten Lernziele stattfinden, um diese anschließend gemeinsam zu reflektieren. Auch könnte in dieser Phase auch eine abschließende Diskussion zu offenen Fragen der angesprochenen Handlungsoptionen möglich sein, so wie es

Asbrand und Schleich als relevant vermerkten (vgl. Asbrand, 2014, S.12; Schleich, 2010, S.224). Um nach Siebert auch ein Weiterlernen und eine Selbstevaluation bei den TeilnehmerInnen über ihren Lernzuwachs anzustoßen und ein Feedback über die Veranstaltung einzuholen, wäre zudem eine verbale Rückmeldung über interessante Punkte und Vertiefungswünsche sowie die Bereitstellung einer überschaubaren Liste weiterführender Literatur für einen Einsteig und für weiterführende Vertiefungen eine mögliche Option (vgl. Siebert, 2005, S. 122 ff.). Auch wäre es nach Siebert möglich, eine schriftliche Evaluation mit Einbezug von Reflexionsfragen über die eigene Position als Lernender/Lernende ausfüllen zu lassen und auf weiterführende Veranstaltungen zu den verschiedenen Schwerpunkten nachhaltigen Konsums zu verweisen (vgl. ebd.).

8. Anhang

Ausführliche Ergebnistabelle und Tabellen über Häufigkeitsangaben:

- Auswertungstabelle: Tabelle A-1, S. 122
- Häufigkeitsnennung der Hauptkategorien: Tabelle A-2, S. 138
- Häufigkeitsnennung (Unter-)Kategorien: Tabelle A-3, S. 139
- Häufigkeitsnennungen pro Person: Tabelle A-4, S. 140

Tabelle A-1:
Auswertungstabelle

Hauptkategorien - Unterkategorien/ Transkriptfarbe	Fundstellen zu der Ausprägung Personalisierung	Fundstellen zu der Ausprägung Generalisierung
<p>HK 1 - UK 1 / Farbe Dunkelblau</p> <p>Bezeichnung UK 1: Impulse zur Steigerung eines nachhaltigen Konsumstils</p> <p>Bezeichnung HK 1: Handlungsintentionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsumverhalten</p>	<p><u>Olga:</u></p> <p>„Oder halt, ja, aber das vielleicht halt dann immer wieder zu intensivieren, sozusagen. Mein Verhalten sozusagen nachzubessern, sag ich mal so. Also das war von der Führung her noch einmal so ein Impuls für mich zu sagen "setze das noch weiter fort und intensiviere es vielleicht auch noch mehr" [...] Ja, ja zum Beispiel das mit der Schokolade. Das war so ein Punkt, wo ich gedacht habe, da könnte ich wirklich einmal hinschauen. Und ja, bewusst auch in Zukunft zu schauen, wenn ich Kleidung einkaufen gehe, wo kaufe ich und was kaufe ich Noch bewusster, intensiver [...] Weil ich denke das ist einfach. Also das ist was, was ich einfach konsequent umsetzen könnte. Da kann man einfach mal sagen "Nein, ich kaufe nichts mehr anderes". Das ist relativ einfach und etwas, was ich nicht unbedingt im alltäglichen Leben brauche. [...] Deswegen vielleicht Schokolade. Ich denke, da könnte man vielleicht noch mehr machen. Und Kleidung. Kleidung ist auch so ein Punkt, ja.“ (Zeile 295 – 321)</p> <p>"Du hast einen Stand, der ist okay, der lässt sich aber noch nach oben gut verbessern". (Zeile 422 – 423)</p> <p><u>Gerd:</u></p> <p>„...ich sicher versuche manche Kaufentscheidungen zu überdenken oder was man eben sonst so plant zu investieren, zu unternehmen. Zu verreisen. Nachdem ich mich dieses Jahr sowieso auf meine Weiterbildung, Umschulung konzentrieren muss, lass ich die Frau lieber alleine nach Ecuador gehen ihren Monat und ich mache eben bloß meine Radtouren an Flussradwegen oder ehemaligen Bahntrassen [...] Da braucht man nicht sonderlich viel zum Investieren und kann auch ganz erfüllend sein/ [...] Und nicht immer weit weg und was noch Neuere sein.“ (Zeile 308 – 319)</p>	<p><u>Franz:</u></p> <p>„Da darf man sich jeden Tag entscheiden. Und das ist auch gut, ja, jeden Tag in dem Sinne sich eben "gerechtes Leben" einzuüben [...] Und so könnte man das auch im Bereich jetzt Konsum von fairen Lebensmitteln sich jetzt vornehmen. Also beim nächsten Kauf einer Hose oder von Schuhen das einzuüben“ (Zeile 361 – 371)</p>

Fortsetzung

Hauptkategorien - Unterkategorien/ Transkriptfarbe	Fundstellen zu der Ausprägung Personalisierung	Fundstellen zu der Ausprägung Generalisierung
<p>HK 1 - UK 2 / Farbe Hellgrau</p> <p>Bezeichnung UK 2: Bewusstere Beurteilung von Konsumgelegenheiten</p> <p>Bezeichnung HK 1: Handlungsintentionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsumverhalten</p>	<p><u>Olga:</u> „Und da kann ich jetzt einfach so im Alltag in den direkten Situationen so, wo ich dann kaufe oder nicht kaufe, neu entscheiden und neu überlegen letztendlich. Mit noch einem ganz neuen, bewussten Blick.“ (Zeile 424 – 426)</p>	<p><u>Gerd:</u> „Man nimmt halt dadurch solche Ketten eben doch nicht so wahr wenn man da durch die Stadt zieht [...] Das merkt man halt, dass ja eigentlich fast ja gar nichts mehr hier zu Lande hergestellt wird, auch bei Branchen, die sich ein recht nationales Gesicht geben oder halt ihre Werbung mit hiesigen Personen oder idealen Gestalten/ und man dadurch eben nicht so die weite Welt vor Augen hat. (...), glaube bei so einem schicken Handy sieht man weniger so diese speziellen Erden und Gesteinsstoffe, die letztendlich mit verbaut sind [...] Ich denke vielleicht bei manchem Kauf vielleicht noch ein bisschen mehr darüber nach [...] Oder es weitet halt immer ein bisschen so den Blick, was man da mitbekommt“ (Zeile 250 – 272)</p>
<p>HK1 - UK 3 / Farbe Hellblau</p> <p>Bezeichnung UK 3: Reflexion nachhaltiger Konsumoptionen</p> <p>Bezeichnung HK 1: Handlungsintentionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsumverhalten</p>	<p><u>Olga:</u> „Dann, ist es was, was hält, was Qualität hat. Ist es etwas, was ich hier vor Ort bekomme, also was nicht weite Wege gehen muss. Wo das Eigentliche, wie gesagt beim Einkauf jetzt mit Nahrungsmitteln, nicht eingepackt ist. Und ich noch zusätzlich Sachen kaufe die ich eigentlich nicht will oder gar nicht brauche. Ist es von der Herstellung so, dass das Preis-Leistungsverhältnis passt, also dass die die das herstellen, das ist jetzt wieder das mit dem Lohn, dass die entsprechend davon leben können wenn sie was produzieren. Ja, was, jetzt noch einmal in Bezug auf Fleisch für die Herstellung/ für Fleisch ist so und so viel mehr Aufwand nötig. Brauche ich das, muss ich das haben oder verzichte ich dann eben und komme genau so gut klar.“ (Zeile 104 – 133)</p> <p>„...angefangen von Orangensaft, Schuhe, Kleidung, Handy. Also so rundum um das Alltagsleben eigentlich eingebaut, die Sachen [...] Naja, das sind alles Dinge gewesen, die ich ja praktisch in meinem Leben verwende, ne, angefangen vom Einkauf mit Saft, Orangensaft, dann Klamotten, Schuhe, ist ja was, was ich trage, was ich verwende. Handy hat ja heutzutage Jeder kann man sagen</p>	<p><u>Olga:</u> „Ja, wie gesagt, der könnte sich einmal anschauen, was konsumiere ich eigentlich, wo kaufe ich was ein, was hat das dann auch nicht nur für mich, sondern auch weltweit teilweise eben auch für Konsequenzen. Da mal hinzuschauen. Also das hängt Alles so nah beieinander und wir denken immer nur "das betrifft ja jetzt mich nur hier" aber es hängt so ein großes Rattenschwanz hintendran letztendlich in so vielen Dingen, die ich mir mal bewusst machen kann, wenn es um Nachhaltigkeit geht.“ (Zeile 351 – 357)</p> <p>„Da würde ich sagen "schau erstmal Deinen Bereich an, wo Du wie handelst" und "sei Dir bewusst, das bestimmte Dinge eben große Auswirkungen haben [...] Naja, eben indem Du billig Sachen kaufst sozusagen mit verantwortlich bist, dass diese Bedingungen in der Dritten Welt nicht verbessert werden“. Aber wenn Du Fair-Trade kaufst, dann weißt Du, es werden so und so viele Menschen sozusagen gut bezahlt für ihre Arbeit und müssen nicht in diesen Pestiziden krank werden. Also „Achte auf dieses Fair-Trade“ ist zum Beispiel ein wichtiger Punkt, wo Du mit deinem</p>

Fortsetzung

Hauptkategorien - Unterkategorien/ Transkriptfarbe	Fundstellen zu der Ausprägung Personalisierung	Fundstellen zu der Ausprägung Generalisierung
<p>HK1 - UK 3 / Farbe Hellblau</p> <p>Bezeichnung UK 3: Reflexion nachhaltiger Konsumoptionen</p> <p>Bezeichnung HK 1: Handlungsintentionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsumverhalten</p>	<p><u>Olga:</u> „ich auch inzwischen und so. Papier. Ja sozusagen auf meinem Alltag bezogene Dinge, die mich ins Nachdenken bringen wollen und können. [...] Naja, kaufe ich eben Recyclingpapier oder nicht, achte ich darauf wo gehe ich meine Schuhe einkaufen, wie viele Schuhe brauche ich. Dann meine Genussmittel letztendlich, vegetarisch oder nicht-vegetarisch. Oder eben, genau, wie kaufe ich ein, wie koche ich, was verbrauche ich, wo spare ich, wo gebe ich auch Geld bewusst aus weil es eben mir wert ist, dann mal mehr zu bezahlen. Weil ich dann weiß, das ist eben kein Dreißig-Euro-T-Shirt von Irgendwoher, sondern habe zumindest die Hoffnung, das derjenige, der es herstellt auch was daran verdient.“ (Zeile 131 – 157)</p> <p><u>Gerd:</u> „...bewusster einkaufen, konsumieren. Nur das, was ich Wirklich benötige. Dafür eben mit etwas mehr Bedacht. Ein bisschen befassen, wo bei manchen Produkten es herkommt, unter welchen Bedingungen es hergestellt werden könnte. Und dann, was es auch hier zu Lande gibt dann auch dem mal den Vorrang zu geben.“ (Zeile 481 – 485)</p>	<p><u>Olga:</u> Einkauf ganz deutlich beziehen kannst und was verändern kannst.“ (Zeile 367 – 378)</p> <p><u>Franz:</u> „Wo man an sich einen winzig kleinen Betrag einfach nur ausgeben müsste als Konsument und die hätten dann eine faire Chance, ihr Brot auch selbst zu verdienen und ausreichend Kalorien zu haben und vielleicht auch ihre Wohnverhältnisse zu verbessern oder dann am Sozial- und Gesundheitssystem an dem zu arbeiten.“ (Zeile 201 – 205)</p> <p>„Aber diese/ das ist mir schon seit Jahrzehnten klar, also dass wir jetzt aufhören müssten an dem Wachstumsideal für die Wirtschaft, Weltwirtschaft, festzuhalten. Also dass dieses längst überschritten ist, weil klar die Güter dieser Erde begrenzt sind, endlich sind, und es gibt klare Berechnungen, wie lange was noch reicht und/ aber wir sind nicht/ oder abgesehen von diesen Beispielen, die in dem Film kamen aus Frankreich und Spanien, wie Leute, oder sich in Gemeinwesen die Armen teilweise schon organisieren und die Gebrauchsgüter und so weiter reparieren und sich selbstbewusst, willentlich, gesagt haben "ich will dafür arbeiten, dass ich meinen sogenannten ökologischen Fußabdruck in dieser Welt, dass ich das reduziere, weil es mir nicht egal ist, dass unsere nachfolgende Generationen auch noch was haben", ja. Das war auch ermutigend, also dass es solche Beispiele gibt, ganze Gemeinwesen, ganze Orte, wo man/ wo sie den Schalter umgelegt haben, wo es offenbar Klick gemacht hat. Das sind dort die Armen, die vom Wohlstand Abgehängten. Also die haben/ die sind jetzt uns an sich voraus, indem sie auch ganz neue Formen von Zusammenleben und Gemeinschaft bilden. Das war klasse, ja.“ (Zeile 220 – 235)</p>

Fortsetzung

Hauptkategorien - Unterkategorien/ Transkriptfarbe	Fundstellen zu der Ausprägung Personalisierung	Fundstellen zu der Ausprägung Generalisierung
<p>HK1 - UK 3 / Farbe Hellblau</p> <p>Bezeichnung UK 3: Reflexion nachhaltiger Konsumoptionen</p> <p>Bezeichnung HK1: Handlungsintentionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsumverhalten</p>		<p><u>Franz:</u> „Thema Sonntagsbratenreduzierung, Reduzierung auf den Sonntagsbraten so wie man das in ein, zwei Generationen vor uns/ also nicht einmal so weit bin, dass ich sage, ich esse nur Sonntagsfleisch“ (Zeile 351 – 353)</p>
<p>HK 2 - UK 4 / Farbe Grün</p> <p>Bezeichnung UK 4: Aktualisierung von Kenntnissen über konventionellen Konsum</p> <p>Bezeichnung HK 2: Kenntnisse über Auswirkungen konventionellen Konsums</p>	<p><u>Olga:</u> „...oder manche Dinge einfach nochmal so klar gerückt, die man irgendwo schwammig schon wusste aber nochmal ganz deutlich gesagt bekommen hat.“ (Zeile 9 – 11)</p> <p>„Also manche Zahlen halt, die sie nochmal so deutlich genannt hat wie/ (...), oder was sie mir zurecht gerückt hat, da hatte ich die Vorstellung mit diesem Fleisch zum Beispiel, ne, wo das herkommt und wie viel das ist. Oder dieses Puzzle ist mir noch so in Erinnerung mit den Schuhen, wer kriegt was, wer verdient eigentlich am meisten daran. Das nochmal so im einzelnen zu sehen, das fand ich echt beeindruckend. Oder auch, das war mir auch nicht klar, dass es eine Zeit lang, mit dem Papier zum Beispiel, das es schon gar nicht mehr wichtig war, weil es das überall gab das Recyclingpapier, und dass es jetzt aber für sie wieder so ein Punkt ist wo man sagt "da muss man eigentlich wieder neu gucken" weil sich das schon wieder ein wenig aufgelöst hat. "Da waren wir schon einmal weiter" hat sie gesagt/ [...] Das war mir jetzt zum Beispiel auch nicht mehr bewusst.“ (Zeile 28 – 42)</p> <p>„...also das mit den Kriegen und Kogo zum Beispiel das ist einfach wieder so außen vor, weil es gar nicht mehr so genannt wird, weil andere Themen auf der Tagesordnung mehr sind sage ich mal jetzt, ne, als noch die Auseinandersetzungen in Afrika. Das verschwindet dann eigentlich auch wieder aus dem Bewusstsein, obwohl man es schon einmal gehört hat und weiß, es gelesen hat oder so.“ (Zeile 236 – 241)</p>	<p>Keine generalisierenden Aussagen zu dieser UK 4</p>

Fortsetzung

Hauptkategorien - Unterkategorien/ Transkriptfarbe	Fundstellen zu der Ausprägung Personalisierung	Fundstellen zu der Ausprägung Generalisierung
<p>HK 2 - UK 4 / Farbe Grün</p> <p>Bezeichnung UK 4: Aktualisierung von Kenntnissen über konventionellen Konsum</p> <p>Bezeichnung HK 2: Kenntnisse über Auswirkungen konventionellen Konsums</p>	<p><u>Olga:</u> „Also man hat zusätzlich mal was gehört [...] Das war jetzt eigentlich nur so an den Stationen sozusagen ein Aufzeigen der Zusammenhänge und was es bedeutet.“ (Zeile 405 – 408)</p> <p><u>Gerd:</u> „... was ich ganz interessant fand, war das mit dem Turnschuh zum Beispiel. Wie er in seine Einzelteile zerlegt, was da eben an Wert wo drin steckt und welchen Anteil was quasi ausmacht.“ (Zeile 160 – 162)</p> <p>„...ja, beim Turnschuh muss ich sagen, es war mir jetzt nicht ganz neu, da war ich mal in [REDACTED], da war im Stadtmuseum mal so vor einem Jahr ungefähr oder so eine Ausstellung, wo es auch so um verwandte Ketten ging, wo manche Produkte herkommen. Und da konnte ich schon so ungefähr abschätzen, wie das Meiste da vom Wert so aus in der Vertriebsspanne und Lieferwegen liegt. Aber es war trotzdem, so von diesem Schuh in Einzelteilen, mal ganz plastisch dargestellt, doch.“ (Zeile 211 – 217)</p> <p><u>Franz:</u> „...das Thema hier bei der Station vor der Fastfoodstation, McDonalds, diese/ noch einmal erinnert zu werden wie viel Wasser, wie viel Energie, wie viele Einheiten, Getreideeinheiten es ist im Verhältnis zu einem Kilo Rindfleisch, also dass das Zehnfache verbraucht wird“ (Zeile 74 – 77)</p> <p>„Also das ist durch die Führung, würde ich sagen, aktualisiert worden, also irgendwo war Alles schon mal da. Also vielleicht im Hinterstübchen, aber ist noch einmal neu hervorgeholt worden [...] Na ja, wie ich schon sagte, die Sache mit dem Fleischkonsum, Bedingungen unter denen Fleisch erzeugt wird. Die Anteile bei dem Schuhproduzenten oder was die Näherinnen oder die Produktionsmitarbeiter in den armen Ländern, wie viel bei denen</p>	<p>Keine generalisierenden Aussagen zu dieser UK 4</p>

Fortsetzung

Hauptkategorien - Unterkategorien/ Transkriptfarbe	Fundstellen zu der Ausprägung Personalisierung	Fundstellen zu der Ausprägung Generalisierung
<p>HK 2 - UK 4 / Farbe Grün</p> <p>Bezeichnung UK 4: Aktualisierung von Kenntnissen über konventionellen Konsum</p> <p>Bezeichnung HK 2: Kenntnisse über Auswirkungen konventionellen Konsums</p>	<p><u>Franz:</u> bleibt, anteilig an ein Produkt, das wir hier erwerben.“ (Zeile 191 – 201)</p>	<p>Keine generalisierenden Aussagen zu dieser UK 4</p>
<p>HK 2 - UK 5 / Farbe Gelb</p> <p>Bezeichnung UK 5: Spezifische Ergänzungen über konventionelle Konsumauswirkung</p> <p>Bezeichnung HK 2: Kenntnisse über Auswirkungen konventionellen Konsums</p>	<p><u>Gerd:</u> „...mit den Orangen, um zu gestehen, wusste ich auch noch nicht, dass die gar so weit herkommen. Das war das mit dem Saft/ [...] Wir haben in der EU auch genug Länder, wo es nicht erst von Brasilien her angeschippt werden muss.“ (Zeile 166 – 173)</p> <p>„...aus den Südfrüchten wird eben Saft, was halt der Herkunfts-ort/“ (Zeile 210 – 211)</p> <p>„...bei der Kaffeeproduktion muss ich gestehen habe ich auch gedacht, dass das an sich bisher immer so kleinteilig und so familienkooperativenartig aufgeteilt dargestellt wird. Das das doch ein bisschen gesünder, hätte ich erwartet, abläuft quasi [...] Also von den Pestiziden, was wir dargestellt haben [...] Dass das eben nicht so flächendeckend angesetzt wird [...] Weil man da immer weniger das Bild hat wie jetzt von so Riesenplantagen wie es jetzt bei Bananen meinerwegen der Fall ist und ich dadurch eben immer mehr dieses idealisierte Bild hatte, dass eben jede Kooperative mehr so aus ihren eigenen Sträuchern versorgt [...] Was dadurch eben auch wieder auch ein Produkt, eine Branche mehr ist, die dann (lacht) voll dem Handel unterliegt“ (Zeile 217 – 240)</p> <p><u>Franz:</u> „Denn das haben wir an der Station auch erfahren, dass diese Futtermittel für unser Vieh ja in den armen Ländern Nahrungsmittel, ne, und wir könnten ja unseren Fleischkonsum in Europa über</p>	<p>Keine generalisierenden Aussagen zu dieser UK 5</p>

Fortsetzung

Hauptkategorien - Unterkategorien/ Transkriptfarbe	Fundstellen zu der Ausprägung Personalisierung	Fundstellen zu der Ausprägung Generalisierung
<p>HK 2 - UK 5 / Farbe Gelb</p> <p>Bezeichnung UK 5: Spezifische Ergänzungen über konventionelle Konsumauswirkung</p> <p>Bezeichnung HK 2: Kenntnisse über Auswirkungen konventionellen Konsums</p>	<p><u>Franz:</u> die eigene landwirtschaftliche Anbaufläche überhaupt nicht bewältigen, also da ist keine Chance, so viel Agrarflächen gibt es nicht.“ (Zeile 81 – 85)</p> <p>„Also der große Skandal, also das war auch noch in der Führung, in der Stadtführung, also das quasi für den, was ist das?, Raps vor allem für Biodiesel und dem Bioanteil in unserem Sprit, das, ne, das ist krass einfach, dass dafür Ackerbauflächen von Menschen in armen Ländern oder auch Regenwälder abgeholzt werden, damit diese Sachen da für uns, für unseren Konsum angebaut werden.“ (Zeile 446 – 451)</p>	<p>Keine generalisierenden Aussagen zu dieser UK 5</p>
<p>HK 3 - UK 6 / Farbe Pink</p> <p>Bezeichnung UK 6: Reflexion eines gänzlich nachhaltigen Konsumstils</p> <p>Bezeichnung HK 3: Bewertung des Lebensstils</p>	<p><u>Olga:</u> „Ja, das ist dieses, was ich auch bei der Führung angesprochen habe. Das ist so dieses "ein Teil schauen, aber nicht konsequent Nur", weil es halt dann auch bedeutet, ich müsste mich viel intensiver damit beschäftigen.“ (Zeile 187 – 189)</p> <p>„...ja, es war schon auch dieser Satz dabei "Jeder Anfang ist gut aber ich muss mich jetzt auch nicht kasteien". Ich weiß jetzt nicht, wie sie es genau genannt hat, die [REDACTED], aber da war glaube ich auch eine Teilnehmerin oder so, die dann auch gesagt hat "Nicht konsumieren ist jetzt auch nicht die Lösung" sage ich mal so.“ (Zeile 337 – 340)</p> <p><u>Franz:</u> „...auch wenn es eine Herausforderung ist für jeden Tag neu, ne, da kann ich kein langfristiges Konzept schreiben, sondern da ist es so, wie in der Bibel auch steht "sorge jeder Tag für sich selbst, jeder Tag hat seine eigene Last" oder auch das Programm der A-As, der anonymen Alkoholiker, sagt auch "lebe jetzt diesen Tag ohne Alkohol", ja, das ist genug, ne, also du musst das jetzt nicht für eine Woche, einen Monat oder ein Jahr definieren sondern "versuche diesen heutigen Tag zu leben".“ (Zeile 363 – 369)</p>	<p><u>Gerd:</u> „...in diese Richtung, dass es nicht auf das Maximale drauf ankommt“ (Zeile 273 – 274)</p> <p>„...und das ist halt ein wahnsinnig schwieriger Kampf letztlich gegen Windmühlen. Selbst wenn sich jetzt hier zu Lande ein Paar gewinnen lassen, sei es durch eine Stadtführung, sei es durch Ihre Arbeit, der Wunsch nach Konsum steigt ja in vielen Ecken in der Welt andererseits auch wieder entsprechend. Und da ist ja noch großer Nachholbedarf, was andere Nationen und Völker dann investieren wollen.“ (Zeile 506 – 510)</p> <p>„Ich denke der Konsument hat natürlich auch eine gewisse Position, aber für den ist es eigentlich halt auch schon ziemlich schwierig von dem Wissen, was von den Fakten überhaupt bekannt ist, das zum einen soweit zu durchschauen und zum anderen eben auch so stark da Veränderungen herbeizuführen. Weil wir ja auch festgestellt haben, dass ja sowohl der Boykott eben nicht so das wahre Mittel ist, die Alternativen meist sehr gering sind. Dass wenn wesentlich mehr für fairen Handel wären und die Dritte-Welt-Läden überrennen würden, hätten wir ja letztlich eigentlich gar nicht genug Produkte auf der Schiene zu vertreiben (...),</p>

Fortsetzung

Hauptkategorien - Unterkategorien/ Transkriptfarbe	Fundstellen zu der Ausprägung Personalisierung	Fundstellen zu der Ausprägung Generalisierung
<p>HK 3 - UK 6 / Farbe Pink</p> <p>Bezeichnung UK 6: Reflexion eines gänzlich nachhaltigen Konsumstils</p> <p>Bezeichnung HK 3: Bewertung des Lebensstils</p>		<p><u>Gerd:</u> darum wäre es natürlich wünschenswert, wenn einerseits von den Konsumenten da mehr Forderungen kämen. Ich bin da skeptisch, ob sich da viel ändert, weil letztlich, egal ob das nun so ein Einsturz von einer Textilfabrik ist, sie haben da immer irgendwelche Aktivitäten, die da weltweit arrangiert werden, irgendwelche Abkommen gibt es dann sogar, das beruhigt dann wieder die Massen. Und letztlich (lacht) hat sich auch nicht so viel geändert und/ (...), und man da wirklich erstmal sehr bescheiden bleiben muss in dem Thema. Und uns schon freuen können über so ganz kleine Schritte oder Verbesserungen, ja (lacht).“ (Zeile 567 – 582)</p>
<p>HK 3 - UK 7 / Farbe Rot</p> <p>Bezeichnung UK 7: Reflexion des eigenen Konsumverhaltens</p> <p>Bezeichnung HK 3: Bewertung des Lebensstils</p>	<p><u>Olga:</u> „Also das ist einmal überhaupt ich überlege mir, was brauche ich eigentlich wirklich. Und nicht "ich kaufe halt, weil es angeboten wird und weil es da ist" und dann kaufe ich und kaufe ich und merke "eigentlich brauche ich es gar nicht". Also mir auch zu überlegen "was brauche ich eigentlich wirklich?".“ (Zeile 101 – 104)</p> <p>„[...] aber auch noch ein bisschen so ein Gesundheitsaspekt ist auch noch dabei, für mich persönlich und auch für die Herstellung letztendlich, ne, sei es letztendlich mit diesen Spritzmitteln oder so, wo ich sage "kaufe ich mir lieber was Biologisch-Ökologisches und weiß dann dass es mir gut tut und denen, die es produzieren, letztendlich auch".“ (Zeile 114 – 118)</p> <p>„Ja, oder wie gesagt, ich überlege mir es kommen dann Kataloge wie von Waschbär oder von Globetrotter oder, wo ich halt schaue, sind das Marken, die entsprechend vielleicht auch ein Stück weit dahinter stehen. Wobei ich auch bei Adidas einkaufe, muss ich schon auch sagen. Das liegt halt nahe, wenn es vor der Haustür liegt, ne?“ (Zeile 179 – 183)</p> <p>„Ich gehe jetzt auch mal beim Peek und Cloppenburg mal durch</p>	<p>Keine generalisierenden Aussagen zu dieser UK 7</p>

Fortsetzung

Hauptkategorien - Unterkategorien/ Transkriptfarbe	Fundstellen zu der Ausprägung Personalisierung	Fundstellen zu der Ausprägung Generalisierung
<p>HK 3 - UK 7 / Farbe Rot</p> <p>Bezeichnung UK 7: Reflexion des eigenen Konsumverhaltens</p> <p>Bezeichnung HK 3: Bewertung des Lebensstils</p>	<p>den Laden und schaue mir an, was gefällt mir, und kaufe ich es oder kaufe ich es nicht. [...] Und da weiß ich auch, es kommt aus China oder Indonesien oder wie auch immer. Dann kaufe ich es auch, also das habe ich auch. Ja, aber „es ist dann auch wieder“, wie ich sage, "gut", ich kaufe mir dann auch wieder ein Teil wo ich bewusst weiß, dass das zum Beispiel eben aus dem Waschbärkatalog, wo ich weiß/ wovon ich ausgehe, das es ökologisch sinnvoll hergestellt wurde“ (Zeile 189 – 196)</p> <p>„Wie gesagt, es ist nicht vollkommen konsequent, ne? Weil dann müsste man viele Sachen wirklich vielleicht gar nicht mehr kaufen. Aber es ist halt aufwendig sage ich mal, wenn man wirklich bewusst sagt, ich kaufe nur noch, das ist natürlich auch eine Kostenfrage, nur noch ganz konsequent. [...] Da müsste ich mich mehr damit auch mit auseinandersetzen, wo wird das angeboten, wo muss ich hin/“ (Zeile 208 – 216)</p> <p>„Wie gesagt im Einkauf mit Kleidung zum Beispiel. Wo wir es schon sehr viel machen ist zum Beispiel beim Kaffee, also wir kaufen eigentlich nur noch Fair-Trade-Kaffee. Aber bei Schokolade ist es schon wieder so, da verschwindet es schon wieder. Ich kaufe zwar oft Transfair-Schokolade, aber ich kaufe dann auch dann wieder halt mal eine Tafel von Lind, ne.“ (Zeile 287 – 291)</p> <p>„Ich denke mit so Lebensmitteln habe ich das Gefühl bin ich eigentlich schon auf einer guten Seite, was ich verwende und was ich kaufe. Da habe ich denke ich schon so einen Stand erreicht wo ich sage, der passt. Mit möglichst Verzicht. Ich kaufe gerne am Markt, ich kaufe gerne im Bauernladen hier ums Eck, ich kaufe vor Ort vor allem dann, wenn ich im Supermarkt bin, auch die regionalen Sachen, die möglichst nicht eingeschweißt sind und offen. Da (unv.) kaufe ich ganz wenig Fleisch oder Wurst. Das ist für mich ein Stand wo ich sage "das passt für mich".“ (Zeile 313 – 320)</p>	<p>Keine generalisierenden Aussagen zu dieser UK 7</p>

Fortsetzung

Hauptkategorien - Unterkategorien/ Transkriptfarbe	Fundstellen zu der Ausprägung Personalisierung	Fundstellen zu der Ausprägung Generalisierung
<p>HK 3 - UK 7 / Farbe Rot</p> <p>Bezeichnung UK 7: Reflexion des eigenen Konsumverhaltens</p> <p>Bezeichnung HK 3: Bewertung des Lebensstils</p>	<p><u>Olga:</u></p> <p>„Also der Punkt was ich gesagt habe mit dem Fair-Trade ist schon wichtig, dass ich da möglichst drauf schaue. Was ich auch sehr begrüße, ist in den einzelnen Supermärkten oder Ketten teilweise jetzt diese Fair-Trade-Regale, wo es alles Mögliche gibt. Ja, das vermehrt zu verwenden. Auch wieder zum Beispiel gut zu schauen, was kaufe ich an Papier, also an Recyclinggeschichten [...] Also ich könnte so fast sagen es war schon ein Stück Bestätigung für mich "Du schaust schon, Du machst schon", aber es lässt sich noch viel mehr umsetzen sozusagen. So würde ich es sagen, so war die Führung für mich.“ (Zeile 391 – 399)</p> <p>„Ja, das ist schon mal beim Einkaufen wenn ich so bummel und so was anprobiere und mir denke "ach eigentlich ist das nett und schön" aber dass ich dann denke "aber eigentlich brauchst Du es nicht. Du hast eigentlich da genügend" zum Beispiel. Oder auch beim (...) Essen so zum Beispiel. Das ich dann schaue, was brauche ich wirklich um gut zu leben und dass ich dann auch genieße.“ (Zeile 506 – 509)</p> <p>„Was mir auch gar nicht schwer fällt, was ich internalisiert habe und was auch so ein Beispiel wäre, ist so das Autoverzichten letztendlich. Wo brauche ich eigentlich wirklich ein Auto? Aber das überlege ich mir gar nicht, weil ich nehme hier nur, so gut wie immer, das Rad [...] Oder tut es auch Car-Sharing? Oder kann man mit jemanden zusammen?! Also das ist schon ein Gedankengang, der uns beschäftigt hat, aber noch nicht umgesetzt wurde (lacht). Aber das ist zum Beispiel auch noch ein Punkt der nachwirkt, finde ich. Wobei das jetzt nichts mit der Führung zu tun hat, aber mit der Nachhaltigkeit.“ (Zeile 518 – 535)</p> <p><u>Gerd:</u></p> <p>„...und schaff ja vieles bloß an, was eben unbedingt nötig ist und nicht jetzt als gerade als Angebot der Woche gilt oder weil es "in" ist. Aber so ganz (unv.) ist natürlich schwierig. Gerade weil es</p>	<p>Keine generalisierenden Aussagen zu dieser UK 7</p>

Fortsetzung

Hauptkategorien - Unterkategorien/ Transkriptfarbe	Fundstellen zu der Ausprägung Personalisierung	Fundstellen zu der Ausprägung Generalisierung
<p>HK 3 - UK 7 / Farbe Rot</p> <p>Bezeichnung UK 7: Reflexion des eigenen Konsumverhaltens</p> <p>Bezeichnung HK 3: Bewertung des Lebensstils</p>	<p><u>Gerd:</u> halt bei vielen Produkten nicht unbedingt Alternativen gibt, die unter besseren Bedingungen hergestellt sind.“ (Zeile 121 – 125)</p> <p>„Der bekommt es halt dann auch irgendwo noch billiger produziert. Deswegen sind wir ja jetzt auch so im technischen Support, sei es Digitalkameras, sei es Drucker oder Grafiktablets/ da sind die Aufträge auch immer dann in andere Länder Richtung Osten abgewandert, weil die es halt noch billiger machen. Von dem her bin ich halt natürlich auch so im Zwiespalt, weil ich nicht unbedingt mehr in bessere Produkte investieren kann weil ich selber auch schon genug getreten werde.“ (Zeile 142 – 148)</p> <p>„Bei dem Thema Papier muss ich ihnen irgendwie Recht geben so gesagt, da habe ich mehr schon früher nachgedacht. Aber es hat irgendwie nicht mehr so den Stellenwert wie vor 30, 25 Jahren, da hat man irgendwie schon einmal mehr auf Ökologisches gesetzt. Ich hatte da auch mein sämtliches Briefpapier auf Umweltschutzpapier/ aber irgendwie hat sich das schon so verwässert in den letzten Jahren, weil im Prinzip auch das hochglänzendste Papier mittlerweile so vom Titel her beschrieben ist, als wenn es super ökologisch wäre. Dadurch ist man da persönlich eben da ein bisschen wieder weggekommen. Ich muss natürlich auch sagen bei so was wie bei der Werbung will ich da auch nicht noch zusätzliche Risiken eingehen, dass ich denen dann für noch einen besonders grau schattiertes Papier zumute, das ist schon so mein (unv.) um zu kämpfen.“ (Zeile 173 – 183)</p> <p>„Weil ich das eben auch total traurig finde, dass man dann dadurch auch im Prinzip immer wieder was anschafft, weil halt Vieles halt dann doch nicht mehr recht reparabel ist oder man sich dann nicht bei helfen kann und meist das Neue dann wirklich dann günstiger kommt als da in, ja, Ersatzteile dann zu investieren. Und immer mehr Produkte sind halt so konstruiert, dass wir dann nicht viel mehr daran herumschrauben können wie das halt</p>	<p>Keine generalisierenden Aussagen zu dieser UK 7</p>

Fortsetzung

Hauptkategorien - Unterkategorien/ Transkriptfarbe	Fundstellen zu der Ausprägung Personalisierung	Fundstellen zu der Ausprägung Generalisierung
<p>HK 3 - UK 7 / Farbe Rot</p> <p>Bezeichnung UK 7: Reflexion des eigenen Konsumverhaltens</p> <p>Bezeichnung HK 3: Bewertung des Lebensstils</p>	<p><u>Gerd:</u> in früheren Zeiten durchaus mal machbar war und sich leichter da mit ein bisschen Kenntnis zu behelfen war.“ (Zeile 197 – 204)</p> <p>„Aber ich denke mir trotzdem öfter, wenn man rein auf Fair-Trade-Schokolade setzen täte, dass man sich dann ja vielleicht eher zurückhalten kann, wo ein höherer Preis dann auch nicht schmerzt. [...] Aber da bin ich noch nicht so ganz weit mit mir durchgedrungen. [...] na ja, gut, ich kenne jetzt nicht so viele andere Produkte. Den Kaffee haben wir sonst öfter mal. Schokolade ist halt das Risiko weniger groß (lacht). Sei es vom Geschmack, sei es von preislicher Hinsicht. (...), aber da bin ich noch so am Vorantasten etwas, muss ich gestehen, noch.“ (Zeile 325 – 338)</p> <p>„Ich kenne auch Vorträge und Diskussionen wenn wir mit unserem Empfinden die Näherinnen von Bangladesh bedauern, die eigentlich total stolz sind da so einen Posten gefunden zu haben, weil halt die Alternative in der Landwirtschaft oder sonst wo am Markt zu verkaufen letztlich noch schlechter sind, ja, und für dortige Verhältnisse vieles dann wieder ein Fortschritt ist, was für uns wieder die totale Ausbeutung ist. [...] Ja, dass die eben zum Beispiel einen festen Arbeitsplatz zumindest haben, halbwegs geregeltes Einkommen, eventuell sogar eine gewisse soziale Absicherung und deswegen es eben auch in den ärmsten Ländern der Welt es genug geben wird, wo die Fabriken füllen. [...] Darum kann ich da auch schwer generell empfehlen jetzt Nichts mehr zu kaufen oder was. Darum ist es letztendlich das Entscheidende, das letztlich jeder dann selber das dann bewerten muss. Drum ist es dann eben auch ein Fortschritt, wenn man bei einzelnen Produkten dann mal ansetzen kann und da kleine Zeichen zumindest setzt.“ (Zeile 407 – 427)</p> <p><u>Franz:</u> „...und da finde ich das schon persönlich herausfordernd, weil ich</p>	<p>Keine generalisierenden Aussagen zu dieser UK 7</p>

Fortsetzung

Hauptkategorien - Unterkategorien/ Transkriptfarbe	Fundstellen zu der Ausprägung Personalisierung	Fundstellen zu der Ausprägung Generalisierung
<p>HK 3 - UK 7 / Farbe Rot</p> <p>Bezeichnung UK 7: Reflexion des eigenen Konsumverhaltens</p> <p>Bezeichnung HK 3: Bewertung des Lebensstils</p>	<p><u>Franz:</u> doch noch relativ viel und gerne Fleisch konsumiere, aber wo ich nicht die Energie, Zeit, Lust habe jetzt beispielsweise darauf zu achten, dass ich aus dem biologisch-organischen Bereich einkaufe, wo keine Futtermittel eingesetzt werden.“ (Zeile 77 – 81)</p> <p>„Aber die Umsetzung ist viel schwieriger, weil das Fleisch/ "der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach". [...] also nicht einmal so weit bin ich, dass ich sage, ich esse nur sonntags Fleisch, obwohl ich das mit meinem Geist erkannt habe, dass das eine Notwendigkeit wäre, hier umzukehren. Aber wie gesagt "der Geist ist willig".“ (Zeile 350 – 355)</p>	<p>Keine generalisierenden Aussagen zu dieser UK 7</p>
<p>HK 3 - UK 8 / Farbe Dunkelgrün</p> <p>Bezeichnung UK 8: Reflexion des Lebensstils in Bezug auf Nachhaltigkeit</p> <p>Bezeichnung HK 3: Bewertung des Lebensstils</p>	<p><u>Olga:</u> „Einerseits weil das für mich persönlich in meinem Leben schon eine Frage ist "wie lebe ich" und "was trage ich dazu bei, dass die Weltschöpfung erhalten bleibt oder eben zerstört wird“, also mein persönlicher Beitrag sozusagen. Wo ich auch selber merke wo ich, ja, manchmal so das Gefühl habe, ich könnte mehr darauf achten und mehr persönlich tun und dann wieder das Gefühl habe "na, ich tu doch schon was", ne, ich achte darauf was kaufe ich und wie kaufe ich und wofür gebe ich Geld aus. Ist das regional zum Beispiel. Oder Verpackungsmüll vermeiden und solche Dinge. Also da habe ich das Gefühl ich tue schon was, aber manchmal denke ich, ich könnte auch noch mehr tun.“ (Zeile 47 – 55)</p> <p>„... ja, auch so ein bisschen entgegen dieser Wegwerfmentalität.“ (Zeile 113 – 114)</p> <p>„Ich glaube ich habe die ganze Führung über schon auf mein persönliches Umfeld und Lebensweise bezogen muss ich sagen. Also das war so mein Hauptaspekt da hinzuhören, glaube ich.“ (Zeile 330 – 332)</p>	<p><u>Gerd:</u> „Ich weiß nicht, ob Sie es gelesen haben, es gibt da ja von dieser einen BWL-Professorin aus Nürnberg da so ein neues Buch irgendwie über die Sklavenhaltergesellschaft, wo eben auch praktisch dahinter steckt dass wir letztlich, auch wenn es die wenigsten wahrhaben wollten, oder sich so bewusst der Sache sind, dass wir letztlich alle da wieder Sklaven uns erhalten, wenn man eben denkt, wo unter welchen Bedingungen die Produkte so hergestellt sind.“ (Zeile 431 – 436)</p> <p><u>Franz:</u> „Und ich finde es auch einfach übel, dass wir quasi/ das die Weltwirtschaftbedingungen so strukturell so aussehen, dass die armen Länder lieber unsere Konsumbedürfnisse befriedigen, um an Devisen zu kommen oder an unsere Produkte zu kommen und die eigenen Menschen in den sogenannten "unterentwickelten Ländern" derben müssen. Das finde ich, das berührt das Thema "Schuld", ja. Wir sind strukturell schuldig an Armut und Unterentwicklung in diesen Ländern.“ (Zeile 85 – 91)</p>

Fortsetzung

Hauptkategorien - Unterkategorien/ Transkriptfarbe	Fundstellen zu der Ausprägung Personalisierung	Fundstellen zu der Ausprägung Generalisierung
<p>HK 3 - UK 8 / Farbe Dunkelgrün</p> <p>Bezeichnung UK 8: Reflexion des Lebensstils in Bezug auf Nachhaltigkeit</p> <p>Bezeichnung HK 3: Bewertung des Lebensstils</p>	<p><u>Olga:</u> „Also ich denke halt das ist für mich schon eine entscheidende Frage, für uns als Menschheit überhaupt. Unser Planet hat halt nur gewisse Ressourcen und wenn wir zu viel und falsch verbrauchen, dann wird uns das irgendwann böse erwischen, sage ich mal. Ich denke das ist schon was Wichtiges, was uns bewusst sein muss, wo wir uns einsetzen müssen. Eigentlich jeder Einzelne. Im Verbrauch, im Konsum. Das ist so, die Werbung gaukelt immer vor, was wir alles brauchen und was alles umgesetzt werden muss, aber es ist eigentlich falsch. Und was da der Titel vom Film letztendlich war "Weniger ist Mehr", ich glaube, diesen Gedanken sollten wir uns zu Herzen nehmen.“ (Zeile 484 – 492)</p> <p><u>Gerd:</u> „...und ich selber versuche ja einerseits den Konsum zu verweigern/“ (Zeile 121)</p> <p>„Naja, das Radfahren, was hier ja in der Stadt ja recht verbreitet ist (lacht), das war so als positives Beispiel hervorgehoben. Da kann ich auch öfter mithalten, ja.“ (Zeile 287 – 288)</p> <p><u>Franz:</u> „...und das Thema ist ja Erste Welt, Dritte Welt und wie lebe ich. Und, ja, in wie weit in Anführungszeichen "entschuldige ich mich".“ (Zeile 19 – 21)</p> <p>„Aber ich rede nicht nur von den Anderen, weil ich in dem reichen, westlichen, in einem reichen Land lebe, kann ich nicht anders und ich selbst habe Teil an dieser strukturellen Verschuldung unseres Landes gegenüber den Armen. Und mein Engagement für den fairen Handel kann das nicht kompensieren oder so. Also was wäre/ ist ein schönes Feigenblatt, aber es ist nicht genug. Genug ist nicht genug, ja.“ (Zeile 111 – 116)</p> <p>„Also irgendwann definiert man vielleicht ein eigenes Umfeld</p>	

Fortsetzung

Hauptkategorien - Unterkategorien/ Transkriptfarbe	Fundstellen zu der Ausprägung Personalisierung	Fundstellen zu der Ausprägung Generalisierung
<p>HK 3 - UK 8 / Farbe Dunkelgrün</p> <p>Bezeichnung UK 8: Reflexion des Lebensstils in Bezug auf Nachhaltigkeit</p> <p>Bezeichnung HK 3: Bewertung des Lebensstils</p>	<p><u>Franz:</u> und versucht, wie auf einer Insel, in seiner kleinen Welt halt die Dinge heil zu halten oder relativ gesund zu gestalten und zu sagen "ich kann die Welt nicht retten", ne. Ich als [REDACTED] sage aber das muss schon der liebe Gott tun, die Welt retten. Ich kann es nicht. Aber da wo ich lebe, stehe und da wo ich arbeite und die Menschen die kommen, da kann ich partiell, punktuell für Gerechtigkeit eintreten und das ist sehr/ das ist mein Tagesjob/" (Zeile 334 – 340)</p>	
<p>Ergänzung: Kategorie B13 - keine gebildete UK - keine gebildete HK / Farbe Braun</p>	<p><u>Franz:</u> "Und das war insofern herausfordernd, weil dieses Thema mit der Frage, wie weit unser Wohlstand nicht auch mit den strukturellen Ursachen und der Unterentwicklung, dem Elend der anderen Menschen, zusammenhängt. Und das kam sehr sehr gut heraus über die Frau [REDACTED] und die anschauliche Art und Weise, wie sie das auch an den einzelnen Stationen vom Stadtrundgang herübergebracht hat, ja. Sei es da mit der Bananenkiste und den Lebens- und Arbeitsbedingungen der Leute dort, der Kinder, oder der/die zweite Stadion war mit den Schuhen, mit dem Puzzle da, das ja die prozentualen Verdiensteile herübergebracht hat oder mit, ja, eigentlich sind wir auch mit dem/ beeindruckend war natürlich dieser Anzug und diese Gerätschaften für die Insektizide da, wo die Felder quasi ohne Schutz da bearbeitet werden von den Campesinos, also das das geht dann ziemlich unter die Haut so was, ne." (Zeile 8 – 19)</p> <p>„...diese Sache mit dem Einsatz von den Pestiziden und die Bilder, was dann die Sekundärfolgen sind für die Arbeiter, also das geht schon sehr stark so unter die Haut, ne.“ (Zeile 205 – 207)</p> <p>„Wie gesagt, das Wichtigste ist eine Betroffenheit, das man vor allem auch emotional berührt wird, wurde, auch durch die anschaulichen Methoden wie die Frau Anne das gemacht hat, also nicht nur die Fakten, die Daten, die den Intellekt also kognitive</p>	<p>Keine generalisierenden Aussagen zu dieser Kategorie B13</p>

Fortsetzung

Hauptkategorien - Unterkategorien/ Transkriptfarbe	Fundstellen zu der Ausprägung Personalisierung	Fundstellen zu der Ausprägung Generalisierung
<p>Ergänzung: Kategorie B13 (keine gebildete UK) - keine gebildete HK / Farbe Braun</p>	<p><u>Franz:</u> Seite ansprechen, sondern dass man da emotional berührt wird und betroffen ist und ist erstmal am Ende irgendwo ein Stück weit schon erschlagen irgendwo. Da kam noch dieser Film zusätzlich noch, also das war schon dann ein harter Tobak, beides zusammen auch noch.“ (Zeile 214 – 220)</p> <p>„...also das hat alles mit einem selbst zu tun als Konsument. Also von diesen Bereichen, Konsum allen Lebensbereichen war überall etwas da und wenn man die innere Freiheit hat, sich selber berühren zu lassen, dann hat alles berührt davon.“ (Zeile 347 – 350)</p>	<p>Keine generalisierenden Aussagen zu dieser Kategorie B13</p>

Anmerkung. Im Rahmen dieser Arbeit bezieht sich die gesamte Auswertung auf die drei ausgewählten Interviews. Die eingefärbten Textstellen der entsprechenden Transkripte sowie die Bildung der Unterkategorien und Hauptkategorien sind der beigefügten CD zu dieser Arbeit zu entnehmen.

Tabelle A–2:
Häufigkeitsnennungen der Hauptkategorien in den ausgewählten Interviews

Hauptkategorie	Kategorienbezeichnung	Absolute Häufigkeit der Hauptkategorienennung	Relative Häufigkeit der Hauptkategorienennung	Gesamte Kategorienanzahl in N Dokumenten	Prozentuale Kategorienanzahl in % aller Dokumente
HK 1	Handlungsoptionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsumverhalten	15	0,217	8	0,889
HK 2	Handlungsoptionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsumverhalten	14	0,203	5	0,833
HK3	Bewertung des eigenen Lebensstils	36	0,522	9	1

Anmerkung. Die Daten entstammen dem Auswertungsprogramm QCMap und wurden automatisch erstellt. Die von diesem Programm herunter geladenen Excel- Tabellen befinden sich auf der beigefügten CD zu dieser Arbeit. Im Rahmen dieser Arbeit bezieht sich die gesamte Auswertung nur auf die drei ausgewählten Interviews.

Tabelle A-3:

Häufigkeitsnennungen innerhalb der Hauptkategorien der ausgewählten Interviews

Hauptkategorie	Kategorie & Unterkategorie	Kategorienbezeichnung & Unterkategorienbezeichnung	Absolute Häufigkeit der Kategorienennung	Relative Häufigkeit der Kategorienennung	Gesamte Kategorienanzahl in N Dokumenten	Prozentuale Kategorienanzahl in % aller Dokumente
HK 1: Handlungsoptionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsumverhalten	B4 / UK 3	Eine Auseinandersetzung mit nachhaltigen Konsumoptionen / Reflexion nachhaltiger Konsumoptionen	7	0,101	3	1
	B8 / UK 1	Eine Anregung, das Konsumverhalten nachhaltiger zu optimieren / Impulse zur Steigerung eines nachhaltigen Konsumstils	6	0,087	3	1
	B11 / UK 2	Ein bewussterer Blick bei künftigen Konsumententscheidungen / Bewusstere Beurteilung von Konsumgelegenheiten	2	0,029	2	0,667
HK 2: Kenntnisse über Auswirkungen konventionellen Konsums	B1 / UK 4	Eine Auffrischung von Zusammenhängen und Auswirkungen konventionellen Konsums / Aktualisierung von Kenntnissen über konventionellen Konsum	8	0,116	3	1
	B5 / UK 5	Spezifische Ergänzungen über die Auswirkungen konventionellen Konsums / Spezifische Ergänzungen über konventionelle Produktionsbedingung	6	0,087	2	0,667
HK3: Bewertung des eigenen Lebensstils	B3 / UK 7	Eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Konsumverhalten / Reflexion des eigenen Konsumverhaltens	19	0,275	3	1
	B9 / UK 6	Reflexion eines gänzlich nachhaltigen Konsumstils in Bezug auf die Alltagsumsetzung / Reflexion eines gänzlich nachhaltigen Konsumstils	6	0,087	3	1
	B14 / UK 8	Eine Auseinandersetzung mit dem Lebensstil bezüglich Nachhaltigkeit / Reflexion des eigenen Konsumverhaltens	11	0,159	3	1
Keine HK	B13 / keine UK	Eine emotionale Betroffenheit über die Auswirkungen konventionellen Konsums / keine gebildete Unterkategorie	4	0,058	1	0,333

Anmerkung. Die Daten über die Häufigkeitsangaben der Kategorien entstammen dem Auswertungsprogramm QCMap und wurden automatisch erstellt. Die von diesem Programm herunter geladenen Excel-Tabellen befinden sich auf der beigelegten CD zu dieser Arbeit. Angaben über die Bildung der Unterkategorientitel aus den Kategorien können der Tabelle über die Hauptkategorienbildung auf der beigelegten CD zu dieser Arbeit entnommen werden. Im Rahmen dieser Arbeit bezieht sich die gesamte Auswertung auf die drei ausgewählten Interviews.

Tabelle A-4:

Häufigkeitsnennungen der einzelnen Kategorien und Hauptkategorien durch die Befragten der ausgewählten Interviews

Interview	Kategorien / Unterkategorien									Hauptkategorien		
	B1 / UK 4	B3 / UK 7	B4/ UK 3	B5/ UK 5	B8 / UK 1	B9 / UK 6	B11 / UK 2	B13 / keine UK	B14 / UK 8	HK1: Handlungsoptionen eines nachhaltigen Konsums für das Konsumverhalten	HK2: Kenntnisse über Auswir- kungen konventionellen Konsums	HK 3: Bewertung des Lebensstils
Olga	4	10	3	0	3	2	1	0	4	7	4	16
Gerd	2	6	1	3	1	3	1	0	3	3	5	12
Franz	2	3	3	3	2	1	0	4	4	5	5	8

Anmerkung. Die Daten über die Häufigkeitsangaben in Bezug auf die Kategorien entstammen dem Auswertungsprogramm QCMap und wurden automatisch erstellt. Die von diesem Programm herunter geladenen Excel- Tabellen befinden sich auf der beigelegten CD zu dieser Arbeit. Angaben über die Bildung der Unterkategorientitel aus den Kategorien können der Tabelle über die Hauptkategorienbildung auf der beigelegten CD zu dieser Arbeit entnommen werden. Im Rahmen dieser Arbeit bezieht sich die gesamte Auswertung auf die drei ausgewählten Interviews.

9. Literaturverzeichnis

- Apel, H. (2008). Lebenslanges Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In T. Lucker & O. Kölsch (Hrsg.), *Naturschutz und Bildung für nachhaltige Entwicklung - Fokus Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des F+E-Vorhabens "Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) - Positionierung des Naturschutzes"* (Naturschutz und biologische Vielfalt, Bd. 50, S. 59–87). Bonn und Bad Godesberg: Bundesamt für Naturschutz.
- Asbrand, B. (2005). Unsicherheit in der Globalisierung. Orientierungen von Jugendlichen in der Weltgesellschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (2), 222–238).
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Berlin/ München/ Münster/ New York: Waxmann- Verl.
- Asbrand, B. & Wettstädt, L. (2012). Globales Lernen – Konzeptionen. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 93-95). Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger-Verl.
- Asbrand, B. & Wettstädt, L. (2014). Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37 (1), 4–12.

- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. Aufl.). Berlin: Erich-Schmidt-Verl.
- Balderjahn, I. (2013). *Nachhaltiges Management und Konsumentenverhalten*. Konstanz: UVK-Verl.
- Bartels, J. & Reinders, M. J. (2016). Consuming apart, together: The role of multiple identities in sustainable behaviour. *International Journal of Consumer Studies - Online*, 40 (4), 444 – 452. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ijcs.12269/full> (Stand 15.11.2016).
- Barth, M. (2012). Social Learning Instead of Educating the Other: Reaction to M.Bilharz, K.Schmitt. (2011). Going Big with Big Matters. The Key Points Approach to Sustainable Consumption. *GAIA* 20 (4), 232–235. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 21 (2), 91–94.
- Barth, M. & Fischer, D. (2012). Key competencies for sustainable consumption. In V. Fricke, U. Schrader & W. V. Thoresen (Hrsg.), *2nd International PERL Conference Berlin, Germany, March 19-20, 2012. Beyond Consumption. Pathways to Responsible Living. Conference Proceedings*. (S. 65–80). Berlin: o.V. URL: https://www.aloenk.tu-berlin.de/fileadmin/fg165/PERL_Conference_Proceedings_2012_14MB.pdf (Stand: 15.11.2016).
- Barth, M. & Fischer, D. (2014). Key Competencies for and beyond Sustainable Consumption: An Educational Contribution Contribution to the Debate. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 23 (1), 193–200.

- Belz, F.-M. & Bilharz, M. (2007). Nachhaltiger Konsum, geteilte Verbraucherverantwortung und Verbraucherpolitik: Grundlagen. In F.-M. Belz, G. Karg & D. Witt (Hrsg.), *Nachhaltiger Konsum und Verbraucherpolitik im 21. Jahrhundert* (Wirtschaftswissenschaftliche Nachhaltigkeitsforschung, Bd. 1, S. 21-48). Marburg: Metropolis-Verl.
- Belz, F.-M., Karg, G. & Witt, D. (Hrsg.). (2007). *Nachhaltiger Konsum und Verbraucherpolitik im 21. Jahrhundert* (Wirtschaftswissenschaftliche Nachhaltigkeitsforschung, Bd. 1), Marburg: Metropolis-Verl.
- Bender, W., Groß, M. & Heglmeier, H. (Hrsg.). (2004). *Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl.
- Bilharz, M. (2006). *Nachhaltiger Konsum: Die Suche nach dem nächsten Schritt* (Consumer science: Diskussionsbeitrag Nr. 5., Teilprojekt "Nachhaltiger Konsum als strukturpolitisches Instrument der Verbraucherpolitik, "Verbundforschungsprojekt "Nachhaltiger Konsum und Verbraucherpolitik im 21. Jahrhundert"). Freising: TUM-Verl.
- Bilharz, M. (2007). Key Points nachhaltigen Konsums. In F.-M. Belz, G. Karg & D. Witt (Hrsg.), *Nachhaltiger Konsum und Verbraucherpolitik im 21. Jahrhundert* (Wirtschaftswissenschaftliche Nachhaltigkeitsforschung, Bd. 1, S. 105–137). Marburg: Metropolis-Verl.

- Bilharz, M. (2009). *"Key Points" nachhaltigen Konsums: Ein strukturpolitisch fundierter Strategieansatz für die Nachhaltigkeitskommunikation im Kontext aktivierender Verbraucherpolitik* (Wirtschaftswissenschaftliche Nachhaltigkeitsforschung, Bd. 4, 2. Aufl.). Marburg: Metropolis-Verl.
- Bilharz, M. & Cerny, L. (2012). Big points of sustainable consumption and lifestyle orientation: How do they fit together? In V. Fricke, U. Schrader & W. V. Thoresen (Hrsg.), *2nd International PERL Conference Berlin, Germany, March 19-20, 2012. Beyond Consumption. Pathways to Responsible Living. Conference Proceedings*. (S. 54–64). Berlin: o.V. URL: https://www.aloenk.tu-berlin.de/fileadmin/fg165/PERL_Conference_Proceedings_2012_14MB.pdf (Stand: 15.11.2016).
- Bilharz, M. & Fricke, V. (2011). Konsum und gesellschaftlicher Wandel: Das „Großgedruckte“ beachten. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 34 (4), 9–12.
- Bilharz, M. & Gräsel, C. (2006). Gewusst wie: Strategisches Umwelthandeln als Ansatz zur Förderung ökologischer Kompetenz in Schule und Weiterbildung [Einzelbeitrag]. *Bildungsforschung - Online*, 3 (1), 1–32. URL: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/27/25> (Stand 13.06.2016).
- Bilharz, M. & Schmitt, K. (2011). Going Big with Big Matters: The Key Points Approach to Sustainable Consumption. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 20 (4), 232–235.

- Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften: Mit 194 Abbildungen und 167 Tabellen* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin-Verl.
- Botzat, T. (2001). Explorative Sichtung von Fortbildungsprogrammen. In T. Botzat, U. Heuer & K. Meisel (Hrsg.), *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung* (S. 36–71). Bielefeld: Bertelsmann-Verl.
- Botzat, T., Heuer, U. & Meisel, K. (Hrsg.). (2001). *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann-Verl.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit & Umweltbundesamt (Hrsg.). (2015). *Umweltbewusstsein in Deutschland 2014: Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*. Berlin: Bundesministerium.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (16.02.2016). *Nationales Programm für nachhaltigen Konsum*. URL: http://www.bmub.bund.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Produkte_und_Umwelt/nat_programm_konsum_bf.pdf (Stand 15.11.2016).
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (Hrsg.). (1992). *Agenda 21. Dokumentation der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro*. URL: <http://www.bmub.bund.de/fileadmin/bmu-import/files/pdfs/allgemein/application/pdf/agenda21.pdf> (Stand 15.11.2016).

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016).

Prinzip Fairer Handel. URL:

http://www.bmz.de/de/themen/fairer_handel/prinzip/index.html (Stand 08.11.2016).

Bundesregierung (2016). *Nationales Programm: Nachhaltigen Konsum stärken*.

URL: <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2016/02/2016-02-24-nachhaltigen-konsum-staerken.html> (Stand 08.11.2016).

Bundesverband Verbraucherzentrale (2003). *Vordenken - Nachdenken:*

Konsumenten lernen nachhaltiger konsumieren. URL:

<http://www.verbraucherbildung.de/verbraucherwissen/vordenken-nachdenken-konsumenten-lernen-nachhaltiger-konsumieren> (Stand 08.11.2016).

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1998).

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Orientierungsrahmen (Heft 69).

Bonn: o.V.

Ciupke, P. (2006). Lernen an anderen Orten: Exkursionen, Erkundungen, Reisen.

Praxis politische Bildung, 10 (2), 94–103.

Costa Pinto, D., Nique, W. M., Herter, M. M. & Borges, A. (2016). Green

Consumers and their Identities: How Identities Change the Motivation for Green Consumption. *International Journal of Consumer Studies - Online*, 40 (6), 1–12.

URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ijcs.12282/full> (Stand 15.11.2016).

Defila, R., DiGiulio, A. & Kaufmann-Hayoz, R. (2012). *The nature of sustainable consumption and how to achieve it. Results from the focal topic "From knowledge to action - new paths towards sustainable consumption"* (Results of social-ecological research: Bd. 14). München: Oekom-Verl.

De Haan, G. (2006). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Ein neues Lern- und Handlungsfeld. *UNESCO heute – Online*, 1, 4–8. URL: <http://unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/unesco-heute/uh1-06-dehaan.pdf> (Stand 15.11.2016).

De Haan, G. (2009). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Hintergründe, Legitimation und (neue) Kompetenzen* (Heft 1). In G. de Haan (Hrsg.), *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule. Gestaltungskompetenzen fördern und Schulqualität entwickeln*, Berlin: o.V.

Deutsche UNESCO- Kommission e.V. (2016a). *Bildungsbereiche*. URL: <http://www.bne-portal.de/de/bildungsbereiche> (Stand 08.11.2016).

Deutsche UNESCO- Kommission e.V. (2016b). *Non-formale/ informelle Bildung*. URL: <http://www.bne-portal.de/de/bildungsbereiche/non-formale-informelle-bildung> (Stand 08.11.2016).

Deutsche UNESCO- Kommission e.V. (2016c). *Alles fliegt auf uns zu - der konsumkritische Stadtrundgang der Universität Kassel*. URL: <http://www.dekade.org/datenbank/index.php?d=pdf&gType=11&gid=1279> (Stand 08.11.2016).

Deutsche UNESCO- Kommission e.V. (2016d). *Dekadeprojekt WELTbewusst*.

URL: <http://www.dekade.org/datenbank/index.php?d=pdf&gType=11&gid=1665>(Stand 08.11.2016).

Deutsche UNESCO- Kommission e.V. (2013). *Das deutsche Nationalkomitee für die UN- Dekade "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung": Positionspapier "Zukunftsstrategie BNE 2015+*. URL: http://www.bne-portal.de/sites/default/files/BNE-Positionspapier-2015plus_deutsch.pdf (Stand 15.11.2016).

Deutsche UNESCO- Kommission e.V. (2014). *UNESCO Roadmap: zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms "Bildung für nachhaltige Entwicklung"*. URL: http://www.bne-portal.de/sites/default/files/_2015_Roadmap_deutsch_0.pdf (Stand: 15.11.2016).

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (2011). *UN-Dekade "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" 2005 - 2014: Nationaler Aktionsplan für Deutschland 2011*. URL: https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Bilder/Publicationen/UN_Bro_2011_NAP_110817_a_02.pdf (Stand 15.11.2016).

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (o.J.). *BNE- Auszeichnungen*. URL: <http://www.bne-portal.de/de/bundesweit/auszeichnungen> (Stand 08.11.2016).

Dinkelaker, J. (2015). Lernen. In J. Dinkelaker & A. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 49–57). Stuttgart: Kohlhammer-Verl.

Dinkelaker, J. & Hippel, A. (Hrsg.). (2015). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer-Verl.

- Eine Welt Netzwerk Bayern e. V. (o.J.). *Entwicklungsland Bayern: Eine Welt-Stationen*. URL: <http://www.entwicklungsland-bayern.de/eine-welt-stationen/> (Stand 08.11.2016).
- Emde, O. (2015a). "Spazierend schreiten wir voran": Stadtrundgänge als Lernarrangements politischer Bildung. *Polis*, 19 (2), 21–25.
- Emde, O. (2015b). Politische Stadtrundgänge als außerschulische Lernarrangements. In D. Karpa (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung* (Erfahrungsorientierter Politikunterricht, Bd. 8, S. 59–87). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl.
- Faulstich, P. & Ludwig, J. (Hrsg.). (2004). *Expansives Lernen* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bd. 39). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren-Verl.
- Faustich, P., Wiesner, G. & Wittpoth, J. (Hrsg.). (2001). *Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 2000 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Beiheft zum Report, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung). Bielefeld: Bertelsmann-Verl.
- Fischer, D. (2011). *Der Kompass "Nachhaltiger Konsum": Eine Orientierungshilfe* (Heft 2). In G. Michelsen & C. Nemnich (Hrsg.), *Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum – Nachhaltigen Konsum fördern und Schulen verändern. Handreichung*. Bad Homburg: VAS-Verl.

- Fischer, D. (2013). Bildung im Zeichen der globalen Konsumherausforderung: Anforderungen an schulische Bildungskonzepte zur Förderung nachhaltigen Konsums. In D. Fischer & G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltig konsumieren lernen. Ergebnisse aus dem Projekt BINK ("Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum")* (S. 25-73). Bad Homburg: VAS-Verl.
- Fischer, D. & Michelsen, G. (Hrsg.). (2013). *Nachhaltig konsumieren lernen: Ergebnisse aus dem Projekt BINK ("Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum")*. Bad Homburg: VAS-Verl.
- Fischer, D. & Nemnich, C. (2013). BINK als Bildungsinnovation aus Sicht der Bildungsforschung. In D. Fischer & G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltig konsumieren lernen. Ergebnisse aus dem Projekt BINK ("Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum")* (S. 243–267). Bad Homburg: VAS-Verl.
- Flick, U. (2009). *Sozialforschung: Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (4. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Fricke, V. (2015). *CSR-Kommunikation für Konsumentenverantwortung: Chancen und Risiken für einen nachhaltigen Konsum* (Wirtschaftswissenschaftliche Nachhaltigkeitsforschung, Bd. 17). Marburg: Metropolis-Verl.

- Fricke, V., Schrader, U., & Thoresen, W. V. (Hrsg.). (2012). *2nd International PERL Conference Berlin, Germany, March 19-20, 2012. Beyond Consumption. Pathways to Responsible Living. Conference Proceedings*. Berlin: o.V. URL: https://www.aloenk.tu-berlin.de/fileadmin/fg165/PERL_Conference_Proceedings_2012_14MB.pdf (Stand: 15.11.2016).
- GfK. (2008). Kaufkraft nach Altersklassen 2008. *GfK GeoMarketing News - Online*, (2), 3–19. URL: http://www.gfk-geomarketing.de/fileadmin/gfkgeomarketing/de/gfk_geomarketing_news/0208_gfk_geomarketing_news.pdf (Stand 08.11.2016).
- Glock, Y. (2013). *Darstellung und Umsetzung der Implementierung von Corporate Social Responsibility (CSR): CSR als Bestandteil der Unternehmensstrategie* (Schriftenreihe Nachhaltigkeits-Management, Bd. 8). Hamburg: Kovač-Verl.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer-Verl.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verl.
- Heuer, U. (2001). Vorbemerkungen. In T. Botzat, U. Heuer & K. Meisel (Hrsg.), *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung* (S. 5–8). Bielefeld: Bertelsmann-Verl.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen: Eine Einführung* (Grundriß der Pädagogik-Erziehungswissenschaft Bd.4). Stuttgart: Kohlhammer-Verl.
- Hufer, K.-L. & Lange D. (Hrsg.). (2016). *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl.

- Homburg, A. & Matthies, E. (2010). Nachhaltiger Konsum – Einführung zum Themenschwerpunkt. *Umweltpsychologie*, 14 (2), 4–9.
- Kaiser, A. (1992). Lebensweltorientierter Ansatz der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift Grundlagen der Weiterbildung*, 5 (3), 288–290.
- Karpa, D. (Hrsg.). (2015). *Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung* (Erfahrungsorientierter Politikunterricht: Bd. 8). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (30.10.2000). *Memorandum über lebenslanges Lernen: Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*. URL: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf (Stand 08.11.2016).
- Kraus, K. (2015). Lernorte. In J. Dinkelaker & A. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 135–143). Stuttgart: Kohlhammer-Verl.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2015). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“* (2., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Bonn: o.V.
- Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (2012). *Handlexikon Globales Lernen*. Klemm & Oelschläger-Verl.
- Lang-Wojtasik, G. & Pfeiffer-Blattner, U. (2012). Millennium-Entwicklungsziele und Epochaltypische Schlüsselprobleme. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 185–188). Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger-Verl.

- Lang-Wojtasik, G. & Schößwender, B. (2012). Fairer Handel und Weltladen als Lernort. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 61–65). Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger-Verl.
- Lange, S. & Schröck, N. (2012). Globales Lernen – Didaktik und Methodik. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 83-86). Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger-Verl.
- Lindemann, H. (2006). *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. München und Basel: Ernst-Reinhardt-Verl.
- Lucker, T. & Kölsch, O. (Hrsg.). (2008). *Naturschutz und Bildung für nachhaltige Entwicklung - Fokus Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des F+E-Vorhabens "Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) - Positionierung des Naturschutzes"* (Naturschutz und biologische Vielfalt, Bd. 50). Bonn und Bad Godesberg: Bundesamt für Naturschutz.
- Ludwig, J. (2005). Modelle subjektorientierter Didaktik. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung*, 28 (1), 75–81.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zum qualitativen Denken* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz-Verl.
- Mayring, P. (2013). *Introduction to QCAmap*. URL: <http://www.qualitative-content-analysis.aau.at/software/> (Stand 08.11.2016).
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt. URL: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517> (Stand 08.11.2016).

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz-Verl.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). QCAMap - Qualitative Content Analysis Programm [Computer Software]. Alpen-Adria University Klagenfurt, Privatstiftung Kärntner Sparkassen: Verein zur Förderung qualitativer Forschung. URL: <https://www.qcamap.org/> (Stand 08.11.2016).
- McDonald's Deutschland LLC (o.J.). *McMenü*. URL: <https://www.mcdonalds.de/produkte/mcmenu> (Stand 08.11.2016).
- McGregor, S. (2008). Ideological maps of consumer education. *International Journal of Consumer Studies - Online*, 32 (5), 545–552. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1470-6431.2008.00686.x/pdf> (Stand 15.11.2016).
- McGregor, S. (2009). Reorienting consumer education using social learning theory: Sustainable development via authentic consumer pedagogy. *International Journal of Consumer Studies - Online*, 33 (3), 258–266. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1470-6431.2008.00686.x/pdf> (Stand 15.11.2016).
- McGregor, S. (2011). Consumer education philosophies: The relationship between education and consumption. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 34 (4), 4–8.

- McGregor, S. (2012). Complexity economics, wicked problems and consumer education. *International Journal of Consumer Studies – Online*. 36 (1), 61–69.
URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1470-6431.2011.01034.x/pdf>
(Stand 15.11.2016).
- Michelsen, G. (2008). Kompetenzen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.
In T. Lucker & O. Kölsch (Hrsg.), *Naturschutz und Bildung für nachhaltige Entwicklung - Fokus Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des F+E-Vorhabens "Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) - Positionierung des Naturschutzes"* (Naturschutz und biologische Vielfalt, Bd. 50, S. 45–57). Bonn und Bad Godesberg: Bundesamt für Naturschutz.
- Michelsen, G. (2013). Einleitung: Das Projekt "Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum" (BINK). In D. Fischer & G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltig konsumieren lernen. Ergebnisse aus dem Projekt BINK ("Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum")* (S. 11–25). Bad Homburg: VAS-Verl.
- Michelsen, G. & Nemnich, C. (2011). Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum: Ein Leitfaden zur Förderung nachhaltigen Konsums. In G. Michelsen & C. Nemnich (Hrsg.), *Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum – Nachhaltigen Konsum fördern und Schulen verändern. Handreichung* (Heft 1). Bad Homburg: VAS-Verl.
- Moegling, K., Overwien, B. & Sachs, W. (Hrsg.). (2010). *Globales Lernen im Politikunterricht* (Erfahrungsorientierter Politikunterricht: Bd. 1). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl.

- Nuissl von Rhein, E. (Hrsg.). (2006). *Vom Lernen und Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (DIE Spezial). Bielefeld: Bertelsmann-Verl.
- Oekom Verlag (o.J.). *Zeitschrift GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society*. URL: <https://www.oekom.de/zeitschriften/gaia.html> (Stand 08.11.2016).
- Pehl, T. & Dresig, T. (o.J.). f4transkript - Audiodateien schneller abtippen [Computer Software]. Dr. dresing & pehl GmbH. URL: <https://www.audiotranskription.de/f4.htm> (Stand 08.11.2016).
- Pehl, T. & Dresig, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverl.
- Pongratz, L. (2007). "Sammeln Sie Punkte?": Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, 5–18.
- Pongratz, L. A. (2009). *Untiefen im Mainstream: Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Paderborn und München: Schöningh-Verl.
- Quickschuh Handelsgesellschaft mbH & Co. KG (o.J.). *Unternehmen: Philosophie*. URL: http://www.quick-schuh.com/cms/front_content.php?idcat=62&lang=1 (Stand 08.11.2016).
- Rauschmayer, F. & Omann, I. (2012). Transition to Sustainability: Not Only Big, But Deep. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 21 (4), 266–268.
- Remmele, B. (2016). Ökonomische Kompetenzen: Was sie umfassen und wie man sie misst. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1, 22–25.

- Remmele, B., Seeber, G., Speer, S. & Stoller, F. (2013). Ansprüche an und Grenzen von ökonomischer Grundbildung. In B. Weber, I. van Eik & P. Maier (Hrsg.), *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote. Ergebnisse einer Forschungswerkstatt* (S. 41–76). Bielefeld: Bertelsmann-Verl.
- Rieckmann, M. (2011). Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft: Ergebnisse einer europäisch-lateinamerikanischen Delphi-Studie. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 20 (1), 48–56.
- Rustemeyer, D. (2001). Nichtsehen sehen. In P. Faustich, G. Wiesner & J. Wittpoth (Hrsg.), *Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 2000 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Beiheft zum Report, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, S. 15 – 28). Bielefeld: Bertelsmann-Verl.
- Sandlin, J. A. (2004). Consumerism, Consumption, and a Critical Consumer Education for Adults. *New Directions for Adult and Continuing Education-Online*, 102, 25–33. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.135/epdf> (Stand 15.11.2016).
- Scheunpflug, A. (1996). Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19 (1), 9-14.

- Scheunpflug, A. & Schröck, N. (2002). *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung* (2. Aufl.). Stuttgart: Aktion Brot für die Welt.
- Scheunpflug, A. (2012). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In A. Scheunpflug & W. Sander (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Perspektiven politischer Bildung* (Schriftenreihe Band 1201, S. 204-216). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scheunpflug, A. (2012). Globales Lernen – Theorie. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 103-106). Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger-Verl.
- Scheunpflug, A. & Sander, W. (Hrsg.). (2012). *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Perspektiven politischer Bildung* (Schriftenreihe Band 1201). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schleich, K. (2010). Der ‚Konsumkritische Stadtrundgang‘ als eine Chance Globalen Lernens. In K. Moegling, B. Overwien & W. Sachs (Hrsg.), *Globales Lernen im Politikunterricht* (Erfahrungsorientierter Politikunterricht, Bd. 1, S. 214–232). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl.
- Schoger, W. (2004). Handlungsorientierte Bildungsarbeit als didaktische Herausforderung. In W. Bender, M. Groß & H. Heglmeier (Hrsg.), *Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung* (S. 50-66). Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl.

- Schrader, U. & Berzbach, F. (2006). Lernen Erwachsener - (k)ein Thema für die empirische Weiterbildungsforschung? In E. Nuissl von Rhein (Hrsg.), *Vom Lernen und Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (DIE Spezial, S. 9–27). Bielefeld: Bertelsmann-Verl.
- Schuh, M. (Hrsg.). (2003a). *Gute Wahl! Nur gestärkte KonsumentInnen leben gut...: Ein Handbuch: Verbraucherbildung für Erwachsene*. Wien: o.V.
- Schuh, M., (Hrsg.). (2003b). *Vordenken- Nachdenken: Konsumenten lernen nachhaltiger konsumieren. Sieben Module Verbraucherbildung für Erwachsene*. Wien: o.V.
- Schüßler, I. (2000). *Deutungslernen: Erwachsenenbildung im Modus der Deutung - Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 21). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren-Verl.
- Siebert, H. (2003). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (4., aktualisierte und erweiterte Aufl.). München und Unterschleißheim: Luchterhand –Verl.
- Siebert, H. (2004). Lernen zu handeln – systemisch-konstruktivistische Anmerkungen. In W. Bender, M. Groß & H. Heglmeier (Hrsg.), *Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung* (S. 69-76). Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl.
- Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung* (3., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz –Verl.

Siebert, H. (2006). Stichwort Lernorte. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, 6–20.

Siebert, H. (2015). *Erwachsene- lernfähig aber unbelehrbar? Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet* (Schriftenreihe Non- formale politische Bildung). Walbach am Taunus: Wochenschau-Verl.

Siebert, H. (2016). Didaktik der Erwachsenenbildung. In K.-L. Hufer & D. Lange (Hrsg.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung* (S. 354-358). Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl.

SOCRATES Programme (o.J. a). *ADULT EDUCATION: Adult Education – GRUNDTVIG*. URL: <http://www.firststeps-project.eu/web/content.asp?lng=en&parent=EDUCATION§ion=Adult> (Stand 08.11.2016).

SOCRATES Programme (o.J. b). *European Community action programme in the field of education (2000-2006)*. URL: <http://www.firststeps-project.eu/web/content.asp?lng=en§ion=SOCRATES#> (Stand 08.11.2016).

Stadt Nürnberg (o.J.). *Konsumkritische Stadtführungen - Agenda 21*. URL: https://www.nuernberg.de/internet/agenda21/konsumkritische_stadtfuehrungen.html (Stand 08.11.2016).

Süle, M. (2012). Can conscious consumption be learned?: The role of Hungarian consumer protection education in becoming conscious consumers. *International Journal of Consumer Studies - Online*, 36 (2), 211–220. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1470-6431.2011.01085.x/pdf> (Stand 15.11.2016).

Tchibo GmbH (o.J.). *Über Tchibo - das Unternehmen*. URL:

<http://www.tchibo.com/servlet/content/309620/-/de/ber-tchibo.html> (Stand 08.11.2016).

Technische Universität Berlin (2012). *2012 PERL Conference in Berlin: Beyond Consumption - Pathways to Responsible Living*. URL: <http://www.tu-berlin.de/?id=114548> (Stand 08.11.2016).

Telekom Deutschland GmbH (o.J.). *Smartphones und Tablets mit und ohne Vertrag*. URL: https://www.telekom.de/unterwegs/smartphones-und-tablets?wt_mc=ii_zb_phx-ico2 (Stand 08.11.2016).

Terhart, E. (2000). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen* (3., ergänzte Aufl.). Weinheim und München: Juventa-Verl.

Terhart, E. (2009). *Didakik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam-Verl.

Tippelt, R. & Reich-Claassen, J. (2010). Lernorte - Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 2, 11–21.

Umweltbundesamt (Hrsg.). (2002). *Nachhaltige Konsummuster: Ein neues umweltpolitisches Handlungsfeld als Herausforderung für die Umweltkommunikation. Mit einer Zielgruppenanalyse des Frankfurter Instituts für sozial-ökologische Forschung*. Berlin: Erich-Schmidt-Verl.

Umweltbundesamt (2015). *Konsum und Umwelt: Zentrale Handlungsfelder*. URL: <https://www.umweltbundesamt.de/themen/wirtschaft-konsum/konsum-umwelt-zentrale-handlungsfelder> (Stand 08.11.2016).

United Nations (2012a). *The Future we want. Report of the United Nations*

Conference on Sustainable Development. URL:

http://www.un.org/disabilities/documents/rio20_outcome_document_complete.pdf (Stand 15.11.2016).

United Nations (2012b). *A 10-year framework of programmes on sustainable*

consumption and production patterns. Annex to the letter dated 18 June 2012

from the Permanent Representative of Brazil to the United Nations addressed to the Secretary-General of the United Nations Conference on Sustainable

Development. URL: http://www.unep.org/rio20/portals/24180/Docs/a-conf.216-5_english.pdf (Stand 08.11.2016).

United Nations (2015a). *Sustainable Development Goals launch in 2016*. URL:

<http://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2015/12/sustainable-development-goals-kick-off-with-start-of-new-year/> (Stand 08.11.2016).

United Nations (2015b). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable*

development. URL: [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf)

[21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf)

(Stand 08.11.2016).

United Nations Environment Programme (2010). *HERE and NOW!: Education For*

Sustainable Consumption. Recommendations and Guidelines. URL: [http://](http://www.unep.fr/shared/publications/pdf/DTIx1252xPA-Here%20and%20Now%20EN.pdf)

[www.unep.fr/shared/publications/pdf/DTIx1252xPA-](http://www.unep.fr/shared/publications/pdf/DTIx1252xPA-Here%20and%20Now%20EN.pdf)

[Here%20and%20Now%20EN.pdf](http://www.unep.fr/shared/publications/pdf/DTIx1252xPA-Here%20and%20Now%20EN.pdf) (Stand 08.11.2016).

United Nations Environment Programme (2015). *Sustainable Consumption and Production: A Handbook for Policymakers. Global Edition*. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1951Sustainable%20Consumption.pdf> (Stand 15.11.2016).

Vereinte Nationen (2002). Bericht des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung. *Weltgipfel in Johannesburg (Südafrika), 26. August - 4. September 2002. (auszugsweise Übersetzung)*. URL: <http://www.un.org/depts/german/conf/jhnnbrg/a.conf.199-20.pdf> (Stand 08.11.2016).

Weber, B., van Eik, I. & Maier, P. (Hrsg.). (2013). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene: Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote - Ergebnisse einer Forschungswerkstatt*. Bielefeld: Bertelsmann-Verl.

WELTBewusst (o.J.). *Die Idee des Projektes WELTBewusst*. URL: http://www.weltbewusst.org/w/index.php/Datei:Die_Idee.pdf (Stand 08.11.2016).

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (Hrsg.). (2011). *Globale Megatrends: Factsheet Nr. 3*. URL: http://www.wbgu.de/fileadmin/templates/dateien/veroeffentlichungen/factsheets/fs2011-fs3/wbgu_fs3_2011.pdf (Stand 15.11.2016).

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2014). *Klimaschutz als Weltbürgerbewegung: Sondergutachten*. URL: http://www.wbgu.de/fileadmin/templates/dateien/veroeffentlichungen/sondergutachten/sn2014/wbgu_sg2014.pdf (Stand 15.11.2016).

- Wittmann, V. (2012). Weltgesellschaft. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 241-242). Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger-Verl.
- Wittpoth, J. (2009). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (3., überarbeitete Aufl., Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Bd. 4). Opladen: Budrich-Verl.
- Wrana, D. (2015). Subjekt. In J. Dinkelaker & A. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 34–42). Stuttgart: Kohlhammer-Verl.

10. Erklärung der Studentin

Ich erkläre hiermit gemäß § 22 Abs. 2 i.V.m § 19 Abs. 2 APO, dass ich die vorstehende Masterarbeit selbstständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt wurden, dass Zitate kenntlich gemacht sind und die Arbeit noch in keinem anderen Prüfungsverfahren vorgelegt wurde und dass die in unveränderbarer maschinenlesbarer Form eingereichte Fassung mit der schriftlichen Fassung identisch ist.

A handwritten signature in black ink on a light gray rectangular background. The signature reads "Kalya Braunska" in a cursive script.

Ort, Datum

Unterschrift