

Beiträge zur Verbraucherforschung

Band 10

Christian Bala, Marit Buddensiek,
Petra Maier und Wolfgang Schuldzinski (Hrsg.)



Verbraucherbildung:
Ein weiter Weg zum
mündigen Verbraucher



KVF | NRW

Kompetenzzentrum Verbraucherforschung Nordrhein-Westfalen

Beiträge zur Verbraucherforschung

herausgegeben von

Dr. Christian Bala

für das Kompetenzzentrum Verbraucherforschung NRW (KVF NRW) und

Wolfgang Schuldzinski

für die Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen e. V.


ISSN 2197-943X

Band 10

Das 2011 gegründete KVF NRW hat die Aufgabe, die Verbraucherforschung zu unterstützen, um so eine Wissensbasis als Grundlage für effizientes verbraucher- und wirtschaftspolitisches Handeln zu schaffen. Mit den „Beiträgen zur Verbraucherforschung“ dokumentiert das KVF NRW seine Workshops, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verschiedener Fachrichtungen die Gelegenheit bieten, sich interdisziplinär über verbraucherrelevante Fragen auszutauschen. Diese halbjährlichen Tagungen sollen die Diskussion zwischen Wissenschaft, Politik und Verbraucherorganisationen anregen. Die Schriftenreihe „Beiträge zur Verbraucherforschung“ präsentiert sowohl die Vielfalt der Fragestellungen und Disziplinen als auch die Pluralität von Theorien und Methoden. Dies wird durch die Farbgebung der Umschläge unterstrichen: So wie sich das Licht aus verschiedenen Komponenten, den Spektralfarben, zusammensetzt, verstehen wir die Verbraucherforschung als ein gemeinsames Anliegen, das ein breites Spektrum an Zugängen und Themen vereint

Das KVF NRW ist ein Kooperationsprojekt der Verbraucherzentrale NRW e. V. mit dem Ministerium für Umwelt, Landwirtschaft, Natur- und Verbraucherschutz (MULNV) und dem Ministerium für Kultur und Wissenschaft (MKW) des Landes Nordrhein-Westfalen.

Christian Bala, Marit Buddensiek, Petra Maier und
Wolfgang Schuldzinski (Hrsg.)



Verbraucherbildung: Ein weiter Weg zum mündigen Verbraucher

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

1. Auflage, 2019

© Verbraucherzentrale NRW, Düsseldorf

Der Text dieses Werkes ist, soweit nichts anderes vermerkt ist, urheberrechtlich geschützt. Einzelne Beiträge dieses Werkes stehen unter Creative-Commons-Lizenzen. Die Lizenzen gelten ausschließlich für die Texte des Werkes, nicht für die verwendeten Logos und Bilder. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz oder durch die Creative-Commons-Lizenzen zugelassen sind, bedürfen der vorherigen Zustimmung der Autorinnen und Autoren sowie der Verbraucherzentrale NRW. Das Kennzeichen „Verbraucherzentrale“ ist als Gemeinschaftswort- und Bildmarke geschützt (Nr. 007530777 und 006616734). Das Werk darf ohne Genehmigung der Verbraucherzentrale NRW nicht mit (Werbe-)Aufklebern o. Ä. versehen werden. Die Verwendung des Werkes durch Dritte darf nicht den Eindruck einer Zusammenarbeit mit der Verbraucherzentrale NRW erwecken.

Ab Band 10 werden alle Artikel in den der „Beiträgen zur Verbraucherborschung“ gemäß dem Standard-Thesaurus Wirtschaft (STW) und dem Thesaurus Sozialwissenschaften (TheSoz) verschlagwortet. Diese Thesauri sollen die Erschließung und Recherche wissenschaftlicher Literatur vereinfachen. Der STW wird von der deutschen Zentralbibliothek für Wirtschaftswissenschaften (ZBW), der TheSoz vom GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften betrieben und laufend weiterentwickelt.

STW: <http://zbw.eu/stw/versions/9.0/about.de.html> |

TheSoz: <http://lod.gesis.org/thesoz/de.html>

ISSN 2197-943X

ISBN Print 978-3-86336-923-1

ISBN E-Book (PDF) 978-3-86336-924-8

DOI 10.15501/978-3-86336-924-8

Printed in Germany

Inhalt

- 7 **Einleitung: Verbraucherbildung**
Christian Bala, Marit Buddensiek, Petra Maier und Wolfgang Schuldzinski
- 19 **Kompetenzen mit „Boosts“ stärken**
Stefan M. Herzog und Ralph Hertwig
- 41 **Verbraucherbildung als Bildung für Lebensführung**
Kirsten Schlegel-Matthies
- 61 **Kontroverse Kompetenzprofile**
Nadine Heiduk
- 83 **Potenziale Finanzieller Grundbildung für die Verbraucherbildung**
Monika Tröster, Beate Bowien-Jansen und Ewelina Mania
- 101 **Wissenschaftsläden als Informationslotsen im Rahmen der Verbraucherbildung für nachhaltige Entwicklung**
Herbert Klemisch und Cornelia Voß
- 123 **„Es war einmal ... das Leben!“**
Peter Kürble und Helena M. Lischka
- 146 **Impressum**

Einleitung: Verbraucherbildung

Ein weiter Weg zum mündigen Verbraucher

Christian Bala, Marit Buddensiek, Petra Maier und Wolfgang Schuldzinski

DOI 10.15501/978-3-86336-924-8_1

Schlagwörter: Konsumentenverhalten, Ökonomische Bildung, Verbraucherpolitik (STW) | Bildung, Mündigkeit, Verbraucherpolitik, Verbraucherverhalten (TheSoz)

Abstract

Nicht erst der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Verbraucherbildung im Jahr 2013 hat dazu beigetragen, dass in vielen Bundesländern die Implementierung von schulischer Verbraucherbildung angestrebt und zum Teil bereits umgesetzt wird. Als Bildungsziel wird „mündige Verbraucher“ genannt. Das bedeutet aber auch, nicht nur Kaufkompetenz zu vermitteln, sondern die Reflexionsfähigkeit zu stärken.

Dieser Beitrag erscheint unter der Creative-Commons-Lizenz:
Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International |
CC BY-SA 4.0

Kurzform | <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Lizenztext | <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Das Ziel von Verbraucherbildung

„Die Verbraucherbildung hat“, so heißt es in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz über „Verbraucherbildung an Schulen“, „die Entwicklung eines verantwortungsbewussten Verhaltens als Verbraucherinnen und Verbraucher zum Ziel, indem über konsumbezogene Inhalte informiert wird und Kompetenzen im Sinne eines reflektierten und selbstbestimmten Konsumverhaltens erworben werden. Dabei geht es vor allem um den Aufbau einer Haltung, die erworbenen Kompetenzen im Zusammenhang mit Konsumententscheidungen als mündige Verbraucherinnen und Verbraucher heranzuziehen und zu nutzen.“ (KMK 2013, 2)

Diese Zielvorstellung ist in zweifacher Hinsicht problematisch: Erstens präzisiert der KMK-Beschluss an keiner Stelle, was Mündigkeit bedeutet. Zweitens ist die stilistische Figur des „mündigen Verbrauchers“ vorbelastet, ja es wird sogar hervorgehoben, dass sie „ausgedient“ (Müller 2018) habe (zur Debatte siehe Bala und Schuldzinski 2018; 2019).

2 Mündigkeit als Prozess

Leider krankt die Debatte über das verbraucherpolitische Leitbild daran, dass die meisten Autorinnen und Autoren Mündigkeit als Zustand verstehen und daher nicht hinreichend bestimmen können. Vielmehr geraten sie in eine definitorische Falle, indem sie Mündigkeit auf eine simple Formel hinunterbrechen: Mündigkeit wird mit dem Konzept der Konsumentensouveränität in eins gesetzt.

Die Idee der Konsumentensouveränität aber besagt, dass Verbraucherinnen und Verbraucher „durch ihr Nachfrageverhalten die Güterproduktion [...] lenken“ (Kuhlmann 1990, 30). Sie fußt, historisch betrachtet, auf dem Menschen-

bild des Homo oeconomicus (Janning 2011, 151; Weber 2010, 46). Demnach wäre ein Verbraucher mündig, wenn er „genau und vollständig über seine Bedürfnisse und über alle Güter einschließlich ihrer Angebotsbedingungen sowie die damit erreichten Handlungsergebnisse informiert ist“ und „seinen Nutzen maximiert und dabei autonom handelt“ (Kuhlmann 1990, 30). Dieses Konstrukt als Basis zur Bestimmung eines „mündigen Verbrauchers“ heranzuziehen, würde den vielschichtigen Begriff der Mündigkeit trivialisieren, auf die Fertigkeit, eine optimale Preis-Leistungssuchmaschine zu sein.

Aufgrund dieser Verkürzung des „mündigen Verbrauchers“ kam in jüngster Zeit der Gedanke auf, dass sich die Verbraucherpolitik vom Leitbild des „mündigen Verbrauchers“ distanzieren müsse. Indem man aber die Idee der Konsumentensouveränität vollkommen zu Recht infrage stellte, entsorgte man den „mündigen Verbraucher“ gleich mit. Vielleicht aber war es etwas voreilig, die positiv besetzte Vorstellung als naiv und unrealistisch abzutun, nur weil sich die Menschen nicht nach den beschränkten Modellvorstellungen der wirtschaftlichen Zweckrationalität verhalten.

Tatsächlich erscheint es geboten, den „mündigen Verbraucher“ nicht aufzugeben, sondern vielmehr den Begriff der Mündigkeit zu erneuern, gerade wenn er in der Zielvorstellung der Verbraucherbildung verwendet wird. Dazu ist es notwendig, Mündigkeit nicht als Zustand zu fixieren, sondern als Prozess zu verstehen.¹

Schon Immanuel Kant hat „Mündigkeit nicht als eine statische, sondern ganz konsequent als eine dynamische Kategorie, als ein Werdendes und nicht als ein Seiendes bestimmt“, so Theodor W. Adorno (2017, 144). Bei Kant heißt es, dass Aufklärung der Ausweg aus der „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ sei: „Wenn denn nun gefragt wird: Leben wir jetzt in einem aufgeklärten Zeitalter?, so ist die Antwort: Nein, aber wohl in einem Zeitalter der Aufklärung“ (Kant 1784, 491). Adorno betont: „Mündig ist der, der für sich selbst spricht, weil er für sich selbst gedacht hat und nicht bloß nachredet, der nicht bevormundet wird“ (Adorno 1969). Eine „Erziehung zur Mündigkeit“ beinhaltet, so der Politikdidaktiker Klaus Roth, „die Einübung in reflexives Denken und die Stärkung

1 Siehe zum Folgenden ausführlich Bala und Maier 2014.

der individuellen Kritikfähigkeit, die Ermächtigung und Befähigung [...] zur kritischen Hinterfragung [...] und die stetige Ermunterung, [den] Verstand ohne Lenkung und Bevormundung durch andere zu gebrauchen“ (Roth 1999, 20).

Mündigkeit als Prozess, als Fähigkeit zur Reflexion und „Bewußtmachung, Rationalität“, so Adorno, zu verstehen, heißt, den mündigen Verbraucher weder als Tatsache zu behaupten oder ihn als erreichbaren Zielzustand zu fordern noch ihn als unerreichbares Ideal abzutun, sondern nach Mitteln und Wegen zu suchen, die Menschen zur Mündigkeit in der Konsumwelt zu befähigen. Das Potenzial dazu ist in jeder Person vorhanden, ob es tatsächlich angewendet wird, hängt von der konkreten Situation ab. Jemand, der gefühlsmäßig entscheidet, aus Lust und Laune heraus, oder sich von einer Werbung beeinflussen lässt, kann dennoch prinzipiell fähig sein, mündig zu handeln, auch wenn er in der konkreten Situation manipuliert wurde oder nicht nachgedacht hat.

Nachdem deutlich geworden ist, was das Ziel der Verbraucherbildung ist – mündige Verbraucherinnen und Verbraucher – und was überhaupt Mündigkeit ist – die Fähigkeit zur stetigen Reflexion und Bewusstmachung – ergibt sich die Frage: Wie muss eine Verbraucherbildung beschaffen sein, die Verbraucherinnen und Verbraucher befähigt, mündig zu werden?

3 Verbraucherbildung – mehr als Kaufkompetenz

Sicherlich muss Verbraucherbildung Fertigkeiten des Konsumalltags so vermitteln können, dass man sich in einer marktwirtschaftlichen Ordnung zurechtfindet: Wann kommt ein Kaufvertrag zustande? Wie kann ich mit einem begrenzten Budget zurechtkommen? Was muss ich beachten, wenn ich aus dem Elternhaus ausziehe? Welche Kosten kommen beim Kauf eines Smartphones auf mich zu? Was ist ein Girokonto, und wie wähle ich die richtige Bank?

Das sind wichtige Fragen des Alltags und sie müssen beantwortet werden. Dies geschieht durch das umfassende Bildungsangebot der Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen. Und dabei können sie auf eine lange Tradition zurückblicken: Bereits 1967, also vor rund fünfzig Jahren, startete die Ernährungsberatung, die immer auch Verbraucherbildung war, etwa wenn hauswirtschaftliche Kurse angeboten wurden oder bereits in den 1970er-Jahren die Ernährungsberatung in Kindergärten und Schulen etabliert wurde. Heute setzt sich die Vernetzungsstelle Schulverpflegung für gesunde Angebote in Mensen und Kiosken ein.

Die Verbraucherbildung der Verbraucherzentrale NRW besteht aus einem vielfältigen Spektrum von Angeboten: Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsbesuchen, Workshops und Multiplikatorenfortbildungen, Vorträgen sowie Bereitstellung von Informationen auf Internetportalen und Printmedien. Die Einbindung der Verbraucherzentrale als anbieterunabhängige Bildungspartnerin zielt dabei auf eine Ergänzung des regulären Unterrichts durch praxis- und handlungsorientierte Aspekte ab.

Diese Bildungsangebote sind wichtig, denn Verbraucherinnen und Verbraucher haben heute nicht nur das Glück, nahezu alles kaufen zu können, sie stehen auch vor der Herausforderung, Kriterien für die Bewertung der Vielzahl an Gütern festzulegen, Marketingstrategien zu durchschauen, ihre Vorsorge und ihren Schutz mit entsprechenden Finanzdienstleistungen abzusichern und Übervorteilung durch unseriöse Geschäftspraktiken zu erkennen.

Mit Blick auf Kinder und Jugendliche hat eine vom ehemaligen BMELV beauftragte Studie zu Verbraucherwissen ergeben, dass „junge Menschen bei Verbraucherentscheidungen häufig überfordert sind und es gravierende Defizite beim Wissen um Alltagskompetenzen gibt“ (BMELV 2010). Junge Menschen sind immer früher mit Fragen des Konsumalltags konfrontiert. Sie sind eine relevante Zielgruppe für Werbung, nehmen Einfluss auf Konsumententscheidungen innerhalb der Familie und besitzen selber eine enorme Kaufkraft. Doch sind auch junge Menschen zunehmend von Ver- und Überschuldung betroffen, überwiegend resultierend aus einer unwirtschaftlichen Haushaltsführung (vgl. Statistisches Bundesamt 2016).

Die Verbraucherinnen und Verbraucher mit essenziellen Kaufkompetenzen auszustatten, ist ein zentrales Anliegen sowohl der schulischen als auch der für Erwachsene konzipierten Verbraucherbildung, die als marktkomplementäres Instrument der Verbraucherpolitik verstanden werden kann.

Allerdings sind zu wirtschaftlichem Handeln fähige Konsumentinnen und Konsumenten nicht notwendigerweise „mündige Verbraucher“. Eine Verbraucherbildung, die nur Kaufkompetenz vermittelt, ist, um es mit Adorno (2006) zu sagen, Halbbildung. Sie dient vornehmlich der Anpassung. In einer rein zweckorientierten, utilitaristisch konzipierten Verbraucherbildung lernen Schülerinnen und Schüler, ein „guter Konsument“ zu sein. Doch wir brauchen, um es mit unserem Ministerpräsidenten Armin Laschet zu sagen, „mehr als Konsumenten und Untertanen“, nämlich Bürgerinnen und Bürger (zit. nach Frank 2018).

Dass dies ein Ziel von Verbraucherbildung ist, daran lässt der KMK-Beschluss keinen Zweifel, da er „Kompetenzen im Sinne eines reflektierten und selbstbestimmten Konsumverhaltens“ hervorhebt (KMK 2013, 6). Dass es hierbei um gesellschaftspolitische Fragen gehen soll, wird dadurch deutlich, dass die KMK auf das „verantwortungsbewusste Verhalten als Verbraucherinnen und Verbraucher“ verweist und beispielsweise Themen wie den nachhaltigen Konsum und die Globalisierung nennt.

Wenn Verbraucherbildung in diesem Sinne mündige Verbraucherinnen und Verbraucher in den Blick nimmt, dann ist sie, dem eigenen Anspruch nach, auch politische Bildung, die den Bürger nicht vom Verbraucher trennt, sondern den ganzen Menschen berücksichtigt, den Bürger über seine Rolle als Verbraucher reflektieren lässt. Ein Anspruch, der im Übrigen nicht neu ist, er wurde ähnlich bereits 1975 von Gerhard Scherhorn formuliert (siehe Mitropoulos 1996, 31; Scherhorn et al. 1975, 185 f.).

Die Bedeutung dessen wird deutlich an der Frage des nachhaltigen Konsums, der oftmals darauf reduziert wird, die „richtige“, also nachhaltige Kaufentscheidung zu treffen und so die Anbieterseite zu einem Umdenken zu bewegen. Dieser Gedanke beruht auf dem fragwürdigen Konzept der Konsumentensouveränität. Orientiert man sich jedoch an der Idee der Konsumfreiheit, wird deutlich, dass den Handlungskapazitäten der Verbraucherinnen und

Verbraucher am Markt innere und äußere Grenzen gesetzt sind, etwa durch Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen. Um diese zu verändern, können mündige Verbraucher die Möglichkeiten der politischen Mitbestimmung als Bürgerinnen und Bürger nutzen (siehe Beck 2018, 63 f.). Dies zu erkennen und zu vermitteln, ist Aufgabe einer Verbraucherbildung, deren Leitidee es ist, „Menschen zu befähigen, in ökonomisch (mit)geprägten Situationen überlegt und angemessen zu handeln. Dies schließt Selbstbestimmung im Sinn der Vertretung der eigenen Interessen und der eigenständigen Gestaltung der Lebenslage sowie der Übernahme von Verantwortung als aktive, demokratische und verantwortungsbewusste Mitgestalterinnen und Mitgestalter der Gesellschaft ein. Ausschließlich marktbezogenes Wirtschafts- und Verbraucherverwissen reicht dazu nicht aus.“ (Fridrich et al. 2017, 11)

Wenn es das Ziel von Verbraucherbildung ist, Menschen dazu zu befähigen, mündige Verbraucher und Bürger zu sein, dann muss sie beides leisten, sowohl Fertigkeiten als auch Reflexionsfähigkeit vermitteln.

Wenn Verbraucherbildung aber nur die Fertigkeiten vermittelt, also Halbbildung ist, dann ist zwar das Wissen vorhanden, wie man beispielsweise seine Datenschutzeinstellungen in einem sozialen Netzwerk anpasst. Man sieht aber vielleicht gar keinen Grund darin, es zu tun, weil man ja „nichts zu verbergen“ habe. Die Bedeutung der Privatsphäre, in wirtschaftlicher wie staatsbürgerlicher Hinsicht, muss deshalb zusammen mit der Fertigkeit, ihren Schutz umzusetzen, vermittelt werden. Das eine funktioniert nicht ohne das andere. Und vielleicht kommen dann die mündigen Verbraucherbürgerinnen und Verbraucherbürger zu dem Schluss, ihre Social-Media-Accounts zu löschen, so der Vorschlag von Jaron Lanier, Facebook zu verklagen, wie Max Schrems das getan hat, Alternativen zu suchen oder zu entwickeln oder eben doch alles so zu belassen.

Bildung, so die amerikanische Philosophin Martha C. Nussbaum, „hat nicht nur das Ziel, aufgeklärte und engagierte Bürger hervorzubringen. Sie bereitet Menschen auch auf einen Beruf und, was sehr wichtig ist, auf ein sinnvolles Leben vor“ (Nussbaum 2016, 23). Ein Teil dieses Lebens besteht aus Konsum, und gerade deshalb ist es von Bedeutung, über diesen Teil zu reflektieren, denn wie schon die Ökonomin und Hauswirtschaftlerin Hazel Kyrk 1923 sagte, ist der Verbraucher „mehr als ein Käufer“. Kluger, also reflektierter, mündiger Konsum

„suche nicht nur das beste Angebot, sondern stelle sich auch die ‚Frage nach den Motiven, Werten und Zwecken‘“ (Trentmann 2017, 386).

In diesem Sinne von mündigen Verbraucherinnen und Verbrauchern zu sprechen, erfordert einen differenzierten und realistischen Blick auf die Verbraucherinnen und Verbraucher. Die Verbraucherbildung hat seit jeher Skepsis gegenüber vereinfachenden Betrachtungsweisen und idealisierten Leitbildern an den Tag gelegt. So unterschiedlich wie die Menschen sind auch ihre Bedürfnisse, ihre Präferenzen, ihre Fähigkeiten und Ressourcen. Dass es eine Vielzahl von Verbrauchertypen und -bildern gibt, und eben nicht den Otto Normalverbraucher, muss auch in der Verbraucherbildung berücksichtigt werden.

Dank und Hinweis

Der Dank für das Gelingen dieses Bandes gilt allen, die dabei geholfen haben, den zehnten Band der „Beiträge zur Verbraucherbildung“ zu ermöglichen. An erster Stelle sind natürlich die Autorinnen und Autoren zu nennen. Wir danken unseren Kooperationspartnern, dem Ministerium für Umwelt, Landwirtschaft, Natur- und Verbraucherschutz (MULNV) und dem Ministerium für Kultur und Wissenschaft (MKW) des Landes Nordrhein-Westfalen. Die redaktionelle Bearbeitung hat Hannah Scharrenberg übernommen. Christina Seitz hat den Band als Lektorin betreut.

Ab Band 10 werden alle Artikel gemäß dem Standard-Thesaurus Wirtschaft (STW) und dem Thesaurus Sozialwissenschaften (TheSoz) verschlagwortet. Diese Thesauri sollen die Erschließung und Recherche wissenschaftlicher Literatur vereinfachen. Der STW wird von der deutschen Zentralbibliothek für Wirtschaftswissenschaften (ZBW), der TheSoz vom GESIS-Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften betrieben und laufend weiterentwickelt.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1969. Kritik. *Die Zeit* (27. Juni): 22. <https://www.zeit.de/1969/26/kritik> (Zugriff: 27. August 2019).
- . 2006. *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- . 2017. *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Hg. von Gerd Kadelbach. 26. Auflage. Suhrkamp Taschenbuch 11. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bala, Christian und Petra Maier. 2014. Erziehung zum mündigen Verbraucher? Bildung und Basiskompetenzen. In: *Verbraucherpolitik in der kommunalen Praxis*, hg. von Frank Baranowski und Bernhard Daldrup, 95-107. SGK-Schriftenreihe 30. Düsseldorf: SGK NRW.
- Bala, Christian und Wolfgang Schuldzinski, Hrsg. 2018. *Jenseits des Otto Normalverbrauchers: Verbraucherpolitik in Zeiten des „unmanageable consumer“*. Beiträge zur Verbraucherforschung 8. Düsseldorf: Verbraucherzentrale.
- . 2019. *Der vertrauende Verbraucher: Zwischen Regulation und Information*. Beiträge zur Verbraucherforschung 9. Düsseldorf: Verbraucherzentrale.
- Beck, Valentin. 2018. Globale Konsumentenverantwortung – Überlegungen zu ihrer Konzeptualisierung und Begründung. In: *Entgrenzungen des Konsums: Dokumentation der Jahreskonferenz des Netzwerks Verbraucherforschung*, hg. von Peter Kenning und Jörn Lamla, 53-65. Wiesbaden: SpringerGabler. doi:10.1007/978-3-658-19339-3_4.
- BMELV (Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz). 2010. Aigner: Bundesweite Bildungsinitiative soll Alltagskompetenzen junger Menschen im Bereich Finanzen und Medien stärken. Pressemitteilung. 9. November. <https://www.123bildung.de/aigner-bundesweite-bildungsinitiative-soll-alltagskompetenz-junger-menschen-im-bereich-finanzen-und-medien-staerken-291190.html> (Zugriff: 11. Januar 2018).
- Frank, Joachim. 2018. Bdzv: „Wählen zu gehen reicht nicht mehr“. *Kölner Stadt-Anzeiger* (15. März). <https://www.ksta.de/kultur/bdzv-waehlen-zu-gehen-reicht-nicht-mehr-29870868?view=fragmentPreview> (Zugriff: 29. Mai 2018).
- Fridrich, Christian, Renate Hübner, Karl Kollmann, Michael-Burkhard Piorokowsky und Nina Tröger. 2017. Grundüberlegungen zu einer kritischen

- Verbraucherforschung. In: *Abschied vom eindimensionalen Verbraucher*, hg. von Christian Fridrich, Renate Hübner, Karl Kollmann, Michael-Burkhard Piorkowsky, und Nina Tröger, 1-22. Kritische Verbraucherforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Janning, Frank. 2011. *Die Spätgeburt eines Politikfeldes: Die Institutionalisierung der Verbraucherschutzpolitik in Deutschland und im internationalen Vergleich*. Baden-Baden: Nomos.
- Kant, Immanuel. 1784. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. *Berlinische Monatsschrift*, H. 12: 481-494. http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_aufklaerung_1784?p=17 (Zugriff: 27. August 2019).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). 2013. Verbraucherbildung an Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_09_12-Verbraucherbildung.pdf.
- Kuhlmann, Eberhard. 1990. *Verbraucherpolitik: Grundzüge ihrer Theorie und Praxis*. Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. München: Verlag Franz Vahlen.
- Mitropoulos, Stefan. 1997. *Verbraucherpolitik in der Marktwirtschaft: Konzeptionen und internationale Erfahrungen*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Müller, Klaus. 2018. Was ist denn „mündig“? Das alte Leitbild hat ausgedient. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (3. März): 16.
- Nussbaum, Martha C. 2016. *Nicht für den Profit: Warum Demokratie Bildung braucht*. 2. Auflage. Mülheim an der Ruhr: TibiaPress Verlag.
- Roth, Klaus. 1999. Aufklärung. In: *Lexikon der politischen Bildung. Band 1: Didaktik und Schule*, hg. von Dagmar Richter und Georg Weißeno, 18-21. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Scherhorn, Gerhard, Elke Augustin, Heinrich Gustav Brune, Gerd Eichler, Anemarie Hoffmann, Harald Schumacher, Claus Henning Werner und Klaus Wieken. 1975. *Verbraucherinteresse und Verbraucherpolitik*. Kommission für Wirtschaftlichen und Sozialen Wandel 17. Göttingen: Schwartz.
- Statistisches Bundesamt. 2017. Statistik zur Überschuldung privater Personen 2016. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/Ueberschuldung/Ueberschuldung2150500167004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 11. Januar 2018).

- Trentmann, Frank. 2017. *Herrschaft der Dinge: Die Geschichte des Konsums vom 15. Jahrhundert bis heute*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Weber, Birgit. 2010: *Haushalt – Markt – Konsum*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Informationen zur politischen Bildung, H. 308). Bonn: BzpB.

Über die Autorinnen und Autoren

Dr. Christian Bala ist Leiter der Stabsstelle Verbraucherforschung der Verbraucherzentrale NRW und der Geschäftsstelle des KVF NRW.
Webseite: <https://verbraucherforschung.nrw>.

Marit Buddensiek ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Gruppe „Bildung“ der Verbraucherzentrale NRW.
Webseite: <https://www.verbraucherzentrale.nrw/bildung-nrw>.

Petra Maier ist Leiterin der Gruppe „Bildung“ der Verbraucherzentrale NRW.
Webseite: <https://www.verbraucherzentrale.nrw/bildung-nrw>.

Wolfgang Schuldzinski ist Vorstand der Verbraucherzentrale NRW.
Webseite: <https://www.verbraucherzentrale.nrw>.

Kompetenzen mit „Boosts“ stärken

Verhaltenswissenschaftliche Erkenntnisse
jenseits von „Nudging“

Stefan M. Herzog und Ralph Hertwig

DOI 10.15501/978-3-86336-924-8_2

Schlagwörter: Verbraucherpolitik, Verhaltenswissenschaft, Kognition, Psychologie, Transparenz (STW) | Verbraucherpolitik, Entscheidungsverhalten, Verhaltenswissenschaft, Kognition, Psychologie, Verhaltensbeeinflussung, Autonomie, Transparenz (TheSoz)

Abstract

*Entscheidungsträger*innen berücksichtigen zunehmend Erkenntnisse aus den Verhaltenswissenschaften – insbesondere „Nudges“: Interventionen, welche Menschen in eine bestimmte Richtung lenken. Dieser Beitrag stellt einen anderen, verhaltenswissenschaftlich gestützten Ansatz vor („Boosting“), der sogenannte „Boosts“ anbietet: evidenzbasierte Interventionen, die Entscheidungs- und Selbstkontrollkompetenzen steigern und damit die Entscheidungsautonomie von Bürger*innen bewahren.*

Dieser Beitrag erscheint unter der Creative-Commons-Lizenz:
Namensnennung 4.0 International | CC BY 4.0
Kurzform | <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Lizenztext | <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>

1 Einführung

Zahlreiche Regierungen und internationale Organisationen haben begonnen, das enorme Potenzial verhaltenswissenschaftlicher Erkenntnisse für eine wirksame und effiziente Politikgestaltung zu berücksichtigen (Lourenço et al. 2016; World Bank 2015) – so auch die deutsche Bundesregierung, die 2015 ihr Politiklabor „wirksam regieren – Mit Bürgern für Bürger“ ins Leben gerufen hat (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2019). Dass die Bedeutung der Verhaltenswissenschaften für die Politikgestaltung in den letzten Jahren eine solche Aufmerksamkeit gewonnen hat, ist zweifellos dem „Nudging“-Ansatz zu verdanken, der durch das Buch „Nudge: Wie man kluge Entscheidungen anstößt“ bekannt wurde (Thaler und Sunstein 2008). „Nudges“ sind nicht-monetäre und nicht-regulatorische Interventionen, welche Menschen in eine bestimmte Richtung lenken („nudging“ = stupsen), aber dabei deren Wahlfreiheit bewahren sollen (Alemanno und Sibony 2015; Sunstein 2014; Sunstein 2016a; Thaler und Sunstein 2008). Das wohl bekannteste Beispiel für solche Nudges sind die Effekte von Voreinstellungen (Jachimowicz et al. 2019) auf zum Beispiel die Registrierung als Organspender*in oder Beitragszahler*in in Rentensparplänen. Solange man nichts aktiv an einer Voreinstellung ändert, verbleibt man bei der Voreinstellung (zum Beispiel Organspender*in). Und weil Menschen die Tendenz haben, bei einer Voreinstellung zu bleiben, können „Entscheidungsarchitekt*innen“ Verhalten durch Setzen von Voreinstellungen beeinflussen (zum Beispiel die Bereitschaft zur Organspende oder die Teilnahme an Rentensparplänen).

Der Nudge-Ansatz hat eine Reihe von kritischen, informativen Debatten ausgelöst, so zum Beispiel über seine zugrunde liegende politische Philosophie des libertären Paternalismus (Rebonato 2012), über seine Ethik (Barton und Grüne-Yanoff 2015; Bovens 2009; Grüne-Yanoff 2018), über die tatsächliche Wirksamkeit von Nudging-Interventionen (House of Lords Science and Technology Select Committee 2011) und deren Robustheit, Persistenz und tatsächlichen Wohlfahrtseffekte (Grüne-Yanoff 2016; Grüne-Yanoff, Marchionni und Feufel 2018; Grüne-Yanoff 2018; Meder, Fleischhut und Osman 2018; Reijula et al. 2018) – sowie über die Grundannahme des Nudging-Ansatzes: Defizite

in der Entscheidungskompetenz von Menschen sind allgegenwärtig und nur schwer zu ändern (zum Beispiel Grüne-Yanoff und Hertwig 2016).

Auf der einen Seite begrüßen wir das derzeitige Interesse an den Verhaltenswissenschaften für die Politikgestaltung (Sunstein 2016a). Auf der anderen Seite wäre es jedoch falsch und eine verpasste Gelegenheit, verhaltenswissenschaftliche Einsichten mit Nudging gleichzusetzen – oder anzunehmen, dass solche Einsichten letztlich alle auf eine Nudging-Intervention hinauslaufen würden. Tatsächlich liefern die Verhaltenswissenschaften ein viel breiteres, differenzierteres – und auch optimistischeres – Bild über die menschliche Entscheidungskompetenz (zum Beispiel Gigerenzer 2013; Gigerenzer, Hertwig und Pachur 2011; Griffiths et al. 2010; Oaksford und Chater 2007; Zsombok und Klein 2014) und damit auch ein differenzierteres Bild der Konsument*innen (Hellmann 2018; Loer und Leipold 2018). Dies bedeutet auch, dass die Verhaltenswissenschaften der Politik eine Vielfalt von „Werkzeugen“ an die Hand geben können, welche bei Weitem nicht alle von eher trägen und lethargischen Konsument*innen ausgehen. In diesem Beitrag stellen wir einen solchen anderen, verhaltenswissenschaftlich gestützten Ansatz vor („boosting“ = stärken), der sogenannte „Boosts“ bereitstellt: evidenzbasierte, nicht-monetäre und nicht-regulatorische Interventionen mit dem Ziel, Entscheidungs- und Selbstkontrollkompetenzen zu steigern (Grüne-Yanoff und Hertwig 2016; Grüne-Yanoff, Marchionni und Feufel 2018; Hertwig 2017; Hertwig und Dallacker 2019; Hertwig und Grüne-Yanoff 2017).

Hier ein konkretes Beispiel für einen Boost, der die Risikokompetenz der Bürger*innen stärkt, statistische Gesundheitsinformationen zu verstehen (Gigerenzer, Wegwarth und Feufel 2010). 1995 gab das UK Committee on Safety of Medicines eine Warnung zur empfängnisverhütenden Pille der dritten Generation heraus. Die Warnung war, dass die dritte Generation im Vergleich zur zweiten Generation das Risiko für eine potenziell lebensgefährliche Thrombose verdoppelt. Diese Nachricht löste große Besorgnis aus und viele Frauen hörten auf, ihre Pille zu nehmen. Dies führte zu zusätzlichen ungewollten Schwangerschaften und Schwangerschaftsabbrüchen – Schätzungen nach 13.000 zusätzliche Abtreibungen im darauffolgenden Jahr in England und Wales – und zu zusätzlichen 55 Millionen Euro Kosten für den National Health Service. Was bedeutet aber diese Verdopplung des Thromboserisikos konkret? Studien zeigen, dass pro 7.000 Frauen, welche die frühere Pille (der

zweiten Generation) zu sich nahmen, eine Frau eine Thrombose erlitt. Bei der Pille der dritten Generation waren es zwei von 7.000 Frauen. Es handelte sich also tatsächlich um eine Verdoppelung des Risikos (oder um einen Anstieg des Risikos um 100 Prozent). Die Kommunikation von solchen relativen Risikoveränderungen ist allerdings irreführend, weil unklar bleibt, was das Grundrisiko ist, auf welches sich die Risikoerhöhung bezieht (hier eine von 7.000 Frauen). Wenn das Grundrisiko klein ist, sehen Veränderungen, die als relative Risiken ausgedrückt werden, groß aus. Wenn die gleiche Veränderung nun als absolute Risiken kommuniziert wird (1 versus 2 von 7.000 Frauen), dann wird klar, wie klein die Veränderung eigentlich ist – auch weil das Grundrisiko immer gleich mit kommuniziert werden muss. Der Boost ist nun folgender: Immer wenn von einem relativen Risiko gesprochen wird (zum Beispiel „Y führt im Vergleich zu X zu einem 100 Prozent erhöhten Risiko“), dann frage nach den absoluten Risiken (das heißt dem Grundrisiko für X und dem neuen Risiko für Y).

Die zentralen Unterschiede zwischen Boosting und Nudging können entlang von sieben Dimensionen (Tabelle 1; siehe Hertwig und Grüne-Yanoff 2017), sowie entlang der zentralen Annahmen der beiden Ansätze (Tabelle 2; siehe Grüne-Yanoff und Hertwig 2016) herausgearbeitet werden. Im ersten Teil dieses Beitrages diskutieren wir diejenigen Unterschiede zwischen Nudging und Boosting, welche wir für die Verbraucherforschung für besonders relevant halten. Wir stellen zudem eine vorläufige Taxonomie von Boosts auf, welche eine Vielzahl an Boosts für die verschiedensten Lebensbereiche vorstellt. Für eine vertiefte Diskussion aller sieben Dimensionen verweisen wir auf Hertwig und Grüne-Yanoff (2017), auf welchem der erste Teil dieses Beitrages zu großen Teilen basiert. Im zweiten Teil des Beitrages möchten wir mögliche Missverständnisse über Boosts ausräumen, indem wir drei wichtige Eigenschaften von Boosts herausarbeiten: Boosts und Schulbildung sind nicht dasselbe, Boosts müssen nicht teuer sein, und die gleichzeitige Anwendung von Boosts und Nudges schließt sich nicht grundsätzlich aus. Der dritte und letzte Teil des Beitrages behandelt dann die Frage, wann Boosting und wann eher Nudging den sinnvolleren Ansatz darstellt und verdichtet diese Erkenntnisse in sechs Kriterien (Hertwig 2017).

2 „Boosting“ und „Nudging“ im Vergleich

2.1 Definitionen und Wirkmechanismen

Thaler und Sunstein (2008, 6) definieren einen „Nudge“ als jeden Aspekt der „Entscheidungsarchitektur“, der das Verhalten der Menschen auf vorhersagbare Weise verändert, ohne Optionen zu verbieten oder ihre wirtschaftlichen Anreize erheblich zu verändern („any aspect of the choice architecture that alters people’s behavior in a predictable way without forbidding any options or significantly changing their economic incentives“), wobei die Intervention für die Zielpersonen leicht zu vermeiden sein muss („easy and cheap to avoid“). Der Ansatzpunkt von Nudges ist das Verhalten (Tabelle 1): Um es zu steuern, nutzen Nudges kognitive oder motivationale Defizite (zum Beispiel Trägheit, die Tendenz, Dinge aufzuschieben, oder Verlustaversion; siehe auch Rebonato 2012) und verändern die Entscheidungsarchitektur auf eine Weise, die das Verhalten in die gewünschte Richtung lenkt („to nudge“ = stupsen). Die Politik zielt dabei nicht auf Aspekte ab, über die Menschen explizite Präferenzen haben (zum Beispiel Geld, Komfort, Geschmack, Status und so weiter), sondern externe Eigenschaften der Entscheidungsarchitektur, für die Menschen typischerweise von sich behaupten würden, dass sie keine Präferenzen über sie haben (zum Beispiel die Position einer Option in einer Liste, Voreinstellungen, oder die Formulierung semantisch äquivalenter Aussagen). Darüber hinaus muss die herbeigeführte Verhaltensänderung leicht umkehrbar sein, sodass Bürger*innen sich ohne Aufwand anders verhalten könnten. Da diese einfache Reversibilität die Wahlfreiheit bewahren soll, wurde diese Art von Paternalismus als „libertär“ bezeichnet (Thaler und Sunstein 2008).

Wir definieren „Boosts“ als evidenzbasierte Interventionen, die Entscheidungs- und Selbstkontrollkompetenzen steigern und damit also nicht direkt auf das Verhalten abzielen (Tabelle 1; Grüne-Yanoff und Hertwig 2016; Hertwig und Grüne-Yanoff 2017). Die anvisierten Kompetenzen können dabei bereichsspezifisch (zum Beispiel Finanzbuchhaltung) oder bereichsübergreifend

Dimension	Nudging	Boosting
Ansatzpunkt der Intervention	Verhalten	Kompetenzen
Forschungsprogramm und Evidenz	Demonstriere systematische kognitive und motivationale Defizite der Bürger*innen	Erkenne Grenzen der Bürger*innen an, dann identifiziere Wege, um die fehlenden Kompetenzen zu fördern
Wirkmechanismus	Nutze kognitive und motivationale Defizite in Verbindung mit Änderungen der externen Entscheidungsarchitektur	Fördere Kompetenzen durch Änderungen der Fertigkeiten, des Wissens, der Entscheidungsinstrumente und/oder der externen Rahmenbedingungen
Annahmen über die kognitive Architektur	Kognitive Architektur ist unveränderbar	Kognitive Architektur ist veränderbar
Empirisches Unterscheidungskriterium (Reversibilität)	Sobald Intervention entfernt wird, bewegt sich das Verhalten auf den Zustand vor der Intervention zurück	Effekte sollten bestehen bleiben, auch nachdem die (erfolgreiche) Intervention entfernt wurde
Programmatische Ambition (Vision)	Korrigiere schwerwiegende Fehler in spezifischen Kontexten („lokale Reparaturen“)	Statte Bürger*innen mit bereichsspezifischen oder bereichsübergreifenden Kompetenzen aus
Normative Implikationen	Kann gegen Autonomie und Transparenz verstoßen	Erfordert Kooperation und ist daher notwendigerweise transparent

Tabelle 1: Sieben Dimensionen, in denen sich Nudging und Boosting unterscheiden (Hertwig und Grüne-Yanoff 2017).

(zum Beispiel statistische Kompetenzen) sein. Ein Boost kann dabei Aspekte der menschlichen Kognition (zum Beispiel Entscheidungsstrategien, prozedurale Routinen, Motivationskompetenzen oder den strategischen Einsatz von automatischen Prozessen), die Umgebung (zum Beispiel Formate der Informationsdarstellung oder Gestaltung der physischen Umgebung) oder beides einschließen. Durch die Förderung vorhandener oder der Entwicklung neuer Kompetenzen sollen Boosts spezifische Verhaltensweisen ermöglichen. Darüber hinaus haben Boosts das Ziel, die persönliche Handlungsfreiheit zu be-

wahren. Wenn Menschen die Ziele eines Boosts befürworten, beispielsweise Risikokompetenz (Gigerenzer 2013), Finanzkompetenz (Lusardi und Mitchell 2014), oder gesunde Ernährungsgewohnheiten (Hertwig und Dallacker 2019; Dallacker und Hertwig 2019), dann können sie sich dazu entscheiden, den Boost anzunehmen. Wenn sie aber dessen Ziele nicht befürworten, dann können sie den Boost einfach ablehnen. Boosts können also – gerade weil ihr Erfolg auf die Einwilligung und Kooperation seitens der Bürger*innen angewiesen ist – menschliches Verhalten nicht heimlich beeinflussen und die Ziele hinter einem Boost müssen notwendigerweise transparent gemacht werden. Die Bürger*innen können dann die neuen oder gestärkten Kompetenzen nutzen, um ihre eigenen Entscheidungen zu treffen (zum Beispiel, ob sie sich einem medizinischen Test unterziehen oder ein bestimmtes Nahrungsmittel verzehren wollen). Dies macht deutlich, dass Boosts nicht das Ziel haben, Verhalten in eine bestimmte Richtung zu lenken, sondern den Bürger*innen zu helfen, Entscheidungen zu treffen, die besser im Einklang mit ihren eigenen Werten liegen – welches Verhalten diese Werte auch immer implizieren mögen.

Annahme	Nudging	Boosting
<i>Bewusstsein über kognitive Fehler:</i> Müssen Bürger*innen den Einfluss von kognitiven Fehlern erkennen können?	Nein	Ja
<i>Kontrollierbarkeit von kognitiven Fehlern:</i> Müssen Bürger*innen den Einfluss des Fehlers stoppen oder außer Kraft setzen können?	Nein	Ja
<i>Minimale Kompetenzen:</i> Müssen Bürger*innen neue Fähigkeiten erwerben können?	Nein	Ja
<i>Hinreichende Motivation:</i> Müssen Bürger*innen motiviert sein, erlernte Fähigkeiten einzusetzen?	Nein	Ja
<i>Information über Ziele:</i> Muss die Politik die spezifischen Ziele der Bürger*innen kennen?	Ja	Nein
<i>Informationen über die Heterogenität der Ziele:</i> Muss die Politik die Heterogenität der Ziele der Bürger*innen kennen?	Ja	Nein
<i>Kognitive Fehler:</i> Muss die Politik weniger fehleranfällig sein als die Bürger*innen selber?	Ja	Nein
<i>Wohllollen der Politik:</i> Muss die Politik wohlwollend sein?	Ja	Nicht zwingend

Tabelle 2: Acht Annahmen von Nudging und Boosting (Grüne-Yanoff und Hertwig 2016).

2.2 Eine vorläufige Taxonomie von Boosts

Es existieren natürlich bereits schon umfassende Systeme zur Einordnung von evidenzbasierten Interventionen zur Verhaltensveränderung. Solche Systeme (wie zum Beispiel das „behavior change wheel“ von Michie, van Stralen und West 2011) berücksichtigen das ganze Spektrum an möglichen Interventionen, unter anderen auch solche, die weit über Nudging und Boosting hinausgehen (zum Beispiel Zwänge, Anreize oder Einschränkungen der Wahlfreiheit). Unsere vorläufige Taxonomie ist weder vollständig noch abgeschlossen – und soll auch nicht solche generelleren Systeme zur Einordnung von evidenzbasierten Interventionen ersetzen. Vielmehr soll sie aufzeigen, wie reichhaltig und vielfältig das Angebot an Boosts bereits ist – sogar wenn man sich nur auf aktuellere Forschungsarbeiten beschränkt. Die Taxonomie macht dadurch auch deutlich, dass Boosts – wie auch Nudges – keineswegs völlig „neue“ Arten von Interventionen darstellen. Vielmehr sehen wir Boosting als eine hilfreiche übergeordnete Kategorie für ein breites Spektrum von verhaltenswissenschaftlich fundierten, evidenzbasierten, nicht-monetären und nicht-regulatorischen Interventionen, die auf die Kompetenzen – und nicht auf das Verhalten – der Bürger*innen abzielen. Innerhalb des „behavior change wheel“ (Michie, van Stralen und West 2011) würden Boosts unter die Kategorien „Ausbildung“ („education“), „Training“ („training“), „Änderung der Rahmenbedingungen“ („environmental restructuring“), „Verhaltensmodellierung“ („modeling“) oder „Ermöglichung“ („enablement“) fallen.

- *Risikokompetenz-Boosts* schaffen oder fördern Kompetenzen, um statistische Informationen in Bereichen wie Gesundheit (Jenny, Keller und Gigerenzer 2018; McDowell et al. 2016), Wetter (Fleischhut und Herzog 2019; Gigerenzer et al. 2005) und Finanzwesen (Lusardi und Mitchell 2014) verstehen zu können.
 - grafische Darstellungen (zum Beispiel Fundel et al. 2019; Lusardi et al. 2017; Spiegelhalter, Pearson und Short 2011)
 - „Faktenboxen“ (das heißt kurze, transparente Aufstellungen der Vor- und Nachteile medizinischer Maßnahmen, um informiertere Entscheidungen zu ermöglichen; McDowell et al. 2016)

- erfahrungsbasierte (im Gegensatz zu rein beschreibungsbasierten) Darstellungen (zum Beispiel Hogarth und Soyer 2015; Kaufmann, Weber und Haisley 2013)
 - Repräsentationen, die Verzerrungseffekte vermeiden (zum Beispiel absolute statt relative Häufigkeiten; Gigerenzer et al. 2007; Spiegelhalter, Pearson und Short 2011)
 - kurze Trainings zur selbstständigen Umwandlung von undurchsichtigen Darstellungen (zum Beispiel bedingte Wahrscheinlichkeiten) in transparente Darstellungen (zum Beispiel natürliche Häufigkeiten; Sedlmeier und Gigerenzer 2001)
 - Training von allgemeinen mathematischen Fähigkeiten (zum Beispiel, während Eltern ihren Kindern Geschichten erzählen; Berkowitz et al. 2015)
- *Unsicherheitsmanagement-Boosts* etablieren oder fördern prozedurale Regeln für das Treffen von guten Entscheidungen, Vorhersagen und Einschätzungen unter Unsicherheit, das heißt in Situationen, in welchen keine statistischen Informationen in Form von klaren Wahrscheinlichkeiten vorliegen.
- einfache datenbasierte Inferenzmethoden (zum Beispiel Swets, Dawes und Monahan 2000)
 - einfache Regeln zur Nutzung kollektiver Intelligenz („Weisheit der Vielen“; Herzog et al. 2019; Kurvers et al. 2016) und der „Weisheit der Vielen“ innerhalb einer Person (Herzog und Hertwig 2014)
 - einfache Entscheidungsbäume, Heuristiken und prozedurale Routinen (zum Beispiel Drexler, Fischer und Schoar 2014; Gigerenzer, Hertwig und Pachur 2011; Hafenbrädl et al. 2016)
- *Motivations-Boosts* fördern die Fähigkeit, durch passende Interventionen die eigene Motivation und Selbstkontrolle abzustimmen.
- expressives Schreiben (Beilock und Maloney 2015)
 - Übungen zur Etablierung von lernunterstützenden Selbstkonzepten (Rattan et al. 2015)
 - Aufmerksamkeitstrainings (Tang, Tang und Posner 2013)
 - psychologische Verbundenheitstrainings (Hershfield et al. 2011)
 - Belohnungsbündelungs-Trainings (Ainslie 1992; Ainslie 2012)

- strategische Verwendung automatischer Prozesse, zum Beispiel Nutzung von Zielsetzungen in der Form von Wenn-Dann-Regeln („Implementations-Intentionen“; Gollwitzer und Sheeran 2006) in Kombination mit mentalem Kontrastieren (Oettingen 2012)
- Selbstverpflichtungsstrategien („pre-commitment devices“; Schelling 1984) und Selbstkontrollstrategien (Fishbach und Shen 2014)

2.3 Reversibilität: Ein empirisches Kriterium zur Unterscheidung zwischen Nudges und Boosts

Nudges und Boosts unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Ansatzpunkte und Wirkmechanismen, die zu einer Verhaltensveränderung führen (Tabelle 1). Nudges verändern die externe Entscheidungsarchitektur so, dass sie im Zusammenspiel mit den unveränderten, internen (kognitiven und motivationalen) Prozessen der Bürger*innen eine Verhaltensänderung bewirkt. Nudges zielen also direkt auf das Verhalten ab. Im Gegensatz dazu fördern Boosts individuelle Kompetenzen, indem sie funktionale Prozesse trainieren (zum Beispiel Erlernen einfacher Heuristiken), die externen Rahmenbedingungen ändern (zum Beispiel transparente Darstellung von Informationen) oder beides.

Theoretisch scheint also die Unterscheidung zwischen Nudges und Boosts klar – in der Praxis ist sie es aber nicht immer. Daher schlagen wir eine pragmatische Regel vor, um zwischen Nudges und Boosts zu unterscheiden:

Wenn, *ceteris paribus*, eine wirksame (nicht-monetäre und nicht-regulierende) Intervention entfernt wird und das Verhalten wieder in den Zustand vor der Intervention zurückkehrt, dann stellt die Intervention einen Nudge dar. Wenn aber, *ceteris paribus*, das Verhalten nach der Entfernung der Intervention bestehen bleibt, dann stellt die Intervention einen Boost dar.

2.4 Normative Implikationen

Wie soll sich die Politik zwischen einem Nudge und einem Boost entscheiden? Nebst der Effektivität und Effizienz sowie den Auswirkungen auf die Wohlfahrt können mindestens zwei weitere normative Dimensionen zur Evaluation von Interventionen herangezogen werden: Transparenz und Autonomie.

„Harte“ paternalistische Interventionen, wie Gesetze (zum Beispiel obligatorische Gurtpflicht), Verbote (zum Beispiel Rauchverbot auf öffentlichen Plätzen) und negative monetäre Anreize (zum Beispiel Tabaksteuer) sind sichtbar und transparent (Glaeser 2006) und Bürger*innen können sie daher überprüfen und die Regierung zur Rechenschaft ziehen. Man kann nun argumentieren, dass Nudges im Vergleich dazu weniger transparent sind. Tatsächlich funktionieren einige Nudges auch ohne das Wissen und die Zustimmung der Bürger*innen und wirken daher manipulativ (Conly 2012; Wilkinson 2012). Aus diesen Gründen kann die Verwendung von Voreinstellungen (zum Beispiel Organe spenden versus Organe nicht spenden) kritisiert werden, da sie die unterstellte Trägheit der Menschen nutzt und eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt umgeht. Dies bedeutet auch, dass die Effekte von Voreinstellungen möglicherweise nicht so leicht umkehrbar sind, wie man denken könnte und somit das Kriterium der einfachen Reversibilität nicht erfüllen. Selbst wenn Voreinstellungen völlig transparent sind (wie zum Beispiel im Fall der automatischen Teilnahme in Rentensparplänen), ist allerdings die Fähigkeit einer Person, eine Intervention auch als solche zu erkennen (zum Beispiel eine Voreinstellung) nicht das Gleiche wie die Fähigkeit zu erkennen, wie genau dieser Nudge das eigene Verhalten verändern wird – insbesondere wenn die Richtung des Effektes nicht intuitiv ist. Je weniger also die Bürger*innen den Mechanismus hinter der Verhaltensänderung verstehen, desto geringer ist die tatsächliche Transparenz. Im Gegensatz dazu erfordern Boosts die aktive Mitarbeit der Bürger*innen. Sie müssen daher explizit, sichtbar und transparent sein.

Die für das Funktionieren von Boosts notwendige Zusammenarbeit setzt also voraus, dass sich Bürger*innen selber mit einem Boost auseinandersetzen. Dies impliziert wiederum, dass gemäß gängigen Auffassungen zu Autonomie (Buss und Westlund 2018) Boosts die Autonomie mehr respektieren als Nudges – insbesondere mehr als jene Nudges, welche die Reflexions- und Überlegungsfähigkeit der Menschen umgehen wollen (Sunstein 2016b). Weil

Boosts eine aktive Mitarbeit der Bürger*innen voraussetzen, kann die Politik daher davon ausgehen, dass ein Boost, der von Bürger*innen aufgegriffen und in die Tat umgesetzt wird, die Ziele dieser Bürger*innen widerspiegelt. Ein erfolgreicher Nudge hingegen spiegelt nicht notwendigerweise solche eigenen Ziele wider (Grüne-Yanoff 2018). Natürlich besteht die Hoffnung, dass die Politik – informiert durch Statistiken und den öffentlichen Diskurs – die eigenen Ziele der Bürger*innen fördern kann und auch fördern will. Die Möglichkeit, die eigenen Ziele zu verfolgen, wird oft als die angemessene Grundlage für Wohlfühlstandserwägungen angesehen (Hausman 2012). Die Unterscheidung zwischen Boosts und Nudges impliziert daher, dass Boosts solche Erwägungen eher respektieren (Grüne-Yanoff 2018).

3 Mögliche Missverständnisse ausräumen: Drei wichtige Eigenschaften von Boosts

Im Folgenden möchten wir mögliche Missverständnisse über Boosts ausräumen, indem wir drei wichtige Eigenschaften von Boosts herausarbeiten.

3.1 Boosting ist nicht dasselbe wie Schulbildung

Natürlich ist es die zentrale Aufgabe von Schulen, Schüler*innen Wissen und Kompetenzen zu vermitteln. Aber nach unserer Konzeptualisierung ist Boosting nicht dasselbe wie Schulbildung, obwohl einige Boosts (zum Beispiel Risikokompetenz-Boosts) leicht in Schullehrpläne aufgenommen werden könnten. Wir sehen mindestens sechs zentrale Unterschiede:

1. Es ist nicht das vorrangige Ziel von Boosts, akkurates deklaratives Wissen und kulturelle Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben, Grammatik und Algebra zu vermitteln. Stattdessen vermitteln Boosts Kompetenzen in Bereichen,

die typischerweise (noch) nicht in Schullehrplänen behandelt werden, wie zum Beispiel finanzielle Entscheidungen, akkurate Risikobewertungen, gesunde Ernährung, digitale Kompetenzen, fundierte medizinische Entscheidungen oder wirksame Selbstregulierung.

2. Boosts, wie auch Nudges, sollten evidenzbasiert sein. Dies gilt nicht notwendigerweise für das, was in Schulen unterrichtet wird.
3. Boosts zielen darauf ab, neue Kompetenzen unter begrenzten Zeit- und Ressourcenbedingungen (seitens der Zielgruppe, sowie der Politik) zu etablieren oder bestehende Kompetenzen zu fördern. Somit stellen Boosts auch eine Form des lebenslangen, außerschulischen Lernens dar.
4. Der Fokus von Boosts liegt typischerweise auf direkt umsetzbaren Entscheidungs- und Motivationskompetenzen (zum Beispiel Heuristiken oder Fähigkeiten zur Zielimplementierung) und nicht auf Information an sich.
5. Bei Boosts handelt es sich häufig um bedarfsorientierte Interventionen („just-in-time“), während schulische Bildung Wissen und Kompetenzen nach einem allgemeinen Lehrplan bereitstellt.
6. Boosts sind Interventionen, welche die Autonomie des Einzelnen bewahren, da sie auf die Kooperation der Bürger*innen angewiesen sind. Im Gegensatz dazu ist während der obligatorischen Schulzeit die Autonomie der Schüler*innen durch die Lehrpläne vergleichsweise kleiner. Zugegebenermaßen wäre die Autonomie der Schüler*innen eingeschränkt, wenn ein Boost Teil eines obligatorischen Lehrplans werden würde.

3.2 Boosts müssen nicht teuer sein

Da Änderungen der Entscheidungsarchitektur kostengünstig sein können, ist es nachvollziehbar, dass Nudges oft als kostengünstig wahrgenommen werden. Eine Voreinstellung (Jachimowicz et al. 2019) kann zum Beispiel durch Gesetze oder Verordnungen geändert werden (zum Beispiel von „opt-out“ zu „opt-in“). Eine Änderung einer Voreinstellung erfordert auch nur einen minimalen Aufwand seitens der Bürger*innen; im Fall von Voreinstellungen beruht die Effektivität des Nudges sogar auf der Annahme, dass die Bürger*innen in aller Regel nichts tun werden.

Im Gegensatz dazu erfordern Boosts häufig mehr Zeit, Aufwand und Motivation – sowohl von den Bürger*innen als auch von der Politik. Obwohl Boosts wohl nur selten kostenlos sein werden, sind viele von ihnen kostengünstig.

Die notwendige Zeitinvestition kann nur wenige Minuten betragen (zum Beispiel expressives Schreiben, Beilock und Maloney 2015) oder nicht mehr als einige Stunden, zum Beispiel Übungen zur Förderung von lernunterstützenden Selbstkonzepten (Rattan et al. 2015) oder Repräsentationstraining (Sedlmeier und Gigerenzer 2001). Zugegebenermaßen hat der Staat die Kosten für die Einrichtung solcher Lernmöglichkeiten zu tragen. Durch die zunehmende Digitalisierung der Gesellschaft wird es aber auch immer einfacher sein, Boosts online kostengünstig und skalierbar zu vermitteln.

3.3 Die gleichzeitige Anwendung von Boosts and Nudges schließt sich nicht grundsätzlich aus

Boosts und Nudges sind natürlich nicht völlig austauschbar. So gibt es beispielsweise, soweit uns bekannt ist, keinen Nudge, um die Angst vor Mathematik zu reduzieren (Beilock und Maloney 2015) oder die transparente Kommunikation und das Verstehen von Gesundheitsrisiken zu fördern (Gigerenzer et al. 2007). In diesen Fällen hat die Politik nur eine Wahl.

Es gibt jedoch Lebensbereiche, in denen entweder Nudges oder Boostings verwendet werden könnten, so zum Beispiel bei Essens- und finanziellen Entscheidungen und Selbstkontrollproblemen. In jedem dieser Bereiche könnten die Kompetenzen der Bürger*innen durch Boosts gesteigert werden, das Verhalten der Bürger*innen durch Nudges gesteuert werden oder beides. Die Frage, welcher der beiden Ansätze effizienter sein würde, ist letztlich eine empirische Frage. Unser Ziel ist es nicht, generell Boosts oder Nudges zu empfehlen. Vielmehr wollen wir aufzeigen, dass es immer notwendig sein wird, die jeweiligen Umstände und Ziele zu analysieren, damit die Politik die geeignetere Intervention auswählen kann (Grüne-Yanoff und Hertwig 2016; Hertwig und Grüne-Yanoff 2017).

Eine faszinierende Möglichkeit, Boosting und Nudging miteinander zu kombinieren, sind sogenannte „Self-Nudges“ („Selbst-Anstupser“; Reijula und Hertwig 2019): Bürger*innen verwenden Nudges als Selbstkontrollstrategien, um ihre eigenen Entscheidungsumgebungen umzustrukturieren; so werden sie zu ihren eigenen Entscheidungsarchitekt*innen. Eine Kategorie solcher Self-Nudges sind sogenannte Selbstverpflichtungsstrategien („pre-commitment

devices“; Schelling 1984, siehe auch die Taxonomie weiter oben). Zum Beispiel können wir den Wecker am Abend so weit weg vom Bett aufstellen, dass wir ihn am nächsten Morgen erst dann ausschalten können, wenn wir schon aus dem Bett gestiegen sind. Da viele Nudges in Self-Nudges umfunktioniert werden können, ist die Palette an möglichen Self-Nudges beachtlich. Zur Förderung von Self-Nudging müssen politischen Entscheidungsträger*innen ihr Wissen über Nudges – insbesondere deren Funktionsweise – mit den Bürger*innen teilen, um Letztere in die Lage versetzen, selbstständig ihre Entscheidungsumgebungen so zu gestalten, dass sie ihre eigenen Ziele besser erreichen können. Self-Nudging ermöglicht eine pragmatische und kostengünstige Anwendung verhaltenswissenschaftlicher Erkenntnisse und umgeht dabei viele der Bedenken, die hinsichtlich Nudging-Interventionen geäußert wurden (zum Beispiel Bevormundung, Manipulation, oder fehlende Informationen über Ziele der Bürger*innen; siehe auch Tabelle 2).

4 Wann „Boosts“, wann „Nudges“ verwenden? Sechs Kriterien für die Politik

Hertwig (2017) hat eine Reihe von Kriterien vorgeschlagen, um zu bestimmen, wann Boosts und wann Nudges die sinnvollere Form einer nicht-monetären und nicht-regulierenden Intervention darstellen. Diese Kriterien leiten sich aus den Unterschieden zwischen Boosting und Nudging ab, wie sie in diesem Beitrag diskutiert wurden (zur Übersicht siehe Tabellen 1 und 2). Im Folgenden listen wir die sechs Kriterien auf; für eine vertiefte Diskussion der Kriterien siehe Hertwig (2017). Wie oben dargestellt, schließt sich eine gleichzeitige Anwendung von Boosts und Nudges nicht grundsätzlich aus. Die sechs Kriterien können helfen, auch solche Situationen zu identifizieren.

Die ersten vier Kriterien stellen notwendige Voraussetzungen für die Effektivität von Boosts beziehungsweise von Nudges dar; wenn eines dieser Kriterien klar verfehlt wird, dann kann dies durch keine anderen Vorteile aufgewogen

werden. Die verbleibenden zwei Kriterien stellen zwar keine notwendigen Voraussetzungen dar, sollten aber in der Kosten-Nutzen-Rechnung berücksichtigt werden.

1. Wenn Entscheider*innen die kognitiven Fähigkeiten oder die Motivation zum Erwerb neuer Fähigkeiten oder Kompetenzen fehlen, ist Nudging wahrscheinlich der effizientere Ansatz.
2. Wenn sich die Politik über die Ziele der Bürger*innen unsicher ist, wenn die Bürger*innen deutlich heterogene Ziele verfolgen oder wenn einzelne Bürger*innen selber widersprüchliche Ziele verfolgen, dann ist Boosting der weniger fehleranfällige Ansatz.
3. Wenn ein Nudge, damit er funktioniert, intransparent oder sogar unsichtbar sein muss, dann ist er nicht leicht zu umgehen und damit paternalistisch; in solchen Fällen sind Boosts im Allgemeinen zu bevorzugen.
4. Wenn die Politik nicht (immer) wohlwollend handelt oder wenn sie dem privaten Sektor erlaubt, „toxische“ Entscheidungsarchitekturen zu schaffen, dann bietet Boosting den Bürger*innen einen besseren Schutz.
5. Wenn die Politik allgemeineres und dauerhaftes Verhalten fördern will, dann scheint, *ceteris paribus*, Boosting sinnvoller als Nudging.
6. Wenn die Gefahr besteht, dass unerwartete (unvorhersehbare) und unerwünschte Folgen eines Nudges oder eines Boosts auftreten, sollte die entsprechende Alternative in Betracht gezogen werden.

Literatur

- Ainslie, George. 1992. *Picoeconomics: The strategic interaction of successive motivational states within the person*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2012. Pure hyperbolic discount curves predict „eyes open“ self-control. *Theory and Decision* 73, Nr. 1: 3-34. doi:10.1007/s11238-011-9272-5.
- Alemanno, Alberto und Anne-Lise Sibony. 2015. *Nudge and the law: A European perspective. Modern studies in European law*. Oxford: Hart. doi:10.5040/9781474203463.
- Barton, Adrien und Till Grüne-Yanoff. 2015. From libertarian paternalism to nudging – And beyond. *Review of Philosophy and Psychology* 6, Nr. 3: 341-359. doi:10.1007/s13164-015-0268-x.

- Beilock, Sian L. und Erin A. Maloney. 2015. Math anxiety: A factor in math achievement not to be ignored. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 2, Nr. 1: 4-12. doi:10.1177/2372732215601438.
- Berkowitz, Talia, Marjorie W. Schaeffer, Erin A. Maloney, Lori Peterson, Courtney Gregor, Susan C. Levine und Sian L. Beilock. 2015. Math at home adds up to achievement in school. *Science* 350, Nr. 6257: 196-198. doi:10.1126/science.aac7427.
- Bovens, Luc. 2009. The ethics of nudge. In: *Preference change: Approaches from philosophy, economics and psychology*, hg. von Till Grüne-Yanoff und Sven Ove Hansson, 207-219. Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-90-481-2593-7_10.
- Buss, Sarah und Andrea Westlund. 2018. Personal autonomy. In: *The Stanford encyclopedia of philosophy*, hg. von Edward N. Zalta. Stanford: Stanford University.
- Conly, Sarah. 2012. *Against autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9781139176101.
- Dallacker, Mattea und Ralph Hertwig. 2019. Toward simple eating rules for the land of plenty. In: *Taming uncertainty*, hg. von Ralph Hertwig, Timothy J. Pleskac, Thorsten Pachur, und The Center for Adaptive Rationality, 111-127. Cambridge: MIT Press.
- Drexler, Alejandro, Greg Fischer und Antoinette Schoar. 2014. Keeping it simple: Financial literacy and rules of thumb. *American Economic Journal: Applied Economics* 6, Nr. 2: 1-31. doi:10.1257/app.6.2.1.
- Fishbach, Ayelet und Luxi Shen. 2014. The explicit and implicit ways of overcoming temptation. In: *Dual process theories in the social mind*, hg. von J. W. Sherman, B. Gawronski, und Y. Trope. New York: Guilford. doi:10.1.1.308.7872.
- Fleischhut, Nadine und Stefan M. Herzog. 2019. Wie lässt sich die Unsicherheit von Vorhersagen sinnvoll kommunizieren? In: *Wetterwarnungen: Von der Extremereignisinformation zu Kommunikation und Handlung*. Beiträge aus dem Forschungsprojekt WEXICOM, hg. von Thomas Kox und Lars Gerhold, 63-81. Schriftenreihe Sicherheit 25. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Fundel, Vanessa J., Nadine Fleischhut, Stefan M. Herzog, Martin Göber und Renate Hagedorn. 2019. Promoting the use of probabilistic weather forecasts through a dialogue between scientists, developers, and end-users. *Quarterly Journal of the Royal Meteorological Society* 2019, 210-231. doi:10.1002/qj.3482.

- Gigerenzer, Gerd. 2013. *Risiko: Wie man die richtigen Entscheidungen trifft*. München: C. Bertelsmann Verlag.
- Gigerenzer, Gerd, Wolfgang Gaissmaier, Elke Kurz-Milcke, Lisa M. Schwartz und Steven Woloshin. 2007. Helping doctors and patients make sense of health statistics. *Psychological Science in the Public Interest* 8, Nr. 2: 53-96. doi:10.1111/j.1539-6053.2008.00033.x.
- Gigerenzer, Gerd, Ralph Hertwig, Eva van den Broek, Barbara Fasolo und Konstantinos V. Katsikopoulos. 2005. A 30% chance of rain tomorrow: How does the public understand probabilistic weather forecasts? *Risk Analysis* 25, Nr. 3: 623-629. doi:10.1111/j.1539-6924.2005.00608.x.
- Gigerenzer, Gerd, Ralph Hertwig und Thorsten Pachur. 2011. *Heuristics: The foundations of adaptive behavior*. New York: Oxford University Press.
- Gigerenzer, Gerd, Odette Wegwarth und Markus Feufel. 2010. Misleading communication of risk. *BMJ* 341: 791-792. doi:10.1136/bmj.c4830.
- Glaeser, Edward. 2006. Paternalism and psychology. *University of Chicago Law Review* 73, Nr. 1: 133-156.
- Gollwitzer, Peter M. und Paschal Sheeran. 2006. Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology* 38: 69-119. doi:10.1016/S0065-2601(06)38002-1.
- Griffiths, Thomas L., Nick Chater, Charles Kemp, Amy Perfors und Joshua B. Tenenbaum. 2010. Probabilistic models of cognition: Exploring representations and inductive biases. *Trends in Cognitive Sciences* 14, Nr. 8: 357-364. doi:10.1016/j.tics.2010.05.004.
- Grüne-Yanoff, Till. 2016. Why behavioural policy needs mechanistic evidence. *Economics and Philosophy* 32, Nr. 3: 463-483. doi:10.1017/S0266267115000425.
- Grüne-Yanoff, Till. 2018. Boosts vs. nudges from a welfarist perspective. *Revue d'Économie Politique* 128, Nr. 2: 209-224. doi:10.1177/1745691617702496.
- Grüne-Yanoff, Till und Ralph Hertwig. 2016. Nudge versus boost: How coherent are policy and theory? *Minds & Machines* 26, Nr. 1-2: 149-183. doi:10.1007/s11023-015-9367-9.
- Grüne-Yanoff, Till, Caterina Marchionni und Markus A. Feufel. 2018. Toward a framework for selecting behavioural policies: How to choose between boosts and nudges. *Economics and Philosophy* 34, Nr. 2: 243-266. doi:10.1017/S0266267118000032.

- Hafenbrädl, Sebastian, Daniel Waeger, Julian N Marewski und Gerd Gigerenzer. 2016. Applied decision making with fast-and-frugal heuristics. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition* 5: 215-231. doi:10.1016/j.jarmac.2016.04.011.
- Hausman, Daniel M. 2012. *Preference, value, choice, and welfare*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hellmann, Kai-Uwe. 2018. Leitbilder, Erlebnisse und die mentale Dimension des modernen Konsums: Zum Menschenbild der akademischen Verbraucherforschung. In: *Jenseits des Otto Normalverbrauchers Verbraucherpolitik in Zeiten des „unmanageable consumer“*, hg. von Christian Bala und Wolfgang Schuldzinski, 19-51. Beiträge zur Verbraucherforschung 8. Düsseldorf: Verbraucherzentrale. doi:10.15501/978-3-86336-920-0_2.
- Hershfield, Hal E., Daniel G. Goldstein, William F. Sharpe, Jesse Fox, Leo Yeykelis, Laura L. Carstensen und Jeremy N. Bailenson. 2011. Increasing saving behavior through age-progressed renderings of the future self. *Journal of Marketing Research* 48, Nr. SPL: S23-S37. doi:10.1509/jmkr.48.spl.s23.
- Hertwig, Ralph 2017. When to consider boosting: Some rules for policy-makers. *Behavioural Public Policy* 1, Nr. 2: 143-161. doi:10.1017/bpp.2016.14.
- Hertwig, Ralph und Mattea Dallacker. 2019. Motivationsspritzen fürs gesunde Leben. *G+G*, Nr. 1: 30-35.
- Hertwig, Ralph und Till Grüne-Yanoff. 2017. Nudging and boosting: Steering or empowering good decisions. *Perspectives on Psychological Science* 12, Nr. 6: 973-986. doi:10.1177/1745691617702496.
- Herzog, Stefan M und Ralph Hertwig. 2014. Harnessing the wisdom of the inner crowd. *Trends in Cognitive Sciences* 18, Nr. 10: 504-506. doi:10.1016/j.tics.2014.06.009.
- Herzog, Stefan M., Aleksandra Litvinova, Kyanoush S. Yahosseini, Alan N. Tump und Ralf H. J. M. Kurvers. 2019. The ecological rationality of the wisdom of crowds. In: *Taming uncertainty*, hg. von Ralph Hertwig, Timothy J. Pleskac, Thorsten Pachur und The Center for Adaptive Rationality, 245-262. Cambridge: MIT Press.
- Hogarth, Robin M. und Emre Soyer. 2015. Providing information for decision making: Contrasting description and simulation. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition* 4, Nr. 3: 221-228. doi:https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2014.01.005.

- House of Lords Science and Technology Select Committee. 2011. *Behaviour change. 2nd report of session 2010-12, HL Paper 179*. London: Stationery Office Limited.
- Jachimowicz, Jon M, Shannon Duncan, Elke U Weber und Eric J Johnson. 2019. When and why defaults influence decisions: A meta-analysis of default effects. *Behavioural Public Policy* 2019: 1-28. doi:10.1017/bpp.2018.43.
- Jenny, Mirjam A., Niklas Keller und Gerd Gigerenzer. 2018. Assessing minimal medical statistical literacy using the Quick Risk Test: A prospective observational study in Germany. *BMJ Open* 8, Nr. 8: e020847. doi:10.1136/bmjopen-2017-020847.
- Kaufmann, Christine, Martin Weber und Emily Haisley. 2013. The role of experience sampling and graphical displays on one's investment risk appetite. *Management Science* 59, Nr. 2: 323-340. doi:10.1287/mnsc.1120.1607.
- Kurvers, Ralf H. J. M., Stefan M. Herzog, Ralph Hertwig, Jens Krause, Patricia A. Carney, Andy Bogart, Giuseppe Argenziano, Iris Zalaudek und Max Wolf. 2016. Boosting medical diagnostics by pooling independent judgments. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 113, Nr. 31: 8777-8782. doi:10.1073/pnas.1601827113.
- Loer, Kathrin und Alexander Leipold. 2018. Mit dem Verbraucher Politik machen? In: *Jenseits des Otto Normalverbrauchers Verbraucherpolitik in Zeiten des „unmanageable consumer“*, hg. von Christian Bala und Wolfgang Schuldzinski, 53-75. Beiträge zur Verbraucherforschung 8. Düsseldorf: Verbraucherzentrale. doi:10.15501/978-3-86336-920-0_3.
- Lourenço, Joana S., Emanuele Ciriolo, Sara R. Almeida und Xavier Troussard. 2016. *Behavioural insights applied to policy: European Report 2016 (EUR 27726 EN)*. Brussels: European Commission Joint Research Centre. doi:10.2760/903938.
- Lusardi, Annamaria und Olivia S. Mitchell. 2014. The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature* 52, Nr. 1: 5-44. doi:10.1257/jel.52.1.5.
- Lusardi, Annamaria, Anya Samek, Arie Kapteyn, Lewis Glinert, Angela Hung und Aileen Heinberg. 2017. Visual tools and narratives: New ways to improve financial literacy. *Journal of Pension Economics & Finance* 16, Nr. 3: 297-323. doi:10.1017/S1474747215000323.
- McDowell, Michelle, Felix G. Rebitschek, Gerd Gigerenzer und Odette Wegwarth. 2016. A simple tool for communicating the benefits and harms

- of health interventions: A guide for creating a fact box. *MDM Policy & Practice* 1, Nr. 1, 1-10. doi:10.1177/2381468316665365.
- Meder, Björn, Nadine Fleischhut und Magda Osman. 2018. Beyond the confines of choice architecture: A critical analysis. *Journal of Economic Psychology* 68: 36-44. doi:10.1016/j.joep.2018.08.004.
- Michie, Susan, Maartje M. van Stralen und Robert West. 2011. The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Science* 6, Nr. 42. 1-11. doi:10.1186/1748-5908-6-42.
- Oaksford, Mike und Nick Chater. 2007. *Bayesian rationality: The probabilistic approach to human reasoning*. Oxford: Oxford University Press.
- Oettingen, Gabriele. 2012. Future thought and behaviour change. *European Review of Social Psychology* 23, Nr. 1: 1-63. doi:10.1002/ejsp.2090.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. 2019. *Wirksam regieren: Mit Bürgern für Bürger*. Bundesregierung. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/wirksam-regieren> (Zugriff: 23. Mai 2019).
- Rattan, Aneeta, Krishna Savani, Dolly Chugh und Carol S. Dweck. 2015. Leveraging mindsets to promote academic achievement. *Perspectives on Psychological Science* 10, Nr. 6: 721-726. doi:10.1177/1745691615599383.
- Rebonato, Riccardo. 2012. *Taking liberties: A critical examination of libertarian paternalism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Reijula, Samuli und Ralph Hertwig. 2019. *Self-nudging and the citizen choice architect*. SocArXiv. June 12. doi:10.31235/osf.io/24dwn.
- Reijula, Samuli, Jaakko Kuorikoski, Timo Ehrig, Konstantinos V. Katsikopoulos und Shyam Sunder. 2018. Nudge, boost, or design? Limitations of behaviorally informed policy under social interaction. *Journal of Behavioral Economics for Policy* 2, Nr. 1: 99-105.
- Schelling, Thomas C. 1984. Self-command in practice, in policy, and in a theory of rational choice. *The American Economic Review* 74, Nr. 2: 1-11.
- Sedlmeier, Peter und Gerd Gigerenzer. 2001. Teaching Bayesian reasoning in less than two hours. *Journal of Experimental Psychology: General* 130, Nr. 3: 380-400. doi:10.1037/0096-3445.130.3.380.
- Spiegelhalter, David, Mike Pearson und Ian Short. 2011. Visualizing uncertainty about the future. *Science* 333, Nr. 6048: 1393-1400. doi:10.1126/science.1191181.
- Sunstein, Cass R. 2014. *Why nudge? The politics of libertarian paternalism*. New Haven: Yale University Press.

- . 2016a. The council of psychological advisers. *Annual Review of Psychology* 67: 713-737. doi:10.1146/annurev-psych-081914-124745.
- . 2016b. The ethics of influence: *Government in the age of behavioral science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swets, John A., Robyn M. Dawes und John Monahan. 2000. Psychological science can improve diagnostic decisions. *Psychological Science in the Public Interest* 1, Nr. 1: 1-26. doi:10.1111/1529-1006.001.
- Tang, Yi-Yuan, Rongxiang Tang und Michael I. Posner. 2013. Brief meditation training induces smoking reduction. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 110, Nr. 34: 13971-13975. doi:10.1073/pnas.1311887110.
- Thaler, Richard H. und Cass R. Sunstein. 2008. *Nudge: Improving decisions about health, wealth and happiness*. New York: Simon & Schuster.
- Wilkinson, T. Martin. 2012. Nudging and manipulation. *Political Studies* 61, Nr. 2: 341-355. doi:10.1111/j.1467-9248.2012.00974.x.
- World Bank. 2015. *World Development Report 2015: Mind, society and behaviour*. Washington: World Bank.
- Zsombok, Caroline E. und Gary Klein. 2014. *Naturalistic decision making*. New York: Psychology Press.

Über die Autoren

Dr. Stefan Herzog ist Forschungsleiter des Forschungsschwerpunktes „Boosting“ im Forschungsbereich „Adaptive Rationalität“ (ARC) am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin.
Webseite: www.stefanherzog.org.

Prof. Dr. Ralph Hertwig ist Direktor des Forschungsbereichs „Adaptive Rationalität“ (ARC) am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin.
Webseite: www.mpib-berlin.mpg.de/de/mitarbeiter/ralph-hertwig.

Verbraucherbildung als Bildung für Lebensführung

Kirsten Schlegel-Matthies

DOI 10.15501/978-3-86336-924-8_3

Schlagwörter: Konsumverhalten, Konsumgesellschaft (STW) | Bildungsangebot, Haushaltswissenschaft, Konsumgesellschaft, Lebensführung, Allgemeinbildung, Verbraucherverhalten (TheSoz)

Abstract

Schulische Verbraucherbildung gilt in öffentlichen Diskussionen um Verbraucherverhalten als wichtiger Lösungsansatz für Probleme in den Bereichen Gesundheit, Ernährung, Finanzen, Digitalisierung oder nachhaltiger Konsum. Allerdings sollte Verbraucherbildung – aus Sicht der Haushaltswissenschaft – kein Instrument der Sozial- oder Wirtschaftspolitik sein, sondern im Rahmen der Allgemeinbildung zur selbstbestimmten Lebensführung sowie zur Teilhabe an und Mitgestaltung von Gesellschaft beitragen.

Dieser Beitrag erscheint unter der Creative-Commons-Lizenz:
Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International |
CC BY-SA 4.0
Kurzform | <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>
Lizenztext | <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Schulische Verbraucherbildung als Lösung für gesellschaftliche Fehlentwicklungen?

Seit Jahren werden regelmäßig Fehlernährung und Adipositas (Spiller und Nitzko 2017, 222 f.), nachhaltige Entwicklung (Spiller und Nitzko 2017, 223 ff.) oder eine wachsende Ver- und Überschuldung (Creditreform 2017) als Herausforderungen für die Verbraucherpolitik genannt. Zugleich wird Verbraucherinnen und Verbrauchern eine Mitverantwortung zum Beispiel für den Klimawandel oder den weltweit steigenden Ressourcenverbrauch zugesprochen (Heidbrink et al. 2011). Neuerdings werfen zudem die sozialen Medien und die Digitalisierung von immer mehr Lebensbereichen Fragen danach auf, wie Verbraucherinnen und Verbraucher soziale Medien oder Digitalisierung nutzen und dabei ihre Daten und damit ihre Privatsphäre schützen können (Oehler 2017; Schleusener und Stevens 2015; VSMK 2018).

Diese Herausforderungen sind mit Kosten für die Sozialsysteme, die Wirtschaft oder die Umwelt verbunden, auch deshalb gibt es seit Jahren zum Beispiel vonseiten der Verbraucherverbände immer wieder Forderungen nach einer Verankerung der Verbraucherbildung im schulischen Unterricht. Andere fordern entsprechende Bildungsangebote, je nach aktuell diskutierter Problemlage. 2015 forderten TV-Koch Tim Mälzer und Christian Schmidt, damals Bundesminister für Ernährung und Landwirtschaft, – wieder einmal – ein Schulfach Ernährung (Maier 2015). Der Gesundheitswissenschaftler Klaus Hurrelmann plädierte im Februar 2018 im Deutschlandfunk für ein Unterrichtsfach Gesundheit (Deutschlandfunk Kultur 2018) und die niedersächsische Datenschutzbeauftragte Barbara Thiel setzte sich 2017 für ein Schulfach Medienkompetenz ein (Hilgefort 2017). Wirtschaftsunternehmen, Bankenverbände und Vertreterinnen und Vertreter der Wirtschaftswissenschaft fordern seit Langem ein Fach Wirtschaft, Ökonomie oder finanzielle Allgemeinbildung und neuerdings postulieren die Grünen in Bayern ein Schulfach Digitalisierung oder Digitalkunde (dpa 2018).

Dabei hatte die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 2013 mit ihren Empfehlungen zur Verbraucherbildung an Schulen diese Forderungen aufgegriffen und Ernährung und Gesundheit, Finanzen, Marktgeschehen und Verbraucherrecht, nachhaltigen Konsum und Globalisierung sowie Medien und Information als zentrale Inhaltsschwerpunkte für eine moderne Verbraucherbildung benannt (KMK 2013, 3). In den Bundesländern werden die KMK Empfehlungen seitdem zum Beispiel durch ein Unterrichtsfach Verbraucherbildung (Schleswig-Holstein) oder fächerübergreifend durch eine Richtlinie (Rheinland-Pfalz), eine Rahmenvorgabe (Nordrhein-Westfalen) oder eine Leitperspektive Verbraucherbildung (Baden-Württemberg) umgesetzt. In den fächerübergreifenden Angeboten werden unterschiedliche Fächer dabei als besonders relevant für die Verbraucherbildung angesehen. Meist wird dabei von sogenannten Leit- oder Ankerfächern wie Hauswirtschaft, Wirtschaft oder Sozialwissenschaften ausgegangen, die einen maßgeblichen Beitrag zur Verbraucherbildung leisten können.

Verbraucherbildung erhält somit zwar einen „Platz“ innerhalb des schulischen Unterrichts. Allerdings ist sie weder fachlich noch fachdidaktisch angemessen verortet. Vielmehr wird sie allzu oft zu einer zusätzlichen Aufgabe, die neben den „eigentlichen“ fachlichen Inhalten und Schwerpunkten der jeweiligen Fächer auch noch zu bearbeiten ist, oder sie wird vornehmlich in Projekten platziert und dann vielfach mit externen Angeboten verbunden. Dabei wird Verbraucherbildung immer noch und vor allem auf die Lösung aktueller, gesellschaftlicher Probleme bezogen und dadurch gleichsam zur „Nachhilfe“ für diejenigen, die nicht in der Lage sind, im gesellschaftlichen Wandel „angemessen“ mit auftretenden Problemlagen umzugehen.

Die oben genannten Forderungen sind jedoch noch aus anderen Gründen problematisch. Erstens gehen alle Forderungen von der Vorstellung aus, dass entsprechende Bildung im jeweiligen Handlungsfeld dazu führt, dass Menschen sich so verhalten, wie es gesellschaftlich, politisch, wirtschaftlich, ökologisch oder mit Blick auf ihre Gesundheit gewünscht wird. Diese Prämisse lässt sich durch Forschungsergebnisse allerdings kaum stützen. Bildungsangebote führen zwar generell zu mehr Kenntnissen, diese werden aber in den jeweiligen Entscheidungssituationen nicht unbedingt genutzt (zum Beispiel Fernandes et al. 2014).

Zweitens wird durch die Fokussierung auf die Ebene individuellen Verhaltens übersehen, dass Forderungen, die Menschen und ihr Verhalten berühren, letztlich Ansprüche an die private Lebensführung und Alltagsgestaltung sind. Sie betreffen damit die Institution, in der und über die diesen Ansprüchen entsprochen werden soll: den privaten Haushalt. Hier werden im Rahmen der Lebenserhaltung und -gestaltung, der Persönlichkeitsentfaltung und der Kultur des Zusammenlebens (von Schweitzer 1991) Entscheidungen getroffen und Handlungen ausgeführt, die letztlich die Lebensqualität der Einzelnen beeinflussen und gesellschaftlichen Wandel mitgestalten. Hier zeigt sich aber auch, wie gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Lebensweisen die Erfüllung dieser Aufgaben stützen oder gefährden können.

Drittens wird verkannt, dass Menschen sich im Rahmen ihrer Lebensgestaltung und Alltagsbewältigung nicht in einzelnen voneinander abgegrenzten Handlungsfeldern bewegen, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Anforderungen, Aufgaben und Probleme gleichzeitig bewältigen und miteinander in Einklang bringen müssen. Wissen und Verstehen in einem Handlungsfeld allein führen also nicht gleichsam automatisch zum „richtigen“ oder „situationsangemessenen“ Handeln. Vielmehr gehört dazu vor allem eine gelingende „Passung“ in die private Lebensführung und das Alltagsleben.

Eine Verbraucherbildung, in der diese Zusammenhänge nicht beachtet werden, wird vermutlich Kompetenzerwerb in einzelnen Handlungsfeldern ermöglichen. Diese Kompetenzen werden aber kaum handlungsrelevant, weil sie nicht mit der vorgefundenen Situation und den individuellen Bewertungen der Situation kompatibel sind (Schlegel-Matthies et al. i. E.).

Hinzu kommt, dass Verbraucherbildung derzeit überwiegend für nicht-gymnasiale Schulformen gedacht, geplant und angeboten wird. Schulische Verbraucherbildung sollte allerdings weder ein Bildungsangebot für einzelne, vermeintlich oder tatsächlich vulnerable Verbrauchergruppen noch ein Instrument der Sozial- oder Wirtschaftspolitik oder des Verbraucherschutzes sein.

Aus der Sicht der Haushaltswissenschaft beinhaltet Verbraucherbildung in der Konsumgesellschaft vielmehr einen Bildungsanspruch, der für alle gleichermaßen – also auch für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien – bedeutsam ist, um Gesellschaft, Kultur und Wirtschaft mitzugestalten, am gesellschaftlichen

Leben teilzuhaben und selbstbestimmt das eigene Leben gestalten zu können (vgl. Schlegel-Matthies et al. i. E.). Kurz: Verbraucherbildung wird als unverzichtbarer Bestandteil einer modernen Allgemeinbildung verstanden. Um diese Auffassung zu begründen, wird im folgenden Kapitel zunächst das zugrunde liegende Allgemeinbildungskonzept dargestellt (Kapitel 2). Anschließend wird herausgearbeitet, warum Verbraucherbildung immer auch Bildung für private Lebensführung sein muss (Kapitel 3).

2 Verbraucherbildung in der Schule

Der übergeordnete Bildungsauftrag von Schule zielt darauf, junge Menschen zu befähigen, am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzuhaben und dieses ebenso wie ihr eigenes Leben zu gestalten. Aus diesem Bildungsauftrag heraus erklärt sich auch die Vielfalt der Unterrichtsfächer in Schulen, die in ihrer Gesamtheit einen Beitrag zur Allgemeinbildung leisten sollen.

2.1 Schulische Allgemeinbildung

In den seit der Aufklärung entwickelten Bildungstheorien, die grundlegend für das heutige Bildungsverständnis sind, wird Allgemeinbildung durch drei Eckpfeiler gekennzeichnet. Demnach dient Allgemeinbildung der Herstellung von Chancengerechtigkeit, indem sie eine Bildung für alle ohne Unterschied der Herkunft, der Geburt, des Geschlechts, der gesellschaftlichen Klasse oder des Vermögens ist (vgl. Schlegel-Matthies 2016a, 103 f.). Zugleich ist sie nicht einseitig auf bestimmte Tätigkeits- oder Berufsfelder ausgerichtet, sondern fördert jeden Einzelnen und jede Einzelne möglichst vielfältig, in möglichst allen seinen beziehungsweise ihren Möglichkeiten (vgl. Schlegel-Matthies 2016a, 103 f.; Schlegel-Matthies et al. i. E.). Schließlich geht es im Rahmen der Allgemeinbildung um die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zur Teilhabe an gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen.

Daraus folgt, dass Allgemeinbildung auch zum reflektierten Umgang mit zentralen gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben oder Herausforderungen befähigen soll (vgl. Klafki 2007a, 40). Eine solche Allgemeinbildung ist auch für die Weiterentwicklung und Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft zentral und kann demnach explizit auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ nach Klafki (vgl. 2007b, 60) bezogen werden.

Schulische Allgemeinbildung kann und soll junge Menschen also urteils- und handlungsfähig machen. Dazu kann, ja dazu muss auch die Verbraucherbildung einen Beitrag leisten, nicht zuletzt angesichts einer Lebensweise, die unter anderem gekennzeichnet ist durch stetig zunehmende globale Verflechtungen, die Endlichkeit natürlicher Ressourcen bei gleichzeitig stetiger Steigerung von Produktion und Konsum, damit einhergehenden Umweltbelastungen oder die Kluft von Armut und Reichtum. Eine Verbraucherbildung, die Menschen urteils- und handlungsfähig für zukünftige Herausforderungen machen soll, muss zudem – so die These dieses Beitrags – eine Bildung für private Lebensführung sein.

2.2 Verbraucherbildung als Teil schulischer Allgemeinbildung

Für die Verbraucherbildung im hier vorgestellten Konzept ergeben sich daraus drei zentrale Folgerungen. Erstens muss ein Bildungsangebot entfaltet werden, welches für alle ohne Unterschied den individuell und gesellschaftlich notwendigen Bildungsanspruch für die private Lebensführung formuliert, in der Konsumhandeln eine zentrale Rolle einnimmt.

Zweitens gilt es, Verbraucherbildung durch eine didaktische Konzeption auf die Bildung jedes und jeder Einzelnen zu beziehen, um Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen anzubahnen, die über eine Verwertbarkeit in Spezialgebieten und beruflichen Situationen hinausgehend als Daseinskompetenzen (vgl. BMFS 1994; Häußler 2015; von Schweitzer 1991) zur Gestaltung des eigenen Lebens bezeichnet werden können.

Drittens ist es Aufgabe und Ziel eines verbraucherbildenden Unterrichts, epochaltypische Schlüsselprobleme in verschiedenen Bereichen der Alltagsbewältigung und Lebensgestaltung zu identifizieren sowie Verständnis für und

Reflexion von Abhängigkeiten und Zusammenhängen von individueller Lebensführung und gesellschaftlichen Entwicklungen anzubahnen.

Schon seit Mitte der 1990er-Jahre wurden Konsum, Ernährung und Gesundheit als zentrale Bereiche der Lebensführung im Rahmen der Haushaltswissenschaft fachdidaktisch und fachwissenschaftlich bearbeitet (zum Beispiel Heindl 2001; Methfessel 1997, 1999; Schlegel-Matthies 2001, 2003; Schlegel-Matthies et al. i. E.). Aus diesen Diskussionssträngen speiste sich das Projekt zur Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung an allgemeinbildenden Schulen (REVIS), in dem von 2003 bis 2005 zahlreiche Akteure einen Referenzrahmen für eine moderne Ernährungs- und Verbraucherbildung erarbeiteten (vgl. Hesecker et al. 2005). Diese fachdidaktische Konzeption floss in etliche Bildungs- oder Kernlehrpläne zur Verbraucherbildung ein und wurde auch international aufgegriffen (vgl. <http://www.fd-wah.ch>; <http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at>). Das hier vorgestellte Konzept der Verbraucherbildung als Bildung für Lebensführung soll einen Beitrag zur Diskussion um die Weiterentwicklung des REVIS-Referenzrahmens leisten (Schlegel-Matthies 2016a; Schlegel-Matthies et al. i. E.).

3 Lebensführung und -gestaltung als Aufgabe

„Eine, wenn nicht die zentrale Voraussetzung menschlichen Lebens besteht darin, sein Leben zu führen. Als instinktarmes, umweltoffenes Wesen [...] ist der Mensch zur Welt- und Lebensgestaltung regelrecht gezwungen. Das reicht von der Sicherung des ‚Überlebens‘ bis zur Einrichtung des ‚guten Lebens.‘“ (Müller 2017, 32).

Lebensführung ist also eine Aufgabe, die von jedem Menschen ein Leben lang zu erbringen ist.

Der Begriff Lebensführung geht ursprünglich auf Max Weber (vgl. 1980, 23 ff.; Müller 2017, 32 ff.) zurück. Weber benutzt den Begriff der Lebensführung (eng-

lisch als „style of life“ übersetzt) häufig synonym mit Lebensstil¹, Lebensgestaltung oder Lebensmethodik (vgl. Hermann 2006, 239 f.). Lebensführung wird verstanden als ein Konstrukt, in dem das gegenseitige Aufeinanderbezogenheit von Individuum und Gesellschaft sichtbar wird. Dieses Begriffsverständnis wird auch im hier präsentierten Konzept verwendet: In Abhängigkeit von der Lebensweise und den Lebensbedingungen in einer Gesellschaft sowie bezogen auf Wertorientierungen entwickeln sich zum Beispiel typische Formen oder Handlungsmuster des Konsums, des Zusammenlebens, der Arbeitsteilung, der Berufstätigkeit oder der Freizeitgestaltung (vgl. Weber 1980, 719; Hermann 2006, 246 f.) zu einer Lebensführung, die für die Einzelnen Sinn und Bedeutung stiftet. In der Lebensführung wird also die je individuelle Vorstellung von einem „gelingenden“ oder „guten“ Leben in Alltagshandeln und damit in Routinen und Gewohnheiten umgesetzt. So wird Lebensführung zur Sinnkonstruktion der individuellen Vorstellungen über ein „gutes Leben“. Zugleich wird durch die so entwickelten Lebensführungen auch Gesellschaft entwickelt und verändert.

Damit unterscheidet sich das hier vorgestellte Verständnis von Lebensführung im Übrigen vom Konzept der „alltäglichen Lebensführung“ der gleichnamigen Projektgruppe um G. G. Voß, die den Fokus vor allem auf Lebensführung als Alltagsorganisation und damit auf alltägliche Bewältigungsstrategien der Menschen legt (unter anderen Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ 1995; Voß 1991; Voß und Wehrich 2001).

Jeder Lebensführung liegen relativ stabile raum-zeitliche Orientierungen und Werte zugrunde, die Abwägungen über Ziele, Zwecke, Mittel und Handlungsfolgen prägen, aus denen heraus dann Handlungsentscheidungen getroffen werden. In der Lebensführung manifestiert sich damit die Ethik des Alltags. Im Gegensatz dazu werden die in der sozialwissenschaftlichen Diskussion häufig genannten Lebensstile hier als Teilbereiche und als expressive Muster der Lebensführung definiert, die stärker Fragen der Mode, des Geschmacks und insgesamt der Alltagsästhetik berühren (vgl. Polster 1993, 215).

1 Die Lebensstilforschung in der Soziologie hat sich begrifflich und inhaltlich von Webers Ansatz entfernt. Begrifflich wird überwiegend von Lebensstilen gesprochen und inhaltlich sind vor allem empirisch messbare Muster im Mittelpunkt der Betrachtung (ausführlicher dazu Müller 2017).

3.1 Lebensführung in der Konsumgesellschaft

Mit dem Begriff Konsumgesellschaft ist nicht nur eine weitere Charakterisierung der Gesellschaft neben anderen, wie zum Beispiel Überfluss-, Informations- oder Wegwerfgesellschaft, verbunden. Vielmehr wird mit dieser Charakterisierung der Anspruch erhoben, das zentrale Merkmal der Gesellschaft zu benennen: Konsum steht nun im Mittelpunkt des Lebens und die Konsumgesellschaft hat die Arbeitsgesellschaft weitgehend abgelöst (vgl. König 2000). Damit unterliegt auch die Lebensführung den besonderen Bedingungen einer Konsumgesellschaft.

Die Lebensführung beinhaltet einen Zusammenhang von Praktiken in verschiedenen Lebensbereichen (wie Haushalt, Beruf, Freizeit), die zugleich an soziale Gemeinschaften (Familie, Nachbarschaften, Religionsgemeinschaften und so weiter) gebunden sind und je nach Milieu, Alter, Geschlecht unterschiedliche Orientierungen einschließen. Konsum ist zum zentralen Merkmal in allen Handlungsfeldern der Lebensführung geworden, beeinflusst das Beziehungsgefüge innerhalb der sozialen Gemeinschaften und prägt zunehmend die Orientierungen der Menschen. Jede Lebensführung ist also mit Konsum verbunden, und umgekehrt ist jegliche Konsumhandlung geprägt durch die jeweils individuelle Lebensführung und die dahinterstehende Sinnkonstruktion.

Mit der Wohlstandsentwicklung seit dem Ende des zweiten Weltkriegs (vgl. Andersen 1997) ist in Deutschland in der Regel das „Überleben“ (siehe Seite 7, Kapitel 3) gesichert. Das heißt, im Rahmen der Lebensführung geht es weniger darum, die alltägliche Versorgung und Bedürfnisbefriedigung der Haushaltsmitglieder überhaupt zu gewährleisten, sondern vielmehr deren Art und Weise innerhalb der Handlungsspielräume und unter Beachtung der zur Verfügung stehenden Ressourcen der Haushalte zu gestalten. Der Ausgestaltung der Konsum- und Alltagsentscheidungen kommt insofern eine besondere Bedeutung zu, weil die Masse der jeweils individuell getroffenen Entscheidungen nicht nur die individuell gewünschte Lebensqualität, sondern auch größere gesellschaftliche, ökologische und wirtschaftliche Entwicklungen beeinflusst.

Entscheidungen im Haushalt sind heute entweder direkte Konsumententscheidungen oder beeinflussen in unterschiedlicher Art und Weise Konsummöglichkeiten, Konsumhandeln und -verhalten der Mitglieder des Haushalts. Bei-

spielsweise hat die Entscheidung für eine (spezifische) Berufstätigkeit oder für den Verzicht auf Erwerbsarbeit zugunsten der Übernahme von Erziehungs- und Pflegetätigkeiten, die zugleich von individuellen Wertorientierungen beeinflusst wird, einen Einfluss auf die Art und Menge der (nicht nur finanziell) verfügbaren Ressourcen sowie auf gegenwärtige und zukünftige Konsummöglichkeiten. Damit wird letztlich auch über gesellschaftliche Teilhabe- und Mitbestimmungschancen entschieden.

Direkte Konsumententscheidungen sind erstens zu fällen bezogen darauf, was überhaupt konsumiert oder gekauft werden soll, zweitens in welcher Ausführung, Qualität oder Preislage ein Konsumgut oder eine Dienstleistung gewählt und drittens wo (stationärer Handel, Onlineshop und so weiter) ein Konsumgut erworben werden soll. Dabei haben Menschen jeweils eine mehr oder weniger bewusste oder genaue Vorstellung davon, was denn für ihre eigene Lebensführung als „angemessen“ verstanden werden kann, was also zum „Standard-Package“ (vgl. Riesman 1964; Schlegel-Matthies et al. i. E.; Veblen 1997) geradezu zwingend „dazugehört“ und zugleich auch gesellschaftliche Zugehörigkeit sowie sozialen Status symbolisiert. Hinzu kommt, dass die jeweiligen Bezugsgruppen sozialen Druck auf die Individuen ausüben, den „definierten ‚angemessenen‘ Konsumstandard zu erfüllen“ (Stihler 2000, 171).

Die Zielvorstellung des persönlich als „gelingend“ oder „gut“ verstandenen Lebens, also der Lebensqualität, gibt dabei eine wesentliche Orientierung für das jeweilige Konsumverhalten und damit auch für individuelle Konsumententscheidungen vor. Allerdings nehmen in der Konsumgesellschaft die Versuche immer weiter zu, auf Konsumverhalten und Konsumententscheidungen Einfluss zu nehmen. Eine selbstbestimmte Konsumententscheidung kann dadurch ebenso erschwert werden wie eine selbstbestimmte Entscheidung darüber, was denn als ein persönlich „gelingendes“ Leben angesehen wird und im je individuellen Lebensstil seinen Ausdruck finden soll (vgl. Schlegel-Matthies et al. i. E.).

3.2 Verbraucherbildung – Bildung für Lebensführung

In der privaten Lebensführung stimmen Menschen unterschiedliche Handlungs- und Lebensbereiche miteinander ab und fügen diese zu einem – aus Sicht der Individuen – kohärenten und sinnerfüllten Ganzen zusammen. Diese Leistung

muss alltäglich und lebenslang erbracht werden und erfordert mindestens ein Bewusstsein über die eigenen Ziele und Wünsche sowie ein Verständnis der unterschiedlichen Ressourcen, der vorhandenen Handlungsspielräume, der unterschiedlichen Betroffenheit der Geschlechter (Genderfrage) sowie vor allem der gesellschaftlich anerkannten und geforderten Normen und Wertorientierungen – und eine Auseinandersetzung mit all diesen Bedingungsfaktoren. Werte, individuelle Handlungsspielräume und gesellschaftliche Gestaltungsoptionen sowie vorhandene Ressourcen werden in der Lebensführung und damit auch bei Konsumententscheidungen also permanent miteinander verwoben und prägen das Konsumhandeln und -verhalten von der Nutzung bis hin zur Entsorgung der Konsumgüter. Diese Zusammenhänge müssen bei der Gestaltung von Bildungsprozessen berücksichtigt werden, um gesellschaftlich erwünschtes (Konsum-)Verhalten und individuelle Vorstellungen von einem „guten Leben“ auszutarieren oder miteinander zu verbinden und in die Lebensführung zu integrieren. Dafür werden Kompetenzen benötigt, die allerdings über die Vermittlung von isolierten Kenntnissen in verschiedenen Handlungsfeldern oder die Anbahnung von Fähigkeiten und Fertigkeiten hinausgehen müssen. Es kann also im Rahmen der schulischen Verbraucherbildung nicht darum gehen, je nach aktueller Problemlage in erster Linie Wissen zum Beispiel über Inhaltsstoffe und Kennzeichnungen von Lebensmitteln, über unterschiedliche Siegel, Verträge, Geldanlagen und Versicherungen oder über Onlineshopping, soziale Netzwerke und Urheberrecht und vieles mehr zu vermitteln. Auch die oft zitierte Befähigung zur Berechnung von Zins und Zinseszins ist kein Beitrag zur Verbraucherbildung, sondern vor allem Inhalt im Mathematikunterricht.

Vergabebedingungen für Siegel, Versicherungsverträge, Urheberrecht und soziale Netzwerke und so weiter können veralten, an Bedeutung verlieren oder sich grundlegend im Zeitverlauf verändern. Zinseszinsberechnungen lassen sich am Computer erstellen. Neue Erkenntnisse der Wissenschaften machen zudem in vielen Bereichen bisher als „gesichert“ geltendes Wissen hinfällig. Erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten werden angesichts immer kürzerer Halbwertszeiten obsolet. Zugleich wachsen aber gesellschaftliche Anforderungen hinsichtlich der Übernahme von Verantwortung für ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen (vgl. Heidbrink et al. 2011), denen sich Individuen stellen und auf die sie Antworten finden müssen.

Die geforderte Übernahme von Verantwortung steht in enger Beziehung zur gewünschten Selbstbestimmung der Menschen. In der Verbraucherbildung sollten diese ethisch motivierten Ziele berücksichtigt werden. Sie bedürfen allerdings einer entsprechenden ethischen Fundierung. Eine so verstandene Verbraucherbildung ist zugleich politische Bildung im besten Sinne, weil sie Individuen in ihren unterschiedlichen Rollen als Haushaltsmitglieder, als Marktteilnehmende sowie als Bürgerinnen und Bürger gleichermaßen betrachtet, auftretende Widersprüche thematisiert sowie Teilhabe- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Spannungsfeld von Polis und Oikos eröffnet.

Gefordert ist deshalb eine Verbraucherbildung, die unter Berücksichtigung dieser Zusammenhänge Kompetenzen anbahnt, die nicht nur aktuell, sondern auch für zukünftige, also heute gegebenenfalls noch unbekannte oder nicht vorhersehbare Herausforderungen nutzbar sind. Verbraucherbildung hat deshalb die Aufgabe, sowohl Grundlagenwissen zu vermitteln als auch zur Reflexion und Analyse von Anforderungen sowie zum Umgang mit Komplexität zu befähigen.

Sie sollte darüber hinaus zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlich gegebenen Gestaltungsoptionen befähigen. Diese erfordert unter anderem die Analyse und Reflexion der Vorstellungen von Lebensqualität und/oder erwünschten Lebensstilen einerseits sowie der Lebensbedingungen andererseits, um daraus individuelle Handlungsmöglichkeiten ableiten und bewerten zu können. Schulische Verbraucherbildung muss demnach in erster Linie befähigen zur Analyse und Reflexion

- der vorgegebenen Bedingungen, Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten,
- des jeweils individuell vorhandenen Wissens und der damit verbundenen individuellen Bewertungen,
- der Bedeutung und die Nutzung wissenschaftlicher Ergebnisse für die Lebensführung.

Voraussetzung für eine solche Reflexion und Analyse ist allerdings ein „Verfügen können“ über Grundlagenwissen in den zahlreichen Handlungsfeldern. Das allein reicht aber nicht aus, um situationsgerecht und verantwortlich entscheiden und handeln zu können. Hierfür benötigen Menschen Orientierung:

In dem Maße, in dem die Verbindlichkeit tradierter Werte abnimmt, steigen zugleich die „Anforderungen an Orientierungen und Abstimmungen für die Haushalts- und Lebensführung“ (Thiele-Wittig 1996, 353). Orientierungen müssen nun aber von den Individuen selbst gefunden, begründet und verantwortet werden. Darunter ist nicht zu verstehen, dass gesellschaftliche Wertorientierungen und Normen ihre Gültigkeit verlieren, sie können aber in der jeweiligen Situation widersprüchlich sein (Gesundheit beispielsweise kann als Orientierung im Widerspruch zu sozialen und ökologischen Anforderungen stehen). Hinzu kommt, dass eben diese Anforderungen an die private Lebensführung zunehmend auf Wissen basieren, das für die Einzelnen gar nicht in Gänze zugänglich und zu durchdringen ist, sodass sie auf Expertenmeinungen angewiesen bleiben. Angesichts widerstreitender oder gar unvereinbarer Expertenpositionen (zum Beispiel zu Ursachen und Folgen des Klimawandels; zur privaten Altersvorsorge; zu Ernährungskonzepten und -empfehlungen) müssen sich die Einzelnen auch in diesem Raum von „Expertenwissen“ orientieren, um verantwortungsbewusste und situationsgerechte Entscheidungen treffen zu können. Sie benötigen also „Orientierungswissen“, das heißt ein „Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele“ (Mittelstraß 2001, 76).

Die Vermittlung von fachlichem Grundlagen- und Orientierungswissen ist also eine zentrale Aufgabe der Verbraucherbildung. Damit aber Wissen tatsächlich zum Handeln führen kann, gilt es zu bedenken, dass der (Konsum)Alltag generell und die damit verbundene Lebensführung überaus komplex sind. Wie Dörner (2003) herausstellt, benötigt der Umgang mit komplexen Handlungssituationen neben Wissen auch

- die Fähigkeit zu strukturieren und die Wichtigkeit von Problemen einzuschätzen,
- die Bereitschaft, eigene Annahmen zu prüfen und zu korrigieren sowie auch
- die Fähigkeit, Unbestimmtheit zu ertragen, da es im Allgemeinen keine widerspruchsfreien Lebenskonzepte geben kann (vgl. auch Schlegel-Matthies 2016a, 115 ff.).

Komplexe Handlungssituationen (zum Beispiel Konsumsituationen) sind nach Dörner (2003, 59) gekennzeichnet durch „Intransparenz, Dynamik, Vernetztheit und Unvollständigkeit oder Falschheit der Kenntnisse über das jeweilige

System“. Aus diesen allgemeinen Merkmalen ergeben sich vielerlei spezifische Anforderungen. Je komplexer die Situationen sind, desto höher sind die Anforderungen an die Individuen in den Haushalten für ihr Konsumhandeln und -verhalten, nämlich Informationen zu sammeln, zu integrieren, Handlungen zu planen und durchzuführen. Auch der Umgang mit Komplexität erfordert im Rahmen der Lebensführung also Expertise.

Da Verbraucherinnen und Verbraucher auch zukünftig mit sich häufig wandelnden und neuen Anforderungen konfrontiert werden, müssen sie unter Umständen bisher erprobte und selbstverständliche Routinen sowie Alltags- und Erfahrungswissen dekonstruieren, reflektieren und neu- oder umgestalten, um weiterhin handlungsfähig zu bleiben. Dafür ist Wissen nötig, und zwar über die spezifische Situation: Wissen über Fakten, Wissen um unterschiedliche Konzepte und Wissen über mögliche Abläufe. Es ist aber auch Wissen nötig darüber, was in Zukunft sein wird oder sein könnte: „Strukturwissen, d. h. Wissen über die Art und Weise, wie die Variablen des Systems zusammenhängen, wie sie sich beeinflussen“ (Dörner 2003, 64) und letztlich ist Wissen und ein Bewusstsein über das eigene Wissen, sogenanntes metakognitives Wissen erforderlich.

Eine Verbraucherbildung, in der diese Zusammenhänge nicht berücksichtigt werden, kann möglicherweise Grundlagenwissen in unterschiedlichen Konsumfeldern anbahnen, wird aber darüber hinaus kaum zu gesellschaftlich erwünschten Änderungen des Konsumverhaltens oder gar zu einem selbstbestimmten und verantwortlichen Konsumhandeln führen.

4 Handlungsempfehlungen

Ausgehend von der dem Beitrag zugrunde liegenden These, dass Verbraucherbildung Bestandteil der Allgemeinbildung und eine Bildung für Lebensführung sein sollte, lassen sich folgende Handlungsempfehlungen bestimmen.

- Verbraucherbildung ist heute Teil der politischen Bildung und sollte als solche einen angemessenen Platz in den Curricula aller Schulformen bekommen.
- Die Weiterentwicklung des bisherigen Unterrichtsfachs „Hauswirtschaft“ zu einem Fach, dessen Fokus Verbraucherbildung ist, wäre ein sinnvoller und zeitnah machbarer Weg.
- Die spezifische Perspektive der Verbraucherbildung mit entsprechender Zielsetzung kann nur durch professionell ausgebildete und auch regelmäßig weitergebildete Lehrkräfte im Unterricht wahrgenommen und umgesetzt werden. Die Sicherung und Stärkung vorhandener Studiengänge durch besondere Förderprogramme für den wissenschaftlichen Nachwuchs sollte angegangen werden.
- Um die sich aus der Komplexität der Lebenswelt ergebenden Aufgaben für eine Verbraucherbildung zu bestimmen sowie darauf bezogene fachdidaktische Konzepte zu entwickeln und zu erproben, ist die Bereitstellung von Geldern für entsprechende Forschungen im Bereich Verbraucherbildung erforderlich.
- Projekte und Aktivitäten außerschulischer Partner können nur zusätzlich zur schulischen Verbraucherbildung einen Platz im Unterricht bekommen und müssen dann in den verbraucherbildenden Unterricht eingebunden werden.

Literatur

- Andersen, Arne. 1997. *Der Traum vom guten Leben. Alltags- und Konsumgeschichte vom Wirtschaftswunder bis heute*. Frankfurt am Main: Campus.
- BMFS (Bundesministerium für Familie und Senioren). 1994. Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland: Zukunft des Humanvermögens. Fünfter Familienbericht. Bundestagsdrucksache 12/7560. [dip21.bundestag.de/dip21/btd/12/075/1207560.pdf](https://www.bundestag.de/dip21/btd/12/075/1207560.pdf) (Zugriff: 9. September 2017).
- Creditreform Boniversum, Hrsg. 2017. SchuldnerAtlas Deutschland: Überschuldung von Verbrauchern. Jahr 2017. https://www.creditreform.de/fileadmin/user_upload/crefo/download_de/news_termine/wirtschaftsforschung/schuldneratlas/2017_Analyse_SchuldnerAtlas.pdf (Zugriff: 27. August 2018).

- Dörner, Dietrich. 2003. *Die Logik des Misslingens: Strategisches Denken in komplexen Situationen*. 14. Auflage, erweiterte Neuauflage. Reinbek: Rowohlt.
- dpa (Deutsche Presse-Agentur). 2018. Digitalisierung: Grüne fordern Ministerium und Schulfach. *Süddeutsche Zeitung* (10. Januar). <https://www.sueddeutsche.de/news/politik/parteien-bayreuth-digitalisierung-gruene-fordern-ministerium-und-schulfach-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-180110-99-570561> (Zugriff: 27. August 2018).
- Fernandes, Daniel, John G. Lynch und Richard G. Netemeyer. 2014. Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science* 60, Nr. 8: 1861-1883. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2013.1849>.
- Häußler, Angela. 2015. Fokus Haushalt – Überlegungen zu einer sozioökonomischen Fundierung der Verbraucherbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung* 4, Nr. 3: 19-30. doi: 10.3224/hibifo.v4i3.20690.
- Heidbrink, Ludger, Imke Schmidt und Björn Ahaus, Hrsg. 2011. *Die Verantwortung der Konsumenten: Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum*. Frankfurt am Main: Campus.
- Heindl, Ines. 2001. Von der Gesundheitserziehung in Schulen zu gesunden Schulen: Stand der Entwicklungen. *Praxis Schule* 5-10, Nr. 4: 6-10.
- Hermann, Dieter. 2006. Back to the Roots! Der Lebensführungsansatz von Max Weber. In: *Aspekte des Weber-Paradigmas*, hg. von Gert Albert, Agathe Bienfait, Steffen Sigmund und Mateusz Stachura, 238-257. Wiesbaden: VS Verlag.
- Heseker, Helmut, Sigrid Beer, Ines Heindl, Barbara Methfessel, Anke Oepping, Kirsten Schlegel-Matthies und Claudia Vohmann. 2005. *Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen 2003–2005*. Schlussbericht für das Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft. www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit_Anhang-mit.pdf (Zugriff: 27. August 2018).
- Hilgefort, Ulrich. 2017. Datenschutzbeauftragte fordert neues Schulfach: Medienkompetenz. *Heise*. 18. März. <https://www.heise.de/newsticker/meldung/Datenschutzbeauftragte-fordert-neues-Schulfach-Medienkompetenz-3658398.html> (Zugriff: 27. August 2018).
- Hurrelmann, Klaus. 2018. Verstehen Sie Ihren Arzt oder Apotheker? Klaus Hurrelmann im Gespräch mit Ute Welty. *Deutschlandfunk Kultur*. 19. Februar. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/soziologe-fordert-ein->

- schulfach-gesundheit-verstehen-sie.1008.de.html?dram:article_id=411081 (Zugriff: 27. August 2018).
- Klafki, Wolfgang. 2007a. Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, hg. von Wolfgang Klafki, 15-41. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang. 2007b. Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, hg. von Wolfgang Klafki, 43-81. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). 2013. Verbraucherbildung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_09_12-Verbraucherbildung.pdf (Zugriff: 27. August 2018).
- König, Wolfgang. 2000. *Geschichte der Konsumgesellschaft*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Maier, Sophia. 2015. Ernährungsminister Schmidt und TV-Koch Mälzer fordern „Ernährung“ als Schulfach. *The Huffington Post*. 27. September. https://www.huffingtonpost.de/2015/09/27/schmidt-maelzer-kochenschule_n_8195856.html (Zugriff: 27. August 2018).
- Methfessel, Barbara. 1997. Lernziel: Eigenverantwortlichkeit und Flexibilität? Gesellschaftlicher Wandel als Herausforderung für die haushaltsbezogene Bildung. In: *Privathaushalte im Umbau des Sozialstaats*, hg. von Sylvia Gräbe, 89-118. Frankfurt am Main: Campus.
- Methfessel, Barbara, Hrsg. 1999. *Essen lehren – Essen lernen*. Beiträge zur Diskussion und Praxis der Ernährungsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Mittelstraß, Jürgen. 2001. *Wissen und Grenzen: Philosophische Studien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller, Hans-Peter. 2017. Der Kapitalismus und seine Lebensführung. Max Weber zum 150. Geburtstag. In: *Kapitalismus als Lebensform?: Deutungsmuster, Legitimation und Kritik in der Marktgesellschaft*, hg. von Patrick Sachweh und Sascha Münnich, 27-46. Wiesbaden: Springer VS.

- Oehler, Andreas. 2017. Der technologische Wandel: Herausforderungen in der Digitalen Welt. In: *Verbraucherwissenschaften*, hg. von Peter Kenning, Andreas Oehler, Lucia A. Reisch und Christian Grugel, 69-80. doi:10.1007/978-3-658-10926-4_5.
- Polster, Werner. 1993. Wandlungen der Lebensweise im Spiegel der Konsumententwicklung – Vom Dienstleistungskonsum zum demokratischen Warenkonsum. In: *Gesellschaftliche Transformationsprozesse und materielle Lebensweise: Beiträge zur Wirtschafts- und Gesellschaftsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland (1949–1989)* Band 2, hg. von Klaus Voy, Werner Polster und Claus Thomasberger, 215-291. 2. Auflage. Marburg: Metropolis.
- Riesman, David. 1964. *Abundance for what?* New York: Chatto and Windus.
- Projektgruppe ‚Alltägliche Lebensführung‘, Hrsg. 1995. *Alltägliche Lebensführung: Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schlegel-Matthies, Kirsten. 2001. Lebensstile von Jugendlichen und Umgang mit Geld. Folgerungen für haushaltsbezogene Bildung. *Haushalt und Bildung* 78, Nr. 4: 41-49.
- Schlegel-Matthies, Kirsten. 2003. Bildung für Lebensführung – eine neue Aufgabe für die Schule!? In: *Fokus Haushalt: Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts*, hg. von Barbara Methfessel und Kirsten Schlegel-Matthies, 71-83. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schlegel-Matthies, Kirsten. 2011. Was ist Verbraucherbildung? – Was kann sie leisten? *Haushalt & Bildung* 88, Nr. 4: 3-10.
- Schlegel-Matthies, Kirsten. 2013. Ethik, Konsumentenverantwortung und Verbraucherbildung im Spannungsfeld. *Haushalt in Bildung & Forschung* 2, Nr. 2: 61-70.
- Schlegel-Matthies, Kirsten. 2016a. Zwischen Wissenschaft und Lebenswelt: Entwicklung, Stand und Zukunftsperspektiven haushaltsbezogener Bildung. *Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung* 10. Paderborn: Universität. [EVB-online.de/docs/10_2016_Zwischen_Wissenschaft_und_Lebenswelt.pdf](http://evb-online.de/docs/10_2016_Zwischen_Wissenschaft_und_Lebenswelt.pdf) (Zugriff: 10. September 2017).
- Schlegel-Matthies, Kirsten. 2016b. Zwischen Verlockung und Verantwortung: Verbraucherbildung als gesellschaftliche Aufgabe. *Computer + Unterricht*. Lernen und Lehren mit digitalen Medien 104: 8-11.

- Schlegel-Matthies, Kirsten. 2018. Konsum, Ernährung und Gesundheit als zentrale Handlungsfelder der alltäglichen Lebensführung. *Haushalt in Bildung & Forschung* 7, Nr. 3: 3-17. doi:10.3224/hibifo.v7i3.01.
- Schlegel-Matthies, Kirsten, Silke Bartsch, Werner Brandl und Barbara Methfessel. i. E. *Konsum – Ernährung – Gesundheit: Studienbuch zur Ernährungs- und Verbraucherbildung*.
- Schleusener, Michael und Sarah Stevens. 2015. *Der digital verführte, ahnungslose Verbraucher: Verbraucherpolitisches Handeln bei wachsenden Manipulationsmöglichkeiten des Verbraucherinteresses durch unkontrollierbare Datenauswertung der Unternehmen*. Working Papers des KVF NRW 1. Juni. Düsseldorf: Verbraucherzentrale NRW/Kompetenzzentrum Verbraucherforschung NRW. doi:10.15501/kvfw1.
- Spiller, Achim und Sina Nitzko. 2017. Ernährung und Gesundheit: Forschungsansätze und Diskurse der Ernährungspolitik. In: *Verbraucherwissenschaften*, hg. von Peter Kenning, Andreas Oehler, Lucia A. Reisch und Christian Grugel, 211-233. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-10926-4_12.
- Stihler, Ariane. 2000. Ausgewählte Konzepte der Sozialpsychologie zur Erklärung des modernen Konsumverhaltens. In: *Konsum: Soziologische, ökonomische und psychologische Perspektiven*, hg. von Doris Rosenkranz und Norbert F. Schneider, 169-186. Opladen: Leske + Budrich.
- Thiele-Wittig, Maria. 1996. Neue Hausarbeit im Kontext der Bildung für Haushalts- und Lebensführung. In: *Haushalte an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend*, hg. von Ulrich Oltersdorf und Thomas Preuß, 342-361. Frankfurt am Main: Campus.
- Veblen, Thorstein. 1997. *Theorie der feinen Leute: Eine ökonomische Untersuchung der Institutionen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- VSMK (Verbraucherschutzministerkonferenz). 2018. Ergebnisprotokoll der 14. Verbraucherschutzministerkonferenz am 15. Juni 2018 in Saarbrücken. https://www.verbraucherschutzministerkonferenz.de/documents/14-vsmk-protokoll_final_ext_1531310548.pdf. (Zugriff: 27. August 2018).
- von Schweitzer, Rosemarie. 1988. *Lehren vom Privathaushalt: Eine kleine Ideengeschichte*. Frankfurt am Main: Campus.
- von Schweitzer, Rosemarie 1991. *Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts*. Stuttgart: Ulmer.
- Voß, Günter G. 1991. *Lebensführung als Arbeit: Über die Autonomie der Person im Alltag der Gesellschaft*. Stuttgart: Enke.

- Voß, Günter G. und Margit Wehrich, Hrsg. 2001. *tagaus – tagein: Neue Beiträge zur Soziologie Alltäglicher Lebensführung*. München: Hampp.
- Weber, Max. 1980. *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. 5. Revidierte Auflage. Tübingen: Mohr.

Über die Autorin

Prof. Dr. Kirsten Schlegel-Matthies ist Professorin für Fachdidaktik Hauswirtschaft (Konsum, Ernährung, Gesundheit) an der Universität Paderborn. Webseite: <https://www.uni-paderborn.de/person/459/>.

Kontroverse Kompetenzprofile

Welche Fähigkeiten erfordert mündiges Konsumverhalten?

Nadine Heiduk

DOI 10.15501/978-3-86336-924-8_4

Schlagwörter: Bildungspolitik, Curriculum, Kompetenz, Konsumverhalten, Lernprozess, ökonomische Bildung, politische Bildung, Schule, Verbraucherschutz, Wissen (STW) | Bildungspolitik, Curriculum, Kompetenz, Konsumverhalten, Lernprozess, Mündigkeit, ökonomische Bildung, politische Bildung, Schule, Verbraucherschutz, Wissen (TheSoz)

Abstract

Der Beitrag gibt einen Überblick zu den aktuellen Herausforderungen und Kontroversen im Feld schulischer Verbraucherbildung – insbesondere hinsichtlich des Ideals mündiger Konsument_innen. Zudem wird die große fach- und kompetenzbezogene Heterogenität verbraucherbildnerischer Konzepte rekonstruiert, die die Frage nach den Möglichkeiten der curricularen Einbindung befördert. Im Zuge dessen werden auch die Potenziale einer sozialwissenschaftlich orientierten Verbraucherbildung fokussiert.

Dieser Beitrag erscheint unter der Creative-Commons-Lizenz:

Namensnennung 4.0 International | CC BY 4.0

Kurzform | <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Lizenztext | <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>

Förderhinweis:

Das Projekt „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

1 Schulische Verbraucherbildung: Ein heterogenes Feld

Angesichts der wachsenden konsumgesellschaftlichen Herausforderungen erscheint Verbraucherbildung als wegweisendes Instrument des „vorsorgende[n] Verbraucherschutz[es]“ (Müller und Mackert 2003). Sie ist mit den Zielvorstellungen eines selbstbestimmten und verantwortungsvollen Verbraucherhandelns verbunden, die sich in zahlreichen Richtlinien sowie Konzepten zum Leitbild „mündiger Konsument_innen“ verdichten.

Die Heterogenität verbraucherbildnerischer Konzepte manifestiert sich zuvorderst hinsichtlich ihrer Leit- und Zielvorstellungen, Inhaltsprofile und Kompetenzerwartungen. Diese variieren in Abhängigkeit von der jeweiligen curricularen Einbettung im Fächerspektrum. Der Kultusministerkonferenzbeschluss „Verbraucherbildung an Schulen“ (KMK 2013, 3 f.) erklärt diese zur Querschnittsaufgabe und bildet dadurch eine Vorgabe, die zwar alle Schulformen, Klassenstufen und Fachcurricula gleichermaßen adressiert, jedoch auf unterschiedliche Rahmenbedingungen trifft – nicht zuletzt angesichts des Bildungsföderalismus, der unterschiedliche Umsetzungsbeispiele beziehungsweise -kontexte hervorbringt.



Abbildung 1: Heterogenität verbraucherbildnerischer Konzepte
(Quelle: Eigene Darstellung).

Obschon die Verbraucherbildung nicht zuletzt aufgrund ihres lebensweltnahen Themenspektrums allgemein große Zustimmung erfährt, lädt die Frage nach der Umsetzung zu bildungspolitischen und öffentlichen Debatten ein (vgl. zum Beispiel imug 2013; Engartner und Heiduk 2015). Diese Kontroversen entfalten sich sowohl bezüglich möglicher verbraucherbezogener Leitbilder (vgl. Müller 2018) und Kompetenzmodelle als auch mit Blick auf die curriculare Einbindung von Verbraucherbildung in das Fächerspektrum des allgemeinbildenden Schulwesens.

1.1 Mündigkeit: Leitbild oder Leerformel?

Mündigkeit ist ein Leitbild, das in seiner Normativität und Allgemeingültigkeit ebenso konsensfähig wie kontrovers erscheint und damit zugleich Leitbild und „Leerformel“ im Diskurs um die Zielvorstellungen von schulischen Bildungsbeziehungsweise Erziehungsprozessen darstellt (Leser 2011, 43). Es rekurriert auf die Vorstellungen eines aktiven, verantwortungsvollen beziehungsweise eigenverantwortlichen Verhaltens sowie Gestaltens von Bürger_innen in demokratischen Gesellschaften und impliziert eine kritische Haltung gegenüber der eigenen Umwelt (vgl. zum Beispiel Leser 2011, 89). Sonach findet das viel zitierte Kant'sche Konzept von Mündigkeit, das aus der Definition seiner Kontrastfolie der „Unmündigkeit“ abgeleitet, den „Mut [...] [sich des] *eigenen* Verstandes zu bedienen“ (Kant [1783] 1967, 55) beschreibt, auch Übertragung auf das Leitbild eines reflektierten Konsumverhaltens. Die Definition spezifischer Kompetenzen „mündiger Verbraucher_innen“ offenbart jedoch mit Blick auf die verschiedenen Menschen- und damit Konsumentenbilder unterschiedliche Ansprüche an das Kompetenzprofil von Konsument_innen. Als ideale Konstrukte stellen sie zumeist Zerrbilder realer Verbraucher_innen dar und unterliegen darüber hinaus zeitgeistbezogenen Transformationsprozessen.

Außerdem sind bei realen Verbraucher_innen mannigfaltige – mitunter auch widersprüchliche – Handlungsmotive und Verhaltensweisen zu beobachten, die sich in ein und derselben Person vereinen können, weshalb die Verbraucherrolle als „multidimensional“ zu verstehen ist (Hellmann 2018, 39). Micklitz et al. haben angesichts der beschriebenen Heterogenität des Verbraucherverhaltens bereits 2010 für eine differenzierte Strategie in der Verbraucherpoli-

tik plädiert und dabei zwischen dem „vertrauende[n]“, „verletzliche[n]“ und „verantwortungsvolle[n] Verbraucher“ unterschieden (Micklitz et al. 2010).

Auch mit Blick auf den schulischen Kontext erweist sich das Leitbild Mündigkeit als ein kontrovers diskutiertes (vgl. zum Beispiel Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 14; Eis 2013). Demzufolge stellt sich die grundsätzliche Frage danach, ob und wie die maßgeblich von Theodor W. Adorno charakterisierte „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno 1970) in der Institution Schule ermöglicht werden kann. Diese Fragestellungen liegen vor allem in der „Paradoxie der ‚Erziehung zur Mündigkeit‘“ (Leser 2011, 43 f.) in Strukturen der Abhängigkeit begründet und werden überdies vom Widerstreit zwischen der Anpassung an gesellschaftliche Strukturen einerseits und der kritischen Auseinandersetzung mit ebendiesen andererseits gekennzeichnet. Dies spiegelt sich vor allem im Diskurs darüber, in welchem Maße und mit welchen Zielen schulische Lernprozesse Schüler_innen auf gesellschaftliche Anforderungen vorbereiten sollen und können (vgl. Leser 2011, 89).

Ungeachtet dieser Kontroversen bleibt Mündigkeit ein zentraler normativer Bezugspunkt für ein Bildungsverständnis, das die Emanzipation, Autonomie und Selbstbestimmung von Lernenden zum Zielpunkt erklärt (vgl. zum Beispiel Hufer 2017). Dies beinhaltet das Anleiten zum Denken in Alternativen und die Schaffung von Lerngelegenheiten, in denen die Lernenden Raum für ebensolche Reflexions- und Urteilsbildungsprozesse zugesprochen bekommen, um schließlich ihren eigenen Standpunkt zu finden (vgl. zum Beispiel Fridrich 2017, 141 ff.).

1.2 Kontroverse Kompetenzprofile

Im Kultusministerkonferenzbeschluss „Verbraucherbildung an Schulen“, der als übergreifende Rahmenvorgabe die allgemeinen Ziele schulischer Verbraucherbildung definiert, sind zunächst einige übergeordnete Fähigkeiten benannt, die die Entwicklung eines verantwortungsvollen, reflektierten und selbstbestimmten Konsumverhaltens umfassen.

„Die Verbraucherbildung hat die Entwicklung eines *verantwortungsbewussten* Verhaltens als Verbraucherinnen und Verbraucher zum Ziel, indem über konsumbezogene

Inhalte *informiert* wird und *Kompetenzen im Sinne eines reflektierten und selbstbestimmten Konsumverhaltens* erworben werden. Dabei geht es vor allem um den *Aufbau einer Haltung*, die erworbenen Kompetenzen im Zusammenhang mit Konsumententscheidungen als mündige Verbraucherinnen und Verbraucher heranzuziehen und zu nutzen“ (KMK 2013, 2).

Neben dem Erwerb der dazu notwendigen Kompetenzen, die in diesem Textabschnitt des Beschlusses nicht näher definiert werden, soll auch über „konsumbezogene Inhalte informiert“ werden. Schließlich wird der „Aufbau einer Haltung“ als entscheidender Faktor für die Anwendung der erworbenen Fähigkeiten in Entscheidungssituationen gesehen (KMK 2013, 2). Dabei werden in diesem Zitat dreierlei Dimensionen von mündigem Verbraucherhandeln herausgestellt – die des *Wissens*, die des reflektierten beziehungsweise selbstbestimmten *Handelns* und die der *Haltung* von (künftigen) Konsument_innen.

Wie bereits festgestellt, beinhalten die im KMK-Beschluss benannten Zielstellungen zunächst kein klar definiertes Kompetenzprofil. Eine Zusammenschau der aktuell in unterschiedlichen Bundesländern etablierten Konzepte beziehungsweise Richtlinien (KMK 2013; SenBJW 2016; MSW NRW 2017) sowie eines Positionspapiers des Bundesverbandes der Verbraucherzentralen und Verbraucherverbände zur Verbraucherbildung (vzbv 2008) ergibt die folgende Aufstellung häufig genannter Kompetenzbereiche, die sich zumeist unter übergeordneten Begriffen wie der „Verbraucherkompetenz“ (vzbv 2008) oder der „reflektierte[n] Konsumkompetenz“ (MSW NRW 2017, 11) formieren. Diese weisen wiederum Schnittmengen mit fachdidaktischen Kompetenzprofilen auf. Beispielsweise sind Urteilskompetenzen besonders für die politische Bildung relevant und Methodenkompetenzen können je nach Bezugsfach um das jeweilige fachspezifische Methodenrepertoire ergänzt werden.

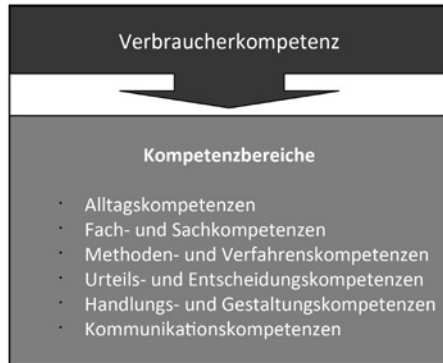


Abbildung 2: Kompetenzbereiche der Verbraucherbildung (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an vzbv 2008; KMK 2013; SenBJW 2016; MSW NRW 2017).

Insbesondere der Bezug zu *Alltagskompetenzen* gab und gibt Anlass zu kontroversen Diskussionen über die Stärkung verbraucherbildnerischer Inhalte in schulischen Lernprozessen. Diese alltagspraktische Ausrichtung wird angesichts des Allgemeinbildungsanspruchs von Schulen zuweilen kritisch betrachtet, wie sich an der öffentlichen Debatte um den Tweet der Schülerin Naina K. gezeigt hat, der eine breite öffentliche Kontroverse zum Bildungsauftrag der Institution Schule und über curriculare Reformen insbesondere im Bereich der ökonomischen Bildung ausgelöst hat (vgl. zum Beispiel Nestler 2015; Rimmel-Heintzsch 2015; K. 2015). So twitterte Naina: „Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann ’ne Gedichtanalyse schreiben. In 4 Sprachen“ (Greiner 2015, o. S.).

Ein Tweet, der die Frage danach, ob Schüler_innen für die Schule oder für das Leben lernen, mit den aktuellen Forderungen nach mehr (ökonomischer) (Verbraucher-)Bildung in Verbindung setzt. Die Diskussionen um die Inhalte und Ziele des Bildungskanons sind ebenso wie der Streit um die curriculare Einbindung keine Ausnahmereischeinungen. Demnach entfaltet sich der Diskurs um verbraucherbildnerische Konzepte auch entlang der unterschiedlichen Formen des theoretischen und (lebens-)praktischen Wissens in Anlehnung an die Sphären des wissenschaftlichen und alltagsbezogenen (Handlungs-)Wissens, die in diesen Auseinandersetzungen in Konkurrenz zueinander gesetzt werden (zur Differenzierung entsprechender Wissensformen vgl. zum Beispiel Steindorf 1985, 67 ff.).

Dabei ist insbesondere die dichotomische Gegenüberstellung von theoretischem und praktischem sowie alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen und damit verbunden die Kontrastierung formalen und informellen Lernens bedeutsam. Die mit diesen Dichotomien einhergehenden Kontroversen sind verbunden mit den grundsätzlichen Fragen danach, worauf die Institution Schule vorbereiten kann und in welcher Weise sie dies tun soll (vgl. weiterführend zum Beispiel Hauschild 2014). Unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und Herausforderungen verändert sich auch die Auffassung darüber, welches Wissen respektive welche Kompetenzen als relevant gelten können. Dies wird auch anhand von curricularen und pädagogischen Paradigmenwechseln evident.

Hinsichtlich der inhaltlichen und kompetenzbezogenen Ausrichtung verbraucherbildnerischer Konzepte stellt die Frage nach der Art der Wissensvermittlung einen Kernpunkt der Kontroverse dar. Diese geht beispielsweise mit dem Hinweis auf die Einseitigkeit von Verbraucherbildungsmaßnahmen, die ausschließlich auf „praktische Lebenshilfe“ (o. A. 2015, o. S.) oder „bloße [...] Wissensorientierung“ (vgl. Fridrich 2017, 135) zielen, einher. Insofern stehen meist die *Handlungs- und Gestaltungskompetenzen* im Zentrum verbraucherbildnerischer Modelle, werden in ihnen doch die entscheidenden Fähigkeiten für die komplexe Transformation von Wissen zu Handeln manifest. Dabei verweisen die Differenzierung zwischen Wissen und Können sowie Phänomene wie die viel zitierte „knowledge-to-action gap“ darauf, dass das Wissen und auch die Haltung von Verbraucher_innen allein noch keine Garantie für ein reflektierteres beziehungsweise nachhaltigeres Handeln sind (vgl. zum Beispiel Thøgersen und Schrader 2012, 2).

Hinsichtlich der Anbahnung entsprechender *Handlungs- und Problemlösekompetenzen* in schulischen Kontexten werden Konzepte gefordert, welche sich nicht nur im Unterricht, sondern auch in der Schulkultur widerspiegeln (vgl. de Haan o. J., 30 f.). Dies bedeutet, Lerngelegenheiten zu schaffen, die die Möglichkeit zur Erprobung von (konsumbezogenen) Handlungssituationen und Gestaltungsprozessen in schulischen Kontexten bieten. Daraus ergibt sich sogleich ein Problembereich für die Organisation schulischen Lernens, da diese Strukturen – beispielsweise im Rahmen von Projektarbeit, Nachmittagsangeboten, außerschulischen Kooperationen oder durch die Schärfung des Schulprofils mittels Zertifizierungsangeboten – nur in begrenztem Maße geschaffen werden können.

Im Übrigen entziehen sich bestimmte Kompetenzanforderungen dem System der Leistungsbewertung durch Schulnoten (vgl. SenBJW 2016, 10). Dies liegt vor allem darin begründet, dass das Konsumhandeln von Lernenden auch maßgeblicher Teil außerschulischer Lern- und Sozialisationsprozesse ist. Diese unterschiedlichen familiären Lebenswelten und Ressourcen müssen überdies bei der Gestaltung von Unterricht berücksichtigt werden, denn hinsichtlich dieser Nähe zum privaten Alltagsleben der Schüler_innen wird immer wieder auf die Gefahren der Stigmatisierung, Indoktrination und Moralisierung verwiesen (vgl. zum Beispiel Häußler und Küster 2013). Insofern muss einmal mehr die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Handlungsalternativen gewährleistet sein, die ohne handlungsanweisenden Charakter auskommt (vgl. Fridrich 2017, 147).

1.3 Verbraucherbildnerische Inhalte und Materialien

Verbraucherbildung weist als interdisziplinär angelegter Aufgabenbereich durch seine thematische Auffächerung Verbindungslinien zu vielfältigen Bildungsbereichen auf und bildet dadurch ein komplexes Themen- und Strukturgefüge. Durch ihr breites Themenspektrum ergeben sich beispielsweise Synergien mit der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ oder der „Medienbildung“. Jene sind ebenso im Wandel befindliche Bildungsbereiche, sodass deren Paradigmenwechsel ebenfalls Einfluss auf die Konzepte von Verbraucherbildung nehmen können. Beispielsweise bringen technische Entwicklungsprozesse und die virtuellen Welten des Web 2.0 immer neue Herausforderungen mit sich, denen auch die Medien- respektive Verbraucherbildung Rechnung tragen muss. Mithin unterliegen auch die Themenbereiche der Verbraucherbildung einem fortwährenden Wandel. Diesen Gegebenheiten muss bei der Umsetzung von Verbraucherbildung in der Schule – im Sinne des Querschnittsauftrags – durch fachbezogene, aber auch durch fächerübergreifende Konzepte begegnet werden. Sonach ist zu prüfen, welchen Beitrag die einzelnen Fachcurricula zur Verbraucherbildung leisten und wie sich ihre Perspektiven ergänzen können.

Die „traditionellen“ Themenfelder der Verbraucherbildung wie „Werbung und Anbieterstrategien, Verbraucherschutz, Einkaufsverhalten, Preisbildung, Qualitätsbeurteilung von Gütern und Dienstleistungen, Geld und Zahlungsverkehr sowie Einkommensentstehung und -verwendung“, (Schlegel-Matthies 2004,

7) wurden und werden zunehmend durch Themenkomplexe, die auf die veränderten Lebensbedingungen der globalisierten und individualisierten Gesellschaft abzielen, ergänzt (vgl. Schlegel-Matthies 2004, 7; Kotisaari und Schuh 2000, 142). Sowohl die traditionellen als auch die jüngeren Aspekte finden Berücksichtigung in dem besagten Beschluss der Kultusministerkonferenz, in dem jene für die schulische Verbraucherbildung benannt werden, die „in einer engen Wechselbeziehung zueinander [stehen] und [...] darüber hinaus deutliche Bezüge zu zahlreichen anderen bildungsrelevanten Themenfeldern, deren Kenntnis die Voraussetzung für fundierte Entscheidungen als Verbraucherin und Verbraucher bildet [, zeigen]“ (KMK 2013, 2).

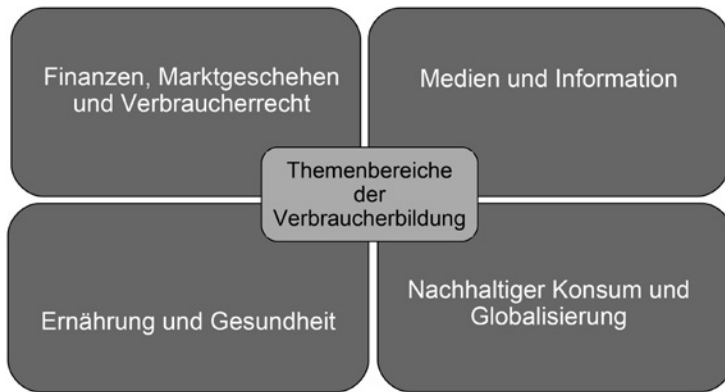


Abbildung 3: Themenbereiche der Verbraucherbildung (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an KMK 2013).

Für Lehrkräfte kann sich aus dieser Interdisziplinarität und Themenvielfalt die Schwierigkeit ergeben, einzuschätzen, was genau unter Verbraucherbildung zu verstehen ist – insbesondere mit Blick auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu angrenzenden Bildungsbereichen. Gerade wenn Verbraucherbildung kein obligatorischer Bestandteil curricularer Vorgaben ist, besteht die Anforderung, entsprechende Inhalte in das Profil des eigenen Fachs und die durch Stundentafeln vorgegebenen (knappen) zeitlichen Ressourcen einzupassen.

Daran schließt sich auch die Frage nach Materialangeboten zur Verbraucherbildung an. Meist erfolgt – wenn an der Schule vorhanden – eine Orientierung an Schulbüchern, da jene wiederum die Vorgaben des Curriculums aufgreifen.

Diese enthalten jedoch oft keine aktuellen Materialien, die die Auseinandersetzung mit tagesaktuellen Problemstellungen ermöglichen. Auf der Suche nach diesen begegnen Lehrkräften auch „Unterrichtsmaterialien aus der Wirtschaft“, wie eine Umfrage im Auftrag des Verbraucherzentrale Bundesverbands (vzbv 2016, 5) belegt. Dabei gaben 55 Prozent der 1.000 befragten Lehrkräfte an, „dass sie bereits in irgendeiner Weise beruflichen Kontakt mit Angeboten aus der Wirtschaft hatten“ (vzbv 2016, 5). In diesem Zusammenhang könnte eine Art „Qualitätssiegel“ eine hilfreiche Orientierung darstellen, weshalb eine „überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte [...] ein [solches] begrüßen“ würde (vzbv 2016, 4).

1.4 Ankerplätze im Fächerspektrum

Die Frage nach den inhaltlichen Bezugspunkten korrespondiert dabei mit jener nach der curricularen Integration im schulischen Fächerspektrum. Dabei zeichnet sich – wie bereits angedeutet – kein eindeutig definiertes und allseits akzeptiertes Gesamtmodell von Verbraucherbildung ab. Ebenso existiere keine zentralisierte „Verbraucherwissenschaft“; vielmehr handele es sich um ein in interdisziplinären Kontexten beheimatetes Forschungs- beziehungsweise Bildungsfeld (Schlegel-Matthies 2004, 6). Dementsprechend kann der unterrichtliche Zugang zum Themenfeld „Konsum“ auf verschiedenen Wegen erfolgen, beispielsweise mittels der klassischen Haushaltslehre, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der finanziellen Allgemeinbildung oder einer sozialwissenschaftlich orientierten Verbraucherbildung.

So stellen vereinzelte Beiträge Sucht- und Verschuldungsaspekte jugendlichen Konsumverhaltens sowie die Prävention derer in den Mittelpunkt (vgl. Lange und Muck 1997; Lange 2004), während andere schwerpunktmäßig die Nachhaltigkeits- (vgl. Moegling und Peter 2001) oder Ernährungsbildung (Universität Paderborn 2005) sowie die Medien- (Supper 2000; Gapski und Gräßer 2010) oder die Finanzkompetenz (Retzmann 2011; Behnken und Baumann 2008) fokussieren. Je nach Perspektivsetzung unterscheiden sich die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und Lernziele hinsichtlich des zu entwickelnden Kompetenzprofils, was sich zudem in unterschiedlichen Menschen- und Verbraucher(leit)bildern manifestiert (vgl. Wittau 2015, 84 ff.).

Zurzeit offenbaren sich in der föderal strukturierten bundesdeutschen Bildungslandschaft unterschiedliche Umsetzungsbeispiele und -kontexte. Bereits 2004 beschreibt Kirsten Schlegel-Matthies im Rahmen des REVIS-Projekts die Fächerkonstellation wie folgt:

„Verbraucherthemen sind (außer im gymnasialen Bereich) [...] in fast allen Bundesländern schwerpunktmäßig durch die Fächer des Fächerverbundes Arbeitslehre (Haushalt/Hauswirtschaft, Wirtschaft, Technik) vertreten. Sozialkunde/Gesellschaftswissenschaft mit ihren namentlichen Entsprechungen sind ebenfalls Fächer, in denen Verbraucherthemen behandelt werden können. Einzelne Aspekte der Verbraucherbildung können noch in weiteren Fächern thematisiert werden wie z. B. Folgen des Konsums für die Umwelt in Biologie und Chemie, ethische Fragen des Konsums in Religion/Ethik [...]“ (Schlegel-Matthies 2004, 11).

Eine Situation, die sich seither – bis auf wenige Ausnahmen – kaum verändert hat. Während in Schleswig-Holstein seit 2009 ein Separatfach zur Verbraucherbildung für den Unterricht in der „Sekundarstufe I der weiterführenden allgemein bildenden Schulen, Regionalschulen, Gemeinschaftsschulen [und] Förderzentren“ (KM Schleswig-Holstein 2009) existiert, wurde in Bayern mit dem Schuljahr 2015/16 für den Realschulbereich das freiwillige Wahlfach „Verbraucherprofi“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2014) eingeführt und in Baden-Württemberg im Rahmen der Bildungsplanreform von 2016 mit dem Fach „Alltagskultur, Ernährung, Soziales“ (KM Baden-Württemberg 2016) ein Wahlfachangebot für die Sekundarstufe I geschaffen, das verbraucherbezogene Themen aufgreift. Dieses Unterrichtsfach wird jedoch nicht an Gymnasien angeboten, denn der Bildungsplan „gilt für die Werkrealschule und für die Hauptschule, für die Realschule, für die Gemeinschaftsschule sowie für die Schulen besonderer Art“ (KM Baden-Württemberg 2016). Des Weiteren bietet in Berlin der „Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Verbraucherbildung“ eine Leitlinie für den „fächerübergreifenden und fachbezogenen Unterricht“ in der Sekundarstufe I (SenBJW 2016, 4). Auch in Nordrhein-Westfalen wurde mit der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule – in der Primarstufe und Sekundarstufe I“ ein „schulform- und bildungsgangübergreifender Referenzrahmen [geschaffen, der] die Grundlagen, Ziele und Bereiche der Verbraucherbildung“ definiert (MSW NRW 2017, 4).

Die vielgestaltigen Integrationsversuche in den bestehenden Fächerkanon illustriert zudem der „Bericht zur Verbraucherkompetenz von Schülerinnen und Schülern“ der Kultusministerkonferenz (KMK 2015), welcher die unterschiedlichen Umsetzungspraktiken mit Fokus auf die Integration von Inhalten in die Stundentafeln beziehungsweise Lehrpläne unterschiedlicher Jahrgangsstufen und Fächer sowie die Nutzung von Material- und Kooperationsangeboten zur Verbraucherbildung in den verschiedenen Bundesländern dokumentiert.

Bundesland	Identifizierte Leitfächer
Baden-Württemberg	kein Leitfach angegeben
Bayern	Grundschule (GS): Heimat- und Sachunterricht (HSU), Mittelschule (MS): Arbeit - Wirtschaft - Technik (AWT) bzw. Berufsorientierender Zweig Soziales, Wirtschaftsschule (WS): Betriebswirtschaftliche Steuerung und Kontrolle, Geschichte/Sozialkunde, Sozialkunde, Wirtschaftsgeographie (neu ausgerichtete WS), Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft, Sozialkunde (alte WS), Realschule (RS): Wirtschaft und Recht, Gymnasium (GY): Wirtschaft und Recht
Berlin	W-A-T Wirtschaft-Arbeit-Technik
Brandenburg	Wirtschaft Arbeit Technik (WAT)
Bremen	Sachkunde (P), Wirtschaft-Arbeit-Technik (S I), Wirtschaftslehre (GyO)
Hamburg	kein Leitfach angegeben
Hessen	Politik und Wirtschaft (Gym/H/R), Arbeitslehre (H/R), Sachunterricht (G)
Mecklenburg-Vorpommern	Arbeit-Wirtschaft-Technik – AWT (Klasse 7-10), Sachkunde (Klasse 1-4)
Niedersachsen	Sachunterricht, Wirtschaft, Hauswirtschaft, Politik, Politik/Wirtschaft

Bundesland	Identifizierte Leitfächer
Nordrhein-Westfalen	„[...] Als Leitfächer fungieren <i>Arbeitslehre/Hauswirtschaft</i> und <i>Wirtschaft bzw. Politik/Wirtschaft</i> , als Ankerfächer die Lernbereiche Gesellschafts- und Arbeitslehre sowie die Naturwissenschaften. [...]“ [Hervorhebung im Original]
Rheinland-Pfalz	Sachunterricht, Biologie und Chemie, Sozialkunde bzw. Wirtschaftslehre, Religion/Ethik, Hauswirtschaft und Sozialwesen, Technik und Naturwissenschaften
Saarland	Sachunterricht, Arbeitslehre, Sozialkunde/Politik bzw. Gesellschaftswissenschaften, Beruf und Wirtschaft
Sachsen	Sachunterricht (SU), Mathematik (MA), Biologie (BIO), Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH), Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung (GK) und Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft (G/R/W)
Sachsen-Anhalt	kein Leitfach angegeben
Schleswig-Holstein	Verbraucherbildung
Thüringen	Heimat- und Sachkunde (HSK), Wirtschaft-Umwelt-Europa, Wirtschaft-Recht-Technik, Kurs Medienkunde

Tabelle 1: Übersicht zu den Leitfächern der Verbraucherbildung in unterschiedlichen Bundesländern (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an KMK 2015, 13 ff.).

2 Potenziale einer sozialwissenschaftlich orientierten Verbraucherbildung

Mit Blick auf die hier identifizierten Leitfächer erscheinen insbesondere die sozialwissenschaftlich beziehungsweise sozioökonomisch orientierten Unterrichtsfächer mit ihren übergeordneten Leitzielen „Mündigkeit“ und „Partizipation“

als prädestinierte Orte der kritischen, reflektierten und multiperspektivischen Betrachtung von Konsum und den damit verbundenen Verbraucherrollen. Eine sozialwissenschaftlich oder sozioökonomisch orientierte Verbraucherbildung gründet auf der Überzeugung, dass „Konsum [...] – ebenso wie der Alltag der Konsument(inn)en selbst – nicht monodisziplinär zu erfassen“ ist, denn eine ausschließlich ökonomische Betrachtung von Verbraucherhandeln übersieht die ihm inhärenten „individuellen, kulturellen, ästhetischen, politischen und sozialen Momente, wodurch die kritisch-reflektierte“ Annäherung an das Phänomen Konsum verhindert wird (vgl. Engartner und Heiduk 2015, 342). Insofern merkten Scherhorn et al. bereits 1975 an:

„Verbrauchererziehung sollte daher einerseits als Teil der wirtschaftlichen Bildung behandelt werden; andererseits ist Einübung in die Rolle des kritischen Verbrauchers aber zugleich Einübung in politisches Handeln und sollte daher auch als Teil der politischen Bildung begriffen werden“ (Scherhorn et al. 1975, 186).

Auch in aktuelleren Beiträgen werden die Möglichkeiten und Grenzen einer „Politik mit dem Einkaufswagen“ (Baringhorst et al. 2007) respektive der „Consumer Citizenship“ (Kneip 2010) immer wieder betont, weshalb es diese unterschiedlichen Perspektivsetzungen auf Konsum im Unterricht zu reflektieren gilt. Des Weiteren finden sich im KMK-Beschluss von 2013 Hinweise hinsichtlich möglicher didaktischer Prinzipien zur Gestaltung von Verbraucherbildung (KMK 2013, 3 f.). Dabei zeigen sich mit Blick auf solche der „Lebenswelt-“ und „Handlungsorientierung“, „Aktualität“ sowie „Multiperspektivität“ Schnittmengen mit Konzepten der politischen und (sozio-)ökonomischen Bildung. Der Anspruch an die Aktualität ausgewählter Inhalte begründet sich unter anderem aus den wechselnden konsumgesellschaftlichen Problemstellungen. Die Forderung nach Multiperspektivität gründet darüber hinaus einerseits auf die Berücksichtigung unterschiedlicher (sozial-)wissenschaftlicher Zugänge (vgl. zum Beispiel Hedtke 2018, 11) sowie andererseits auf die Übertragung dieses Prinzips auf die Strukturierung schulischen Lernens beispielsweise im Sinne des im KMK-Beschlusses beschriebenen „interdisziplinäre[n] Lernen[s]“ (KMK 2013, 3). Aus dem Prinzip der „Subjektorientierung“ leite sich überdies die Notwendigkeit ab, die Vorerfahrungen, Sichtweisen und Lebenswelten der Lernenden ernst zu nehmen und zum Ausgangspunkt für die Planung von Bildungsangeboten zu machen (Hedtke 2018, 3 f.).

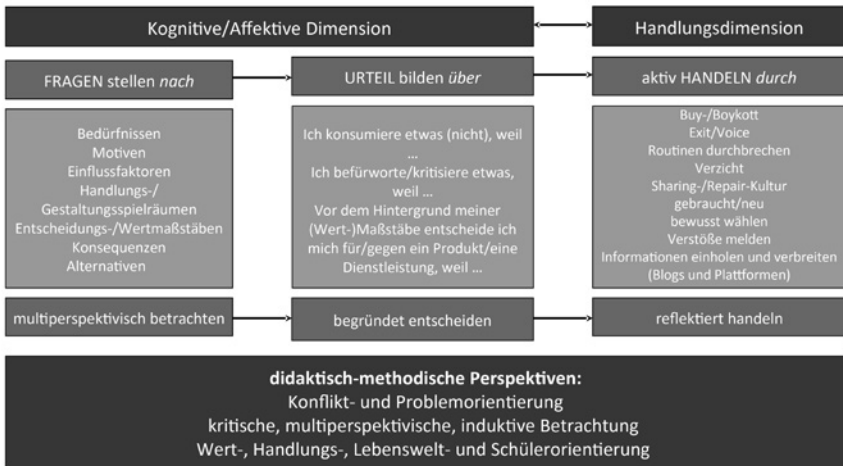


Abbildung 4: Leitlinien einer sozialwissenschaftlich orientierten Verbraucherbildung (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Engartner und Heiduk 2015, 340).

Im Zuge einer Auseinandersetzung mit dem Leitziel „gesellschaftliche[r] Mündigkeit“ im Kontext der sozioökonomischen Bildung beschreibt Moritz Peter Haarmann (2014, 208) „Orientierungs-“, „Urteils-“ und „Handlungsfähigkeit“ als zentrale Kompetenzen für „mündige [...] Gesellschaftsmitglied[er]“. Übertragen auf das mündige Handeln in konsumbezogenen Situationen bedeutet dies, unterschiedliche Kompetenzbereiche zugrunde zu legen. Diese sind nicht getrennt voneinander zu denken und tragen den hohen Anspruch an gesellschaftliche Gestaltungsfähigkeit in sich (vgl. Haarmann 2014, 208 f.). Für (junge) Konsument_innen beinhaltet dieser rollenbezogene Reflexionsprozess demgemäß eine kritische Analyse der sie umgebenden Strukturen, die Notwendigkeit einer Positionierung sowie die Identifizierung möglicher Handlungsoptionen und -grenzen.

3 Fazit

Die eingangs aufgeworfene Frage, welcher Kompetenzen es für ein mündiges Konsumverhalten bedarf, kann mit Blick auf die unterschiedlichen inhaltlichen und curricularen Zielvorstellungen nicht einheitlich beantwortet werden. In der Zusammenschau der beschriebenen verbraucherbildnerischen Konzepte und Positionen zeigt sich, dass abhängig vom konkreten themenbezogenen Kompetenzmodell zwar unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten identifiziert werden können, diese Modelle jedoch gemeinsame Schnittmengen aufweisen, die sich auf Kompetenzen im Bereich konsumbezogenen Wissens, Handelns und einer entsprechenden Wertorientierung beziehen. Diese Definitionen sind nicht trennscharf zu betrachten, wirken vielmehr in unterschiedlichen Handlungs- und Entscheidungssituationen zusammen. Folglich kommt die reflektierte Entscheidungsfindung nicht ohne die vorherige Analyse und anschließende Beurteilung aus, bevor sie in reflektiertes Handeln überführt werden kann.

Im Zusammenspiel können die in der zweiten und vierten Abbildung dieses Beitrags zusammengefassten Kompetenzen zu einem kritisch-reflektierten Konsumverhalten beitragen. Demgemäß ist es möglich, dass diese abhängig von einer Situation, persönlichen Motiven und Werthaltungen unterschiedlichen Maximen, die von der individuellen Nutzenmaximierung bis hin zum bürgerchaftlichen Gestaltungswillen reichen können, folgen. Auch die Reflexion dieser unterschiedlichen Rollen sowie der damit verbundenen Leitbilder ist ein zentraler Aspekt mündigen Verbraucherverhaltens, führt sie doch zur Auseinandersetzung mit der eigenen Handlungsmacht als Konsument_in.

Insofern eröffnet auch das Leitbild Mündigkeit einen weiten Interpretations- und Definitionsspielraum. Angesichts der terminologischen, curricularen und fachdidaktischen Heterogenität der Verbraucherbildung kann festgehalten werden, dass diese als Querschnittsaufgabe in unterschiedlichen schulischen Kontexten zu begreifen, der Beitrag verschiedener Fächer als Leitfächer für die Verbraucherbildung somit zu prüfen ist. Die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld „Konsum“ erfordert daher eine multiperspektivische Betrachtung im Sinne eines breiten, sozialwissenschaftlichen Verständnisses von Konsum, um ein realistisches Bild der vielfältigen Determinanten verbraucherseitigen

Handelns zu erhalten. Daraus abgeleitet ist auch eine kritisch-reflexive so- wie problemorientierte Auseinandersetzung mit den Chancen und Grenzen konsumentenseitiger Verantwortungsübernahme geboten. Hinsichtlich der vielfältigen Herausforderungen des Verbraucheralltags und der Heterogenität verbraucherseitigen Handelns scheint mit Blick auf das verbraucherpolitische und -bildnerische Leitbild mündiger Verbraucher_innen – wie so oft – der Weg das Ziel zu sein.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1970. *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*, hg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Autorengruppe Fachdidaktik. 2016. *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Baringhorst, Sigrid, Veronika Kneip, Annegret März und Johanna Niesyto, Hrsg. 2007. *Politik mit dem Einkaufswagen: Unternehmen und Konsumenten als Bürger in der globalen Mediengesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Behnken, Imbke und Katja Baumann, Hrsg. 2008. *Geld: Aufwachsen in der Konsumgesellschaft*. Seelze: Friedrich Verlag.
- de Haan, Gerhard. o. J. *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Hintergründe, Legitimation und (neue) Kompetenzen*. Programm Transfer 21: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Berlin. <http://netzwerk-n.org/wp-content/uploads/2017/07/de-Haan-2009-Bildung-fu%CC%88r-nachhaltige-Entwicklung.pdf> (Zugriff: 12. Januar 2018).
- Eis, Andreas. 2013. Mythos Mündigkeit – oder Erziehung zum funktionalen Subjekt? In: *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?*, hg. von Benedikt Widmaier und Bernd Overwien, 69-77. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Engartner, Tim und Nadine Heiduk. 2015. Reflektierter Konsum: Leitlinien einer an ethischen Prinzipien orientierten sozialwissenschaftlichen Konsumbildung. *GWP Gesellschaft-Wirtschaft-Politik* 64, Nr. 3: 335-344. doi: 10.3224/gwp.v64i3.20753.

- Fridrich, Christian. 2017. Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung: Plädoyer für einen kritischen Zugang und für ein erweitertes Verständnis. In: *Abschied vom eindimensionalen Verbraucher*, hg. von Christian Fridrich, Renate Hübner, Karl Kollmann, Michael-Burkhard Piorkowsky und Nina Tröger, 113-160. Wiesbaden: Springer VS.
- Gapski, Harald und Lars Gräßer, Hrsg. 2010. *Verbraucherschutz und Medienkompetenz: Junge Konsumenten im Web*. Düsseldorf: kopaed.
- Greiner, Lena. 2015. Zitat des Tages: „Es bleibt wichtig, Gedichte zu lernen“. *Spiegel Online*. 14. Januar. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/wanka-ueber-naina-schuelerin-tweet-gedichtsanalyse-oder-alltagswissen-a-1012981.html> (Zugriff: 3. August 2018).
- Haarmann, Moritz Peter. 2014. Sozioökonomische Bildung – ökonomische Bildung unter der Zielperspektive der gesellschaftlichen Mündigkeit. In: *Sozioökonomische Bildung*, hg. von Andreas Fischer und Bettina Zurstrassen, 206-222. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Häußler, Angela und Christine Küster. 2013: Vorsicht Falle! Oder: Gibt es den ethisch korrekten Weg zur Vermittlung von Konsumkompetenz? *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, Nr. 2: 86-97.
- Hauschild, Jana. 2014. Schule und Lernen: Praxis ist nicht immer besser als Theorie. *Spektrum.de*. 1. Oktober. <https://www.spektrum.de/news/praxis-ist-nicht-immer-besser-als-theorie/1311130> (Zugriff: 6. Juli 2018).
- Hedtke, Reinhold. 2018. Sozialwissenschaftlichkeit als sozioökonomiedidaktisches Prinzip. In: *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft: Entwicklungslinien und Perspektiven*, hg. von Tim Engartner, Christian Fridrich, Silja Graupe, Reinhold Hedtke und Georg Tafner, 1-26. Wiesbaden: Springer VS.
- Hellmann, Kai-Uwe. 2018. Leitbilder, Erlebnisse und die mentale Dimension des modernen Konsums. In: *Jenseits des Otto Normalverbrauchers: Verbraucherpolitik in Zeiten des „unmanageable consumer“*, hg. von Christian Bala und Wolfgang Schuldzinski, 19-51. Beiträge zur Verbraucherforschung 8. Düsseldorf: Verbraucherzentrale NRW. doi:10.15501/978-3-86336-920-0_2.
- Hufer, Klaus-Peter. 2017. Weiter aktuell: Emanzipation in der politischen Bildung. In: *Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung*, hg. von Sara Alfia Greco und Dirk Lange, 14-21. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

- imug (Institut für Markt-Umwelt-Gesellschaft). 2013. *Praxisorientierte Bedarfsanalyse zur schulischen Verbraucherbildung: Abschlussbericht*. Eine Studie erstellt im Auftrag der Deutschen Stiftung Verbraucherschutz. https://www.verbraucherstiftung.de/sites/default/files/befragung_verbraucherbildung.pdf (Zugriff 3. August 2018).
- K., Naina. 2015. Twitter-Bildungsdebatte: Uff. Und was machen wir jetzt? *Zeit Online* (16. Januar). <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2015-01/twitter-nainablabla-schule-diskussion> (Zugriff: 3. August 2018).
- Kant, Immanuel. [1783] 1967. *Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie*, hg. von Jürgen Zehbe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KM Schleswig-Holstein (Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein). 2009. *Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemein bildenden Schulen: Regionalschulen, Gemeinschaftsschulen, Förderzentren: Fachliche Konkretionen Verbraucherbildung*. <https://lehrplan.lernnetz.de/?wahl=149> (Zugriff: 20. November 2017).
- KM Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung. 2016. *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Bildungsplan 2016. Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES). Wahlpflichtfach*. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_AES.pdf (Zugriff: 12. Januar 2018).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). 2013. *Verbraucherbildung an Schulen*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_09_12-Verbraucherbildung.pdf (Zugriff: 29. Oktober 2017).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). 2015. *Bericht zur Verbraucherkompetenz von Schülerinnen und Schülern*. (Von der Kultusministerkonferenz am 03.12.2015 und von der Verbraucherschutzministerkonferenz am 22.04.2016 zur Kenntnis genommen.). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_12_03-Bericht-Verbraucherbildung-VSMK-KMK.pdf (Zugriff: 29. Oktober 2017).

- Kneip, Veronika. 2010. *Consumer Citizenship und Corporate Citizenship: Bürgerschaft als politische Dimension des Marktes*. Baden-Baden: Nomos.
- Kotisaari, Liisa und Maria Schuh. 2000. Verbraucherbildung als Beitrag zum Lernen für die Familie 2000. In: *Familie 2000. Bildung für Familien und Haushalte zwischen Alltagskompetenz und Professionalität: Europäische Perspektiven*, hg. von Irmhild Ketschau, Barbara Methfessel und Michael-Burkhard Piorkowsky, 138-154. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lange, Elmar. 2004. *Jugendkonsum im 21. Jahrhundert: Eine Untersuchung der Einkommens-, Konsum- und Verschuldungsmuster der Jugendlichen in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, Elmar und Frank Muck. 1997. *Werkstatt Konsumpädagogik: Sozialwissenschaftliche Grundlagen und pädagogische Skizzen*. Hamm: Hoheneck Verlag.
- Leser, Christoph. 2011. *Politische Bildung in und durch Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Micklitz, Hans-W., Andreas Oehler, Michael-Burkhard Piorkowsky, Lucia A. Reisch und Christoph Strünck. 2010. Der vertrauende, der verletzte oder der verantwortungsvolle Verbraucher? Plädoyer für eine differenzierte Strategie in der Verbraucherpolitik: Stellungnahme des Wissenschaftlichen Beirats Verbraucher- und Ernährungspolitik beim BMELV. Berlin, Dezember 2010. https://www.vzvb.de/sites/default/files/downloads/Strategie_verbraucherpolitik_Wiss_BeratBMELV_2010.pdf (Zugriff: 23. Juli 2018).
- Moegling, Klaus und Horst Peter. 2001. *Nachhaltiges Lernen in der politischen Bildung: Lernen für die Gesellschaft der Zukunft*. Opladen: Leske + Budrich.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). 2017. *Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in der Primarstufe und Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/vb/Rahmenvorgabe_Verbraucherbildung_PS_SI_2017.pdf (Zugriff: 29. Oktober 2017).
- Müller, Edda und Hildegard Mackert. 2003. Bildung für Haushalt und Konsum als vorsorgender Verbraucherschutz. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte: Aktivierende Gesellschaftspolitik*, hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, 20-26. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Müller, Klaus. 2018. Was ist denn „mündig“? *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (5. März). <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/vzvb-chef-mueller-altes-verbraucherleitbild-hat-ausgedient-15477790.html> (Zugriff: 31. Juli 2018).

- Nestler, Franz. 2015. Naina-Debatte: Wie ein Tweet eine Bildungsdebatte auslösen konnte. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (16. Januar). <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/netzwirtschaft/naina-debatte-wie-ein-tweet-eine-bildungsdebatte-ausloesen-konnte-13372015.html> (Zugriff: 31. Juli 2018).
- o. A. 2015. Naina-Debatte: „Für Steuererklärungen ist die Schule nicht zuständig“. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (15. Januar). <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/naina-tweet-dirk-loerwald-ueber-wirtschaft-in-der-schule-13371961.html> (Zugriff: 31. Juli 2018).
- Rommel-Heintzsch, Sylke. 2015. Naina und die Bildungsdebatte: Naina hat Recht, Gedichte machen nicht satt. *Handelsblatt* (21. Januar). <https://www.handelsblatt.com/meinung/gastbeitraege/naina-und-die-bildungsdebatte-naina-hat-recht-gedichte-machen-nicht-satt/11254490.html?ticket=ST-949047-PY9peSbrugoZbTg9cIDY-ap3> (Zugriff: 31. Juli 2018).
- Retzmann, Thomas, Hrsg. 2011. *Finanzielle Bildung in der Schule: Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Scherhorn, Gerhard, Elke Augustin, Heinrich Gustav Brune, Gerd Eichler, Annemarie Hoffmann, Harald Schumacher, Claus Henning Werner und Klaus Wieken. 1975. *Verbraucherinteresse und Verbraucherpolitik*. Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel 17. Göttingen: Schwartz
- Schlegel-Matthies, Kirsten. 2004. *Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS: Grundlagen 2*. Paderborn: Universität Paderborn. http://www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/docs/o2_2004-Verbraucherbildung_REVIS.pdf (Zugriff: 29. Oktober 2017).
- SenBJW (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft). 2016. *Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Verbraucherbildung gemäß dem im November 2015 in Kraft gesetzten Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 5-10*, hg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin. https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/faecheruebergreifendethemen/verbraucherbildung/orientierungs-und-handlungsrahmen_verbraucherbildung.pdf (Zugriff: 29. Oktober 2017).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. 2014. Informationen zum Wahlfach „Verbraucherprofi“. <https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/verbraucherprofi/> (Zugriff: 20. November 2017).

- Steindorf, Gerhard. 1985. *Lernen und Wissen: Theorie des Wissens und der Wissensvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Supper, Michael. 2000. *Der „heimliche Lehrplan“ in der Verbrauchererziehung durch Werbung und Medien: Ein Beitrag zum Problem der Werbewirkungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thøgersen, John und Ulf Schrader. 2012. From Knowledge to Action – New Paths Towards Sustainable Consumption. *Journal of Consumer Policy* 35, Nr. 1: 1-5. doi:10.1007/s10603-012-9188-7.
- Universität Paderborn. 2005. Schlussbericht für das Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft. Revis Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen 2003-2005. http://www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit_Anhang-mit.pdf (Zugriff: 31. Juli 2018).
- vzbv (Verbraucherzentrale Bundesverband). 2008. Verbraucherkompetenz frühzeitig fördern – mehr Alltagspraktisches in die Schulen! Positionspapier des Verbraucherzentrale Bundesverbandes zur Verankerung der Verbraucherbildung in der Schule. http://www.vzbv.de/sites/default/files/mediapics/positionspapier_verbraucherbildung_20_10_08.pdf (Zugriff: 17. Dezember 2017).
- vzbv (Verbraucherzentrale Bundesverband). 2016. *Aktivitäten von Wirtschaft in Schule: Studienergebnisse*. https://www.vzbv.de/sites/default/files/grafiken_aktivitaeten_von_wirtschaft_in_schule_17112016_final.pdf (Zugriff: 11. Mai 2018).
- Wittau, Franziska. 2015. Konsumbildung: Verbraucherpolitische Leitbilder in der Diskussion. *GWP Gesellschaft-Wirtschaft-Politik* 64, Nr. 1: 83-92. doi:10.3224/gwp.v64i1.18260.

Über die Autorin

Nadine Heiduk ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt politische Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt a. M.
Webseite: http://www.fbo3.uni-frankfurt.de/44109004/Nadine_Heiduk.

Potenziale Finanzieller Grundbildung für die Verbraucherbildung

Monika Tröster, Beate Bowien-Jansen und Ewelina Mania

DOI 10.15501/978-3-86336-924-8_5

Schlagwörter: Kooperation, Multiplikator, Verbraucherberatung, Verbraucherschorschung, Vertrauensleute (STW) | Grundbildung, Kooperation, Multiplikator, Sensibilisierung, Verbraucherberatung, Verbraucherschorschung, Vernetzung, Vertrauensleute (TheSoz)

Abstract

Ausgelotet werden Schnittstellen zwischen Finanzieller Grundbildung als Teilbereich einer umfassenderen ökonomischen Grundbildung und der Verbraucherbildung Erwachsener. Der kompetente Umgang mit Geld in alltäglichen Angelegenheiten als notwendige Bedingung einer sozialen Teilhabe zeichnet sich durch eine große Komplexität an Handlungsanforderungen aus und erfordert neue Ansätze der Ansprache. Hier eröffnet die Sensibilisierung von Multiplikatoren aus unterschiedlichen Disziplinen neue Zugänge.

Dieser Beitrag erscheint unter der Creative-Commons-Lizenz:
Namensnennung 4.0 International | CC BY 4.0
Kurzform | <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Lizenztext | <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>

Förderhinweis:

Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W141300 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

1 Einleitung

Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen, wie beispielsweise die Prekarisierung der Lebens- und Arbeitswelt und die steigenden Anforderungen im Konsumalltag einer „Multioptionsgesellschaft“ (Gross 1994), erfordern ein Mindestmaß an Kompetenzen im alltäglichen Umgang mit Geld. Finanzielle Grundbildung als Teilbereich einer umfassenderen ökonomischen Grundbildung ist eine notwendige Bedingung zur sozialen Teilhabe, doch erst seit Kurzem ein Thema im Grundbildungsbereich (Mania und Tröster 2015a). Nachgegangen wird der Frage, welche neuen Zugänge im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung durch die Fokussierung auf Finanzielle Grundbildung möglich sind und welche Schnittstellen und Potenziale sich für die Finanzielle Grundbildung und die Verbraucherbildung Erwachsener ergeben.

Vorgenommen wird zunächst eine theoretische Verortung der Finanziellen Grundbildung und relevanter Begriffe. Ausgehend von Erfahrungen und Erkenntnissen aus zwei Entwicklungs- und Forschungsprojekten werden dann Handlungsanforderungen in der Finanziellen Grundbildung im Kontext der Verbraucherbildung dargestellt. Einen wichtigen Bezugspunkt bildet hier das Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung, das als didaktische Grundlage für die Entwicklung von Lernangeboten dienen kann (Mania und Tröster 2015a). Da die Ansprache von potenziellen Adressatinnen und Adressaten für die Finanzielle Grundbildung und gleichermaßen für die Verbraucherbildung Erwachsener eine Herausforderung darstellt, gilt es, perspektivisch neue Ansätze und Methoden zu entwickeln. Ein Beispiel für ein gelungenes Vorgehen ist die persönliche Ansprache über „Dritte“, Schlüssel- oder Vertrauenspersonen, die als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sensibilisiert und gewonnen werden können (Tröster, Bowien-Jansen und Mania 2019). Durch interdisziplinäre Öffnung können gemeinsame Schnittstellen ausgelotet werden, die zu Kooperationen und Netzbildungen führen und somit alternative Weiterbildungsmöglichkeiten und Zugänge zu relevanten Zielgruppen eröffnen können. Anschließend werden Perspektiven aufgezeigt, die im Sinne einer „multiperspektivischen Verbraucherbildung“ (vgl. Nessel et al. 2018) den Dialog zwischen den unterschiedlichen Disziplinen Grundbildung und Verbraucherbildung fördern.

2 Verortung der Finziellen Grundbildung

Kompetentes Handeln im Umgang mit Geld wird mit einer Vielzahl von Begriffen umschrieben (siehe Abb. 1). Im englischsprachigen Raum werden die Begriffe „Financial Literacy“ und „Financial Capability“ verwendet. Der kompetente alltägliche Umgang mit Geld erfordert aber mehr als nur Fähigkeiten im Bereich Literacy und Numeracy. In Deutschland werden sowohl englische als auch verschiedene deutsche Termini benutzt, dies oft synonym, gleichzeitig und meist unsystematisch. So reicht die Bandbreite von Finzieller (Allgemein-)Bildung über Finanzbildung bis hin zu Finzieller Alphabetisierung und Finanzkompetenz. In der Verwendung der Begriffe spiegelt sich zumeist die disziplinäre Herkunft beziehungsweise weltanschauliche Einordnung des Themas wider. So wird von „Financial Inclusion“ oder „Financial Literacy“ eher dann gesprochen, wenn ein (sozial-)pädagogischer Hintergrund vorliegt (Mania und Tröster 2015a, 13 f.).



Abbildung 1: Begriffsdschungel im Themenbereich Finzielle Grundbildung (Mania und Tröster 2015b, 49).

Finanzielle (Grund-)Bildung stellt einen eigenständigen Schwerpunkt im Kontext der Konsumenten- oder Verbraucherbildung dar, wobei die Fähigkeit betont wird, „für sich selbst sorgen und verantwortliche Finanzentscheidungen treffen zu können“ (Remmele 2016, 23). Unter Finanzieller Grundbildung werden die „existenziell basalen und unmittelbar lebenspraktischen Anforderungen alltäglichen Handelns und der Lebensführung in geldlichen Angelegenheiten“ (Mania und Tröster 2014, 140) verstanden.

In den letzten Jahren hat sich Finanzielle Grundbildung als ein Inhaltsbereich der Grundbildung ausdifferenziert, der auf alltägliche Handlungsanforderungen im Umgang mit Geld in der Lebens- und Arbeitswelt fokussiert. Ausgegangen wird von einem ganzheitlichen und umfassenden Grundbildungsverständnis¹, das neben einem Mindestmaß an Lese- und Schreibfertigkeiten auch Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe wie Rechenfähigkeit (Numeracy), Grundfähigkeiten im IT-Bereich (Computer Literacy), Gesundheitsbildung (Health Literacy), Finanzielle Grundbildung (Financial Literacy) und Soziale Grundkompetenzen (Social Literacy) umfasst. So ist es im Grundsatzpapier der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung, verabschiedet von Bund und Ländern, verankert. Grundbildung orientiert sich somit an der Anwendungspraxis von Schriftsprachlichkeit im beruflichen und gesellschaftlichen Alltag (BMBF und KMK 2016, 3).

Der Bereich der Finanziellen Grundbildung hat sich in Deutschland durch die Arbeiten der Projekte „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung. Curriculare Vernetzung und Übergänge – CurVe“ (Förderer: BMBF; Laufzeit: 03/2013–09/2015) und „Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung – CurVe II“ (Förderer: BMBF; Laufzeit: 01/2016–11/2020) etablieren können. Das Projekt CurVe hat in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Schuldnerberatung und der Weiterbildung untersucht, wie sich der Umgang mit Geld im Kontext des Alltags gestaltet und welche Kompetenzen dies im Hinblick auf Finanzielle Grundbildung erfordert. Als wichtige Produkte sind das Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung (Kapitel 3) und erste Pilotangebote für Lernende entstanden. CurVe II, ein Entwicklungs-, Forschungs- und Transfer-

1 Auf eine ausführliche Herleitung und Einordnung des Grundbildungsbegriffs wird an dieser Stelle verzichtet. Für Interessierte sei auf folgende Literatur verwiesen: Tröster und Schrader 2016.

projekt, zielt darauf, neue pädagogische Konzepte für lebenswelt- und alltagsorientiertes Lernen und Lehren zu entwickeln, zu erforschen und in die Praxis zu transferieren. Zum einen wird ein flexibles, modulares, zielgruppen- und trägerübergreifendes Curriculum Finanzieller Grundbildung für Programmplannende und Lehrende entwickelt und erforscht (Mania 2019). Zum anderen wird Finanzielle Grundbildung als Bestandteil des Programmbereichs Alphabetisierung und Grundbildung professionalisiert, indem unter anderem das in CurVe entstandene Sensibilisierungskonzept für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren weiterentwickelt, bundesweit implementiert und evaluiert wird (Tröster und Bowien-Jansen 2019) (Kapitel 4).

3 Handlungsanforderungen in der Finanziellen Grundbildung im Kontext der Verbraucherbildung

Die Handlungsanforderungen für den kompetenten Umgang mit Geld im Alltag zeichnen sich durch eine große Komplexität und Bandbreite aus; zudem sind sie über die Lebensspannen veränderlich. In einem mehrperspektivischen und partizipativen Forschungsprozess wurde ein theoretisch und empirisch fundiertes Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung entwickelt, das die tatsächlichen Anforderungen und Aufgaben, die der tägliche Umgang mit Geld erfordert, beschreibt (Mania und Tröster 2015a).

Finanzielle Grundbildung ist Teil einer umfassenden ökonomischen (Grund-)bildung (Remmele et al. 2013; Remmele 2016; Weber, van Eik und Maier 2013). Das Konzept der ökonomischen Bildung legt die jeweiligen Kompetenzanforderungen entlang der Rollen „Verbraucher“, „Erwerbstätige“ und „Wirtschaftsbürger“ fest und differenziert das breite Kompetenzspektrum in Teilbereiche. Im Teilbereich der „Verbraucherbildung“, deren Ziel eine „weitgehend verantwortliche, gleichberechtigte und erfolgreiche Teilhabe an der (Konsum-)Gesell-

schaft“ (Schlegel-Matthies 2004, 19) ist, kann die Finanzielle (Grund-)Bildung als eigenständiger Schwerpunkt identifiziert werden (Remmele 2016, 23).

Das Kompetenzmodell, angelegt als Kreuztabelle, berücksichtigt kognitive Kompetenzen und formuliert Handlungsanforderungen explizit auf Grundbildungsniveau: Lesen, Schreiben und Rechnen werden nicht vorausgesetzt, sondern sie sind integraler Bestandteil des Modells (Mania und Tröster 2015a). Das Modell ist nicht hierarchisch aufgebaut, sondern ordnet die Kompetenzbeschreibungen entlang des Geldflusses in die Domänen „Einnahmen“, „Geld und Zahlungsverkehr“, „Ausgaben und Kaufen“, „Haushalten“, „Geld leihen und Schulden“ sowie „Vorsorge und Versicherungen“. Diese sechs Domänen und weitere 23 untergeordnete Subdomänen bestimmen in der Kreuztabelle die vertikale Ausrichtung. Jeder Domäne/Subdomäne werden in horizontaler Ausrichtung Handlungsanforderungen in den Dimensionen „Wissen“, „Lesen“, „Schreiben“ und „Rechnen“ zugeordnet (Mania und Tröster 2015a).

Kompetenzdomänen finanzieller Grundbildung	Wissen	Lesen	Schreiben	Rechnen
1. Einnahmen				
2. Geld und Zahlungsverkehr				
3. Ausgaben und Kaufen	(Handlungs-)Anforderungen in Alltagssituationen			
4. Haushalten				
5. Geld leihen und Schulden				
6. Vorsorge und Versicherungen				

Abbildung 2: Grundstruktur des Kompetenzmodells Finanzielle Grundbildung (Mania und Tröster 2015b, 52).

Fast in allen Domänen und Subdomänen gibt es Überschneidungen und Anlehnungen zur ökonomischen Grundbildung und zur Verbraucherbildung, so insbesondere in der Domäne „Ausgaben und Kaufen“. Hier werden in der Subdomäne „Einkaufen“ unter anderem Widerrufs-, Garantie- und Rückgaberechte thematisiert. In der Subdomäne „Angebote“ (siehe Abb. 3) geht es

im Kontext des Verbraucherschutzes um Qualitätskriterien von Produkten und deren Vergleichbarkeit, Verkaufsstrategien, Marketingtricks und Kundenfallen; in der Subdomäne „Ausgaben“ werden Kriterien für einen nachhaltigen und bewussten Konsum berücksichtigt.

Kompetenzdomänen finanzieller Grundbildung	Subdomänen	[Handlungs-]Anforderungen in Alltagssituationen				
		Wissen		Lesen	Schreiben	Rechnen
		Was	Wie			
1. Einnahmen						
2. Geld und Zahlungsverkehr		Preise, Eigenschaften und Qualitätskriterien von Produkten und Leistungen als Grundlage für einen Vergleich; Verkaufsstrategien; Marketingtricks und Kundenfallen; Rabattkarten, Gutscheine, Sonderangebote		Angebotsbeschreibung; Werbematerialien; Testergebnisse	Preise vergleichen	
3. Ausgaben und Kaufen	Angebote					
4. Haushalten						
5. Geld leihen und Schulden		Angebote einholen bzw. vergleichen (Menge, Größe, Gewicht, Qualitätskriterien u.a.); Anbieter vergleichen, bewerten und ggf. wechseln		Schriftverkehr (z.B. mit Leistungserbringern zwecks Angebotseinholung)		
6. Vorsorge und Versicherungen						

Abbildung 3: Das Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung am Beispiel der Subdomäne „Angebote“ (Mania und Tröster 2015c, o8-5).

Die Förderung dieser Handlungskompetenzen bedeutet im Sinne einer sozioökonomischen Bildung die Stärkung der Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit der Konsumierenden, die vor dem Hintergrund unübersichtlicher und fragmentierter Konsumwelten zu einer Herausforderung wird. Im Alltag gilt es ständig, Entscheidungsmöglichkeiten abzuwägen und zu bewerten, beispielsweise bei der Wahl von Verkehrsmitteln, der Gestaltung persönlicher Einkäufe, der Wohnungssuche bis hin zur Geldanlage oder Altersvorsorge (vgl. Fridrich 2018).

Die im Kompetenzmodell formulierten Handlungsanforderungen geben mögliche Lernziele und -inhalte für Angebote im Bereich der Finanziellen Grundbildung vor. So kann das Modell in der Programm- und Angebotsplanung als Analyseinstrument, als Fortbildungsinhalt, als didaktische Grundlage und als Reflexionsinstrument eingesetzt werden. Es können neue Angebote entwickelt,

aber auch Angebote konzipiert werden, die an bestehende (Grund-)bildungsangebote anknüpfen (Mania und Tröster 2015c).

Lernangebote in der ökonomischen und auch in der Finanziellen Grundbildung haben das Ziel, notwendige Basiskompetenzen zu vermitteln, die eine Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Empowerment darstellen. Neben der Beschäftigungsfähigkeit stehen dabei immer auch Ziele wie Stärkung der Autonomie, Selbstbestimmung, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl im Fokus. Grundbildungsangebote in beiden Bereichen stehen jedoch oft vor dem Hindernis der schwierigen Erreichbarkeit der Zielgruppe. Diese Erreichbarkeit kann durch lebenswelt- und alltagsnahe Lernangebote und einen niedrigschwelligen Zugang erhöht werden. Außerdem kann die Erreichbarkeit durch eine aktive Adressatenansprache – direkt oder über Multiplikatorinnen oder Multiplikatoren – gefördert werden (vgl. Mania 2018). Wie dies gelingen kann, wird in dem folgenden Kapitel am Beispiel der Finanziellen Grundbildung aufgezeigt.

4 Finanzielle Grundbildung und Verbraucherbildung: Ansprache und Sensibilisierung

Im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung ist die Idee der direkten Ansprache potenzieller Grundbildungsadressatinnen und -adressaten nicht neu und findet sich in den Konzepten der aufsuchenden Bildungsarbeit wieder. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren übernehmen als Schlüssel- und Vertrauenspersonen eine „Brückenfunktion“ zwischen den potenziellen Lernenden und der organisierten Weiterbildung und können so neue Zugänge zu Bildungsangeboten schaffen (Bremer, Kleemann-Göhring und Wagner 2015). Auf die Bedeutung des mitwissenden Umfelds (Buddeberg 2015) und des beruflichen Umfelds von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten (Ehmig, Heymann und Seelmann 2015) verweisen auch aktuelle Studien und Forschungsarbeiten. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren können Personen

sein, die aufgrund ihrer beruflichen Eingebundenheit Kontakt zu potenziellen Lernenden haben. Für den Bereich der Finanziellen Grundbildung sind dies Fachkräfte, die sich in ihrer beruflichen Funktion mit Themen wie Geld, Finanzen und Haushalten beschäftigen und im Kontext unterschiedlicher kritischer Lebensereignisse, wie Arbeitsplatzverlust, Überschuldung oder Familiengründung, Unterstützungs- und Beratungsleistungen anbieten (Tröster, Mania und Bowien-Jansen 2018). Dies sind beispielsweise Mitarbeitende der Schuldner- und Sozialberatung, der Jobcenter und Arbeitsagenturen, der Betriebe und Personalverwaltung, der Schulen, Kitas und Familienzentren, der Sparkassen und Banken und der Verbraucherberatung/-bildung, aber auch Lehrende in Schulen und Berufsschulen sowie Lehrende und Programmplanende in der Erwachsenenbildung (Tröster, Mania und Bowien-Jansen 2018).

Ein Ziel in den Projekten CurVe und CurVe II ist es, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Aufgaben und die Rollen als Schlüssel- und Vertrauenspersonen zu sensibilisieren (Schwarz, Christiani und Tröster 2015; Tröster, Bowien-Jansen und Mania 2019). Es gilt, sie zu befähigen, den Lebens- und Alltagskontext der Ratsuchenden, Klientinnen und Klienten, Lernenden sowie Kundinnen und Kunden ganzheitlich zu erfassen, um einen Bedarf an Finanzieller Grundbildung zu erkennen, sensibel anzusprechen und im Dialog geeignete Lösungsmöglichkeiten zu finden.

Bei der Konzeption und Durchführung der Sensibilisierungsworkshops ist es ein wichtiges Anliegen, Lernsituationen zu schaffen, die ein Erfahrungslernen ermöglichen, so wie es John Dewey Anfang des 20. Jahrhunderts in der Laboratory School in Chicago forderte. Nach seiner Theorie des Pragmatismus ist jede kommunikative Interaktion ein bildender Prozess, in dem die eigenen Erfahrungen durch die Anteilnahme an den Erfahrungen anderer erweitert, reflektiert und formuliert werden. Um einen solchen – auch interdisziplinären – Erfahrungsaustausch zu gewährleisten, ist in den CurVe-II-Sensibilisierungsworkshops eine explizit heterogene Zusammensetzung der Teilnehmenden gewünscht (Tröster, Bowien-Jansen und Mania 2018, 2019). Diese heterogene Zusammensetzung kann zudem die Entstehung von bereichsübergreifenden Kooperationen und Netzwerken anregen (Tröster und Bowien-Jansen 2019). Inhaltlich folgt der Sensibilisierungsworkshop dem konzeptionellen Dreischritt „Bedarfe erkennen“, „Ansprachen“ und „Handeln“. Mit welchen Fragestellungen sich die einzelnen Phasen befassen, wird in der Abbildung 4 aufgezeigt.

 Erkennen	 Ansprechen	 Handeln
<p>Was ist (Finanzielle) Grundbildung? Wie ist ein Bedarf an (Finanzieller) Grundbildung erkennbar/wahrnehmbar? Wie können Situationen/Anlässe gestalten, die das Erkennen eines Bedarfs möglich machen?</p>	<p>Wie kann man Vertrauen zu den Betroffenen aufbauen? Wie kann der vermutete Bedarf an Finanzieller Grundbildung im Beratungskontext angesprochen werden? Wie können entsprechende Gesprächssituationen in meinen beruflichen Alltag eingebaut werden?</p>	<p>Wohin können betroffene Personen weitervermittelt werden? Welche interdisziplinären Kooperationen und Vernetzungen sind hilfreich? Wie kann ein Lernangebot zu Finanzieller Grundbildung geplant werden?</p>

Abbildung 4: Fragestellungen in den Phasen „Erkennen“, „Ansprechen“ und „Handeln“. Eigene Darstellung.

Die in CurVe II durchgeführten Sensibilisierungswshops wurden in Anlehnung an das CIPP-Modell (Stufflebeam 2002) und das Vier-Ebenen-Modell (D. L. Kirkpatrick und J. D. Kirkpatrick 2010; J. D. Kirkpatrick und W. Kayser Kirkpatrick 2016) evaluiert, wobei der Schwerpunkt auf der Prozess- und Produktevaluati-on (CIPP-Modell) lag. Nach dem Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick wurden in einer ersten Erhebungswelle direkt im Anschluss an die Veranstaltung die Ebenen der Zufriedenheit und des Lernerfolgs sowie in einer zweiten Erhebungswelle nach sechs Monaten der Transfer in die Praxis und den Berufsalltag erhoben. In beiden Erhebungen wurde ein Fragebogen sowohl mit standardisierten als auch offenen Fragen verwendet, sodass auch individuelle Rückmeldungen und Erfahrungen berücksichtigt werden konnten.

Insgesamt haben im Projekt CurVe II bundesweit acht Sensibilisierungswshops stattgefunden, an denen 166 Fachkräfte aus unterschiedlichen beruflichen Bereichen (siehe Abb. 5) teilgenommen haben. Die Durchführung der Sensibilisierungswshops wurde gemeinsam mit 29 Kooperationspartnern geleistet, die aufgrund ihrer guten Vernetzung vor Ort eine große Bandbreite an Multiplikatoren und Multiplikatorinnen ansprechen konnten.

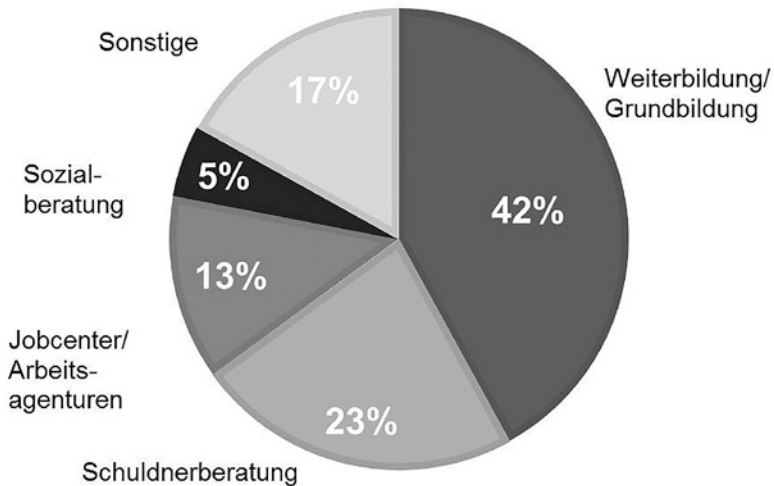


Abbildung 5: Berufliche Herkunft der Teilnehmenden in den CurVe-II-Sensibilisierungsworkshops. Eigene Darstellung.

Unter der Sparte „Sozialberatung“ sind Mitarbeitende aus der Migrationsberatung, Wohnungslosenberatung, Schwangerschaftsberatung und so weiter zusammengefasst und unter „Sonstiges“ Mitarbeitende der Verbraucherzentralen, Behindertenhilfe, Handwerkskammer, Verwaltung, Familienzentren und Kitas.

Die heterogene Zusammensetzung im CurVe-II-Sensibilisierungskonzept ist intendiert, um den Teilnehmenden eine multiperspektivische Betrachtung auf die Adressatinnen und Adressaten sowie mögliche Lösungswege zu gewähren. Außerdem können erste Schritte im Hinblick auf Kooperation und Vernetzung getan werden. Die Ergebnisse der ersten Erhebungswelle, an der sich 154 Personen beteiligt haben, belegen, dass dies erfolgreich war. So haben 90 Prozent der Teilnehmenden aus den unterschiedlichen Fachbereichen die Unterstützung durch den interdisziplinären Austausch bestätigt. 80 Prozent der Teilnehmenden gaben an, dass ein kollegialer Austausch stattgefunden hat; 70 Prozent der Teilnehmenden konnten hilfreiche Kontakte knüpfen (siehe Abb. 6).

Bewertung der Heterogenität der Gruppe und des interdisziplinären Austauschs

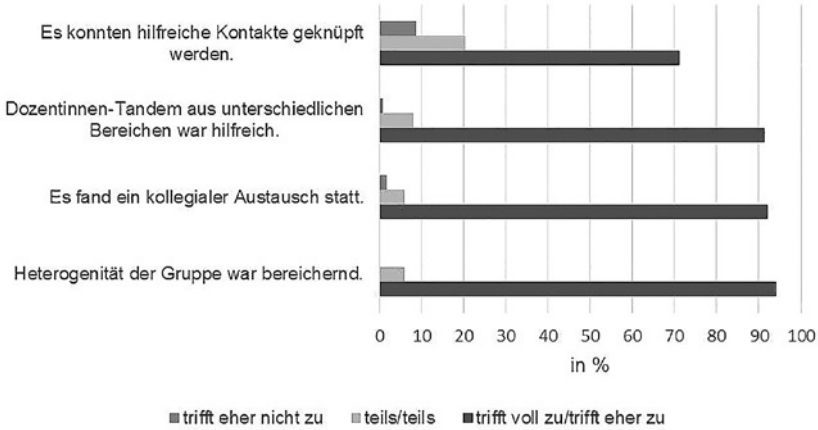


Abbildung 6: Bewertung der Heterogenität der Teilnehmendengruppen in den CurVe-II-Sensibilisierungswshops (vgl. Tröster, Mania und Bowien-Jansen 2018).

Bezogen auf die inhaltlichen Aspekte des Dreischritts „Bedarfe an Finanzieller Grundbildung zu erkennen, anzusprechen und zu handeln“ bestätigt eine deutliche Mehrheit der Fachkräfte (ca. 70 Prozent), dass sie für ihren Arbeitsalltag viel Nützliches erfahren haben und sich für die Rolle als „Brückenmensch“ gut vorbereitet fühlen. Über 70 Prozent der Teilnehmenden geben an, nun in der Lage zu sein, einen Bedarf an Finanzieller Grundbildung zu erkennen und anzusprechen; über 60 Prozent der Teilnehmenden wissen, an welche entsprechenden Stellen und Angebote sie ihre Klientinnen und Klienten, Kundinnen und Kunden, Ratsuchenden und Lernenden weitervermitteln können (siehe Abb. 7).

Ergebnis: Bedarfe erkennen, ansprechen, handeln

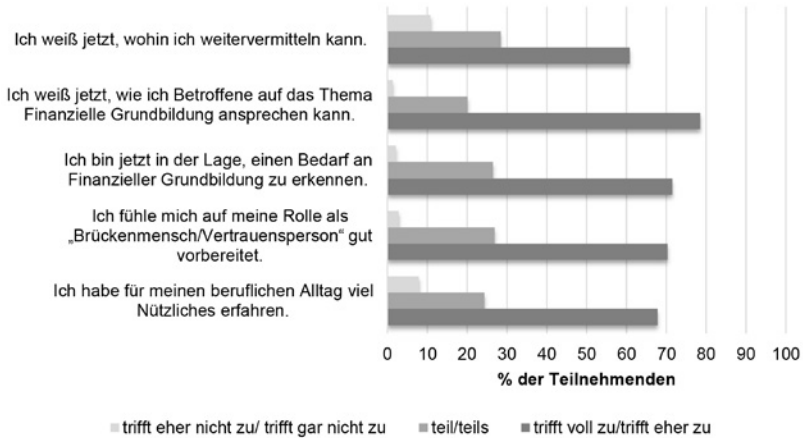


Abbildung 7: Evaluationsergebnisse zur Selbsteinschätzung des Gelernten im Hinblick auf den Dreischritt „Bedarfe erkennen, ansprechen und handeln“ in den CurVe-II-Sensibilisierungswrkshops (vgl. Tröster, Mania und Bowien-Jansen 2018).

Aus den offenen Antworten der zweiten Erhebungswelle lassen sich erste Transfermöglichkeiten des Gelernten in den beruflichen Alltag ableiten, wie das folgende Zitat zeigt:

„Es fällt nun leichter, das Thema beim Betroffenen in angemessener Vorsicht zu thematisieren. Ich habe das Thema allerdings auch zuvor bereits fast immer thematisieren können bei/mit den Betroffenen, habe nun aber das Gefühl, dass ich dies etwas „professioneller“ tun kann. Auch können wir das Thema nun nicht nur ansprechen, ich kann auch erste Anlaufstellen nennen oder grobe Hilfestellungen geben.“

5 Perspektiven

In diesem Beitrag wurden inhaltliche Schnittstellen zwischen der Finanziellen Grundbildung und der Verbraucherbildung dargestellt und mögliche erste Schritte im Hinblick auf Austausch und interdisziplinäre Zusammenarbeit aufgezeigt.

Es gilt, dieses Potenzial perspektivisch stärker zu nutzen. Bezogen auf die Erreichbarkeit von Grundbildungsadressatinnen und -adressaten können Zugänge über die Verbraucherbildung/-beratung neue Möglichkeiten der Ansprache bedeuten. Die Erfahrungen aus den Sensibilisierungsworkshops zeigen, dass durch das interdisziplinäre Vorgehen neue Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gewonnen werden konnten. Weiterhin konnte der Themenbereich Finanzielle Grundbildung in weiteren Institutionen fest verankert werden, wie die Ergebnisse der zweiten Erhebung zum Transfer der Sensibilisierungsworkshops belegen. Im beruflichen Kontext haben viele Teilnehmende eine bereichsübergreifende Zusammenarbeit aufgenommen, sodass Kooperation und Vernetzung gestärkt werden konnten.

Zukünftig bieten sich sowohl für die Verbraucherbildung als auch für den Grundbildungsbereich aufgrund der inhaltlichen Überschneidungen und der zahlreichen Themenfelder vielfältige Möglichkeiten für die Entwicklung von aktuellen und attraktiven Lern- und Beratungsangeboten, die an neuen Lernorten im Sozialraum angesiedelt werden können. Gemeinsames Ziel im Sinne eines nachhaltigen Konsums kann sein, die Kritikfähigkeit der Individuen zu stärken und die gesellschaftliche Teilhabe zu fördern.

Bei der Entwicklung und Durchführung von Lernangeboten können perspektivisch das Curriculum Finanzielle Grundbildung und die CurVe-II-Fortbildungsangebote eine Orientierung und Unterstützung bieten. Die modulare und adaptive Ausrichtung des Curriculums schränkt die Vielfalt der Angebotsformate in der Praxis nicht ein und eröffnet unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten (Mania 2019). Im Rahmen der Fortbildung können die Lehrenden ihre pädagogische Rolle in den Angeboten reflektieren und einen Einblick in die entwickelten Materialien bekommen.

Literatur

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) und KMK (Kultusministerkonferenz). 2016. *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026: Den funktionalen Alphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. https://www.alphadekade.de/files/01_Grundsatzpapier%20zur%20Nationalen%20Dekade%20Alphabetisierung%20und%20Grundbildung_final.pdf (Zugriff: 2. Mai 2019).
- Bremer, Helmut, Mark Kleemann-Göhring und Daniela Wagner. 2015. *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“: Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Buddeberg, Klaus. 2015. Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Alphabetinnen und Analphabeten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* – Report 38, Nr. 2: 213-226. doi:10.1007/s40955-015-0029-6.
- Ehmig, Simone C., Lukas Heymann und Carolin Seelmann. 2015. *Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz: Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Fridrich, Christian. 2018. Verankerung und Prinzipien der Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden ökonomischen Bildung in Österreich: Leitlinien für ein Erlebniszentrum zum Thema „Konsum und Konsumieren“. In: *Multiperspektivische Verbraucherforschung: Ansätze und Perspektiven*, hg. von Sebastian Nessel, Nina Tröger, Christian Fridrich und Renate Hübner, 201-229. Wiesbaden: Springer VS.
- Gross, Peter. 1994. *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kirkpatrick, Donald L. und James D. Kirkpatrick. 2010. *Evaluating training programs: The four levels*. 3. Auflage. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, James D. und Wendy Kayser Kirkpatrick. 2016. *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Alexandria, VA: ATD Press.
- Mania, Ewelina. 2018. *Weiterbildungsbeteiligung bildungsferner Gruppen in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. 1. Auflage. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.

- Mania, Ewelina. 2019 (i. E.). Curriculum für die (Finanzielle) Grundbildung: Anforderungen aus Praxisperspektive. *Der pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, Nr. 1.
- Mania, Ewelina und Monika Tröster. 2014. Finanzielle Grundbildung: Ein Kompetenzmodell entsteht. *Hessische Blätter für Volksbildung*, Nr. 2: 136-145.
- Mania, Ewelina und Monika Tröster. 2015a. *Finanzielle Grundbildung: Programme und Angebote planen*. Bielefeld: Bertelsmann. <https://www.die-bonn.de/doks/2015-oekonomische-grundbildung-01.pdf>. (Zugriff: 2. Mai 2019).
- Mania, Ewelina und Monika Tröster. 2015b. Finanzielle Grundbildung: Konzepte, Förderdiagnostik und Angebote. In: *Literalitäts- und Grundlagenforschung*, hg. von Anke Grotlüschen und Diane Zimmer, 45-60. Münster: Waxmann.
- Mania, Ewelina und Monika Tröster. 2015c. Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung: Umgang mit Geld auf Basisbildungsniveau. *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Nr. 25: 08-1-08-10. <http://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf> (Zugriff: 2. Mai 2019).
- Nessel, Sebastian, Nina Tröger, Christian Fridrich und Renate Hübner. 2018. Dimensionen, Ansätze und Perspektiven einer multiperspektivischen Verbraucherforschung. In: *Multiperspektivische Verbraucherforschung*, hg. von Sebastian Nessel, Nina Tröger, Christian Fridrich und Renate Hübner, 15-51. Wiesbaden: Springer VS.
- Remmele, Bernd. 2016. Ökonomische Kompetenzen: Was sie umfassen und wie man sie misst. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 23, Nr. 1: 22-25.
- Remmele, Bernd, Günther Seeber, Sandra Speer und Friederike Stoller. 2013. *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene: Ansprüche, Kompetenzen, Grenzen*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Schlegel-Matthies, Kirsten. 2004. Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS: Grundlagen. *Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung* Band 2. Universität Paderborn.
- Schwarz, Sabine, Heike Christiani und Monika Tröster. 2015. *Finanzielle Grundbildung: Bedarfe erkennen und handeln*. Ein Workshop-Konzept zur Sensibilisierung von Fachkräften in Bildung, Beratung und Betreuung. <https://www.die-bonn.de/doks/2015-alphabetisierung-01.pdf> (Zugriff: 2. Mai 2019).

- Stufflebeam, Daniel L. 2002. The CIPP model for evaluation. In: *Evaluation models*, hg. von Daniel L. Stufflebeam, George F. Madaus und Thomas Kellaghan, 290-317. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Tröster, Monika und Beate Bowien-Jansen. 2019 (i. E.). Finanzielle Grundbildung: Kooperationen und Netzwerke. In: *Sensibel für Finanzielle Grundbildung. Studienmaterialien und Handlungsempfehlungen*, hg. von Monika Tröster und Beate Bowien-Jansen. Bielefeld: wbv media.
- Tröster, Monika, Beate Bowien-Jansen und Ewelina Mania. 2018. Zugang über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als Strategie der Teilnehmendengewinnung. *ALFA-Forum*, Nr. 93: 37-41.
- Tröster, Monika und Beate Bowien-Jansen. 2019 (i. E.). Finanzielle Grundbildung braucht Multiplikatoren. In: *Sensibel für Finanzielle Grundbildung. Studienmaterialien und Handlungsempfehlungen*, hg. von Monika Tröster und Beate Bowien-Jansen. Bielefeld: wbv media.
- Tröster, Monika, Ewelina Mania und Beate Bowien-Jansen. 2018. MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen zu Angeboten der Grund-/Basisbildung. Erste Erfahrungen mit Sensibilisierungsworkshops. *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Nr. 34: 08-2-08-10.
- Tröster, Monika und Josef Schrader. 2016. Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In: *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, hg. von Cordula Löffler und Jens Korfkamp, 42-58. Münster: Waxmann.
- Weber, Birgit, Iris van Eik und Petra Maier. 2013. Ökonomische Grundbildung für Erwachsene: Bedeutung, Forschungsstand, Desiderate. In: *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene: Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt*, hg. von Birgit Weber, Iris van Eik und Petra Maier, 9-40. Bielefeld: Bertelsmann.

Über die Autorinnen

Monika Tröster ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Programme und Beteiligung im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn. Sie ist Projektkoordinatorin des Projekts „Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung – CurVe II“.
Webseite: https://www.die-bonn.de/institut/mitarbeitende/mitarbeiter.aspx?per_id=72.

Beate Bowien-Jansen ist wissenschaftliche Assistentin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn in der Abteilung Programme im Projekt „Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung – CurVe II“.
Webseite: https://www.die-bonn.de/institut/mitarbeitende/mitarbeiter.aspx?per_id=5464.

Dr. Ewelina Mania ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn in der Abteilung Programme und Beteiligung im Projekt „Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung – CurVe II“.
Webseite: https://www.die-bonn.de/institut/mitarbeitende/mitarbeiter.aspx?per_id=2266.

Wissenschaftsläden als Informationslotsen im Rahmen der Verbraucherbildung für nachhaltige Entwicklung

Herbert Klemisch und Cornelia Voß

DOI 10.15501/978-3-86336-924-8_6

Schlagwörter: Bürgergesellschaft, Entscheidungsprozess, nachhaltige Entwicklung, Planspiel, Verbraucher, Verbraucherinformation (STW) | Bildungsangebot, Bürgergesellschaft, Entscheidungshilfe, Entscheidungsprozess, nachhaltige Entwicklung, Planspiel, Verbraucherbildung, Verbraucherinformation (TheSoz)

Abstract

Die Arbeit als Informationslotsen für Bürger/-innen und Verbraucher/-innen gehört zu den Kernaktivitäten von Wissenschaftsläden. Ihnen wird ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit und methodischer Expertise beim Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Bürger zugeschrieben. Der Beitrag stellt Erfahrungen dieser Mittlertätigkeit anhand verschiedener Projekte und Methoden dar, die in der Praxis des Wissenschaftsladens Bonn Anwendung finden, um Menschen zum nachhaltigen Handeln zu bewegen.

Dieser Beitrag erscheint unter der Creative-Commons-Lizenz:
Namensnennung 4.0 International | CC BY 4.0
Kurzform | <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Lizenztext | <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung, Fragestellung

Verbraucherbildung im Rahmen nachhaltiger Entwicklung muss sich mit der Frage auseinandersetzen, wie Bürger/-innen und Verbraucher/-innen auf die steigenden Anforderungen und die wachsende Komplexität von Märkten vorbereitet werden können. Prägend für die Notwendigkeit einer Verbraucherbildung ist das Überangebot an Informationen, das Verbraucher/-innen mittlerweile beim Einkauf in der digitalisierten Welt überfordert. Neben einer einfachen, verständlichen und vergleichbaren Verbraucherinformation kommt es bei der Verbraucherbildung darauf an, die Wichtigkeit und Relevanz der Informationen herauszufiltern, die für die eigene Problemlösung/Kaufentscheidung geeignet erscheinen. Daher ist die zentrale Aufgabe der Verbraucherbildung, eine sogenannte Meta-Bildung anzubieten, das heißt einen Lernprozess, in dem gezeigt wird, wie man Unterstützung, Expertise und Entscheidungshilfe findet, ohne selbst jeweils Experte werden zu müssen.

Diese Arbeit als sogenannte Informationslotsen für Bürger/-innen und Verbraucher/-innen gehört zu den Kernaktivitäten von Wissenschaftsläden. Dabei geht es weniger um eine frontale Wissensvermittlung, sondern um eine regelmäßige Auseinandersetzung mit der Alltagspraxis. Durch ihre Unabhängigkeit wird den Wissenschaftsläden ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit, aber auch methodische Expertise beim Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Bürgerinnen und Bürgern zugeschrieben. Wissenschaftsläden werden somit zu Reallaboren für eine transformative Nachhaltigkeitsbildung. Wir möchten die Erfahrungen mit dieser Mittlertätigkeit als „Wissensbroker“ (Peter und Steinhaus 2012) anhand verschiedener Projekte und Methoden (Soufflearning, Planspiele oder Science Cafés), die in der Praxis des Wissenschaftsladens Bonn Anwendung finden, darstellen. Gegenstände sind dabei unter anderem die zentralen Sparten von Verbraucherforschung und nachhaltigem Konsum, nämlich die Bereiche Ernährung, Textil und Energie. Dabei gehen wir der Frage nach, inwiefern diese Ansätze als Element der Meta-Bildung für Verbraucher/-innen genutzt werden können.

2 Verbraucherbildung als Bildung für nachhaltige Entwicklung

Verbraucherbildung meint nach Oehler (2017, 288) nicht die Speicherung von Wissen, sondern die Kompetenz, über das nötige Wissen verfügen zu können:

„Es geht dabei also um das reflektierende Verhältnis einer Person zu sich selbst, zu anderen und zur Welt, mithin um Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Fachkompetenz inklusive Methoden- und Problemlösungskompetenz.“ (Oehler 2017, 288)

Auch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird zumindest in der deutschen Diskussion zunehmend als Kompetenzerwerb verstanden (de Haan 2008, 29 ff.). Die Analogien von Verbraucherbildung zu den Konzepten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sind evident. Sie sollten aber als Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung verankert sein und dort an den Maximen einer Förderung der Entfaltung von Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit ausgerichtet werden. Die Kompetenzstufen führen dabei vom simplen Wiedergeben des Erlernten, über das Anwenden und Analysieren bis zum eigenständigen Gestalten und Bewerten (Fridrich 2017, 139 f.).

„Die Entscheidung, ob zum Beispiel die Wasserversorgung in einer Kommune markt-mäßig oder kommunal organisiert werden soll, betrifft Menschen als Bürgerinnen und Bürger, als Produzentinnen und Produzenten sowie als Verbraucherinnen und Verbraucher gleichermaßen. Verbraucherbildung muss Menschen befähigen, an solchen Entscheidungen mitzuwirken oder diese mitzutragen.“ (Fridrich et al. 2017, 11)

So kann gerade die Energiewende mit ihrer Öffnung für Beteiligungsstrukturen ideale Bedingungen bieten, um die Rolle der Verbraucher/-innen durch die Entwicklung genossenschaftlicher Prosumermodelle zu stärken (Klemisch und Boddenberg 2016). Oberziel ist daher die Befähigung zum eigenständigen Handeln im Sinne der Nachhaltigkeit und zu einer eigenständigen Entscheidung im Sinne eines nachhaltigen (Verbraucher)verhaltens. Dies gilt vor allem in Zeiten einer permanenten Informationsüberflutung. Hier spielt die eigene Kompetenz

eine besonders entscheidende Rolle, wenn es darum geht, die Wichtigkeit und Relevanz der Informationen herauszufiltern, die für die eigene Problemlösung oder Entscheidung relevant und nützlich sind. Dabei ist weniger ein gehäuftes Detailwissen relevant, als vielmehr Methodenkenntnisse im Sinne einer Meta-Bildung. Also „zu lernen, wie man Expertise findet, ohne jeweils selbst Experte werden zu müssen“ (Oehler 2017, 289). Neben diesen Methodenkenntnissen spielen natürlich Institutionen und Akteure eine zentrale Rolle als Informationslotsen, die über eine gewisse Reputation und durch ihre Unabhängigkeit über einen gewissen Vertrauensvorschuss verfügen. Hierzu zählen neben Institutionen wie Verbraucherzentralen, Stiftung Warentest, Food-Watch und anderen Nichtregierungsorganisationen (NGOs) auch die Wissenschaftsläden.

3 Wissenschaftsläden und ihre Rolle: Wissensbroker oder Bürgerwissenschaftler/-innen

3.1 Was sind und was tun Wissenschaftsläden?

„Science Shops are not ‚shops‘ in the traditional sense of the word. They are small entities that carry out scientific research in a wide range of disciplines – usually free of charge and – on behalf of citizens and local civil society.“ (Living Knowledge o.J.)

Der erste Wissenschaftsladen (nl.: Wetenschapswinkel) wurde 1974 in Utrecht eröffnet. Zehn Jahre später folgte in Bonn der erste in Deutschland. Weltweit gibt es heute um die 75 Wissenschaftsläden. Während etwa in den Niederlanden die meisten an Universitäten angebunden sind, sind in Deutschland nur zwei (TU Berlin und Uni Vechta) direkt an eine Hochschule angegliedert. In jüngster Zeit werden die Aktivitäten beziehungsweise Studien zu Wissenschaftsläden auch auf EU-Basis gefördert. Das Angebot der Science Shops

ist breit gefächert: Im Fokus steht der Grundgedanke, dass Bürgerinnen und Bürger die Forschungsagenda aktiv mitbestimmen sollten. Angeboten werden etwa Netzwerktreffen, Citizen-Science-Projekte, Workshops, Diskussionsveranstaltungen, naturpädagogische Ausflüge für Kinder und Schüler und Fortbildungen für Erwachsene. Außerdem fungieren Wissenschaftsläden als Beratungs- und Vermittlungsstellen (zum Beispiel wird wissenschaftliche Expertise an Projekte vermittelt). Der thematische Schwerpunkt kann dabei von Wissenschaftsläden zu Wissenschaftsläden sehr unterschiedlich sein. Oft spielen aber Ökologie und Nachhaltigkeit sowie Stadtentwicklung eine große Rolle.

Wissenschaftsläden oder Science Shops schlagen eine Brücke zwischen Wissenschaft und Gesellschaft und können somit eine zentrale Anlaufstelle für Citizen Science, sogenannte Bürgerwissenschaft, darstellen. Als „Wissenschaftsladen“ oder „Science Shop“ werden Einrichtungen bezeichnet, die eine Brücke zwischen Wissenschaft und Zivilgesellschaft schlagen. Kostenlos oder für einen geringen Geldbetrag bieten Wissenschaftsläden den Zugang zu Wissenschaft und Technologie. Indem sie über neue Erkenntnisse informieren und kritische Fragen beantworten, machen sie zum einen Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung für gesellschaftliche Fragestellungen und damit für die Bürger/-innen auch in ihrer Rolle als Verbraucher/-innen nutzbar. Zum anderen werden so Fragestellungen aus der Gesellschaft, also von den Bürger/-innen und Verbraucher/-innen als Ideen für Forschungsprojekte in die Wissenschaft eingebracht.

Der Dialog und der Wissenstransfer zwischen beiden Bereichen werden so gestärkt. Forschungsthemen können greifbarer und praxisnäher werden, indem sich Forscher/-innen stärker an die Gesellschaft koppeln. Manche Wissenschaftsläden sind auf bestimmte Fachrichtungen spezialisiert. Im Allgemeinen unterliegen sie aber keinen thematischen Begrenzungen.

Die Einbindung von Bürgerinnen und Bürgern in die Wissenschaft stärken Wissenschaftsläden etwa mit der Beteiligung an Projekten der Europäischen Union unter anderem zu „Responsible Research and Innovation“. Auch die von Wissenschaftsläden eingesetzten Methoden eignen sich, um Citizen Science zu stärken. Wissenschaftsläden sind in Deutschland aber auch weltweit durch Netzwerke wie Living Knowledge vernetzt. Ziel des Netzwerkes ist es, das öffentliche Engagement zu stärken und die Teilnahme auf allen Ebenen von Forschung und Innovation zu unterstützen. Für die Unterstützung von Wissen-

schaftsläden hat Living Knowledge unter anderem eine Toolbox mit Informationsressourcen für die Gründung und den Betrieb eines Wissenschaftsladens veröffentlicht (Living Knowledge o. J.).

3.2 Wissenschaftsläden in Deutschland

Im Netzwerk deutschsprachiger Wissenschaftsläden sind aktuell zwölf Science Shops vernetzt. Beheimatet sind sie in Berlin, Bonn, Dortmund, Hannover, Leipzig, Nürnberg, Potsdam, Tübingen und Wien (wissnet o. J.). Der seit 1984 existierende Wissenschaftsladen WILA Bonn ist ein Beispiel für die Umsetzung des Konzeptes in Deutschland als selbstverwaltetes Unternehmen. Seine Arbeit ist zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen gewidmet, etwa dem gigantischen Flächenverbrauch, der Energiewende, nachhaltigen Arbeitsfeldern, sozialer Gerechtigkeit. Er ist ein gemeinnütziger Verein, der kostendeckend, aber nicht gewinnorientiert arbeitet. Lediglich das zugehörige Bildungszentrum erhält als anerkannter Weiterbildungsträger eine regelmäßige institutionelle Teilförderung. Andere Teile der Arbeit werden unter anderem durch Drittmittelprojekte finanziert, aber auch durch Informations-, Mess-, Beratungsdienstleistungen und Vorträge. Ursprünglich entstanden ist er aus der Empörung über „im Elfenbeinturm forschende“ Wissenschaftler/-innen. Mit circa 35 fest angestellten Beschäftigten ist er der größte Science Shop weltweit.

Dagegen versteht sich der Science Shop Nürnberg als Forum, in dem wissenschaftliche Projekte mit den Schwerpunkten Ernährung und Landwirtschaft, Stadtentwicklung, Energie und Technik umgesetzt und diverse Formate rund um Wissenschaft zum Selbermachen entwickelt werden. Wissenschaft soll so für Menschen erfahrbar gemacht und ihre Anliegen an die Wissenschaft herangetragen werden.

Der partizipative Wissenschaftsgedanke von „Open Access zur Wissenschaft“ ist Schwerpunkt der Arbeit im Science Shop Vechta/Cloppenburg. Mit dieser Serviceeinrichtung zeigt die Universität Vechta ihr gesellschaftliches Engagement in der Region.

3.3 Wissenschaftsläden und Verbraucherbildung

Wissenschaftsläden setzen einen Arbeitsschwerpunkt auf die sogenannte Meta-Bildung. Das heißt, sie bieten eine Vielfalt von aktivierenden Methoden für unterschiedliche Zielgruppen an. Diese Methoden verfolgen unter anderem das Ziel „zu lernen, wie man Expertise findet, ohne selbst jeweils Experte werden zu müssen“ (Oehler 2017, 289). Damit tragen sie zu einem wesentlichen Aspekt der Verbraucherbildung bei, nämlich der Erschließung von einschlägiger, vertrauenswürdiger Information. Sie fungieren im Rahmen der Umsetzung einer Meta-Bildung als sogenannte Informationslotsen, analog zu Institutionen der Verbraucherbildung und -beratung, aber auch zu NGOs. Durchgängig und wichtig bei den Instrumenten im Bereich der Wissenschaftsläden ist eine kollektive oder beteiligungsorientierte Dimension. Damit wird im besten Fall eine Gruppe von gleichgesinnten Verbraucherinnen und Verbrauchern erreicht, sodass die Auswahl über einzelne Verbraucher/-innen hinausgeht. In wichtigen Konsumbereichen kann so eine Passgenauigkeit der Methoden und Recherchestrategien hergestellt werden. Ermöglicht wird dies durch eine Ausrichtung sowohl an den Bedürfnissen der Zielgruppe als auch an den bearbeiteten Konsumfeldern. Die entwickelten Formate werden transparent dargestellt und eignen sich insofern auch für eine Anwendung durch andere Anbieter, wie Universitäten, NGOs und Institutionen der Verbraucherbildung/-beratung. Die Formate werden in der Praxis für unterschiedliche Zielgruppen erprobt, ausdifferenziert und über Medien und Multiplikatoren angeboten. Zielgruppen sind Erwachsene, Jugendliche, Schülerinnen und Schüler, aber auch Kinder als Konsumenten und zukünftige Entscheidungsträger.

Die entwickelten und verwendeten Formate sind häufig moderierte Workshops, Präsentationen, Ausstellungen (zum Beispiel Fotoausstellung, Bürgerausstellung etc.), Gesprächsrunden (zum Beispiel World Café) oder Planspiele.

Wissenschaftsläden bieten den Verbraucherinnen und Verbrauchern ein umfangreiches Angebot, von Beratung etwa zu ökologischen Themen bis hin zu Vermittlungsangeboten, bei denen zivilgesellschaftliche Projekte mit den entsprechenden Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft in Kontakt gebracht werden. Andersherum ist es aber auch ein Ziel, Ideen aus der Bürgerschaft, also auch von Verbraucherinnen und Verbrauchern, an die aktuelle Forschung weiterzugeben.

4. Methoden und Projekte aus der Praxis des Wissenschaftsladens Bonn

Der WILA Bonn ist bekannt als Einrichtung des Wissenschaftstransfers und damit als Bindeglied zwischen Bürgerinnen und Bürgern und Wissenschaft. Um gesellschaftliche Herausforderungen wie den gigantischen Flächenverbrauch, die Energiewende, nachhaltige Arbeitsfelder und soziale Gerechtigkeit zu bewältigen, sind Wissenschaft und Zivilgesellschaft gemeinsam gefordert. Der WILA Bonn bringt beide Seiten zusammen und arbeitet mit ihnen an diesen und weiteren Themen.

In seinen drei Fachbereichen Bürgergesellschaft und Nachhaltigkeit, Arbeitsmarkt und Ausbildung sowie Gesundheit und Verbraucherschutz arbeitet der WILA Bonn regional, bundesweit sowie auf europäischer und internationaler Ebene. Ziel der Projekte ist es, Wissen zu vermitteln und Akteurinnen und Akteure wie Bürgerinnen und Bürgern, Verbraucherinnen und Verbrauchern, Unternehmen und Kommunen zum Beispiel durch Moderation, Beratung, Bildungsveranstaltungen und Öffentlichkeitsarbeit dazu zu bewegen, aktiv zu werden.

Der WILA Bonn entwickelt Bildungsmaterialien, modellhafte Lösungen, Prozesse oder Transfermethoden: Instrumente und Materialien, die wissenschaftlich fundiert und gleichzeitig so praxisnah sind, dass zivilgesellschaftliche Gruppen und Wissenschaftler/-innen sie nutzen können.

Bewusst arbeitet der WILA Bonn transdisziplinär, das heißt mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlicher Fachrichtungen sowie Bürgerinnen und Bürgern. Die Projekte des nicht-universitär angebotenen WILA Bonn werden finanziell überwiegend von der EU-Kommission sowie Stiftungen und Ministerien gefördert.

4.1 Beratung, Broschüren und Runde Tische

Der Wissenschaftsladen Bonn hat seine Ursprünge unter anderem in Projekten zur Umweltberatung. Ausgebildet wurden Umweltberater/-innen als Multiplikatoren. Informiert und kontinuierlich beraten wurde zu den klassischen Themen der Umweltberatung. Baubiologie, Textil und Bekleidung, gesunde Ernährung, aber auch Elektrosmog lagen im Fokus der Beratung. Die Übergänge zur klassischen Verbraucherberatung und Information waren fließend, zumal auch entsprechende Quellen genutzt wurden. Häufig entstanden aus dieser Arbeit auch Publikationen und Leitfäden für Verbraucher/-innen. („Kann denn Mode öko sein?“; Labelling, Umwelt- und Gesundheitsthemen in der Textil und Bekleidungsbranche). Diese eher traditionelle oder eindimensionale Form der Verbraucherinformation wurde nach und nach um dialogische Elemente und Verfahren erweitert. Runde Tische im Bereich „Textil und Bekleidung“ oder „Holz und Möbel“ wurden mit der Intention durchgeführt, den Label-Dschungel für die Konsumentinnen und Konsumenten übersichtlicher zu gestalten und Konsensverfahren zwischen Herstellern, Verbraucher- und Umweltverbänden, aber auch Zertifizierern herzustellen. Die Ergebnisse wurden in anschaulicher und kompakter Form dokumentiert (Klemisch und Voß 1997; Klemisch 1998).

4.2 Planspiele, Lernboxen und andere Bildungsansätze für diverse Zielgruppen

Was können Bürger/-innen oder Verbraucher/-innen tun, um sich mit Themen wie Klimawandel, gesunde Ernährung, Flächenverbrauch, biologische Vielfalt oder umweltverträgliche Energienutzung auseinanderzusetzen? Alles sind ökologische Herausforderungen, die unsere Lebensqualität heute und in Zukunft stark beeinflussen. Aber wer entscheidet darüber nach welchen Kriterien, und wie kann die Suche nach Lösungen transparent gestaltet werden? Planspiele sind eine gute Form, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen. Der WILA Bonn hat fünf Planspiele entwickelt, die mehrfach ausgezeichnet wurden, etwa als UN-Dekade-Projekte beziehungsweise mit dem Deutschen Naturschutzpreis:

- Planspiel Palmöl: Als Hersteller, Einkäufer, Kunden sowie Vertreter einer NGO diskutieren die Teilnehmer/-innen bei der Sitzung einer Einkaufsgenossenschaft über den Umgang mit Palmöl-Produkten, die unter men-

schenunwürdigen und ökologisch problematischen Bedingungen produziert wurden.

- „Tatort Wald“: In einer Bürgerversammlung diskutieren die Teilnehmer/-innen über Nutzungsmöglichkeiten für den Wald. Wer hat ein Anrecht auf den Wald: Menschen, die ihre Freizeit dort verbringen, Naturschützer/-innen, Wirtschafts- oder Forstunternehmen?
- „Internationale Umweltpolitik hautnah“: Die Teilnehmer/-innen schlüpfen in die Rollen von Delegierten der Vereinten Nationen und diskutieren zu den Themen Klimawandel, Ressource Wasser oder biologische Vielfalt.
- „Fläche nutzen statt verbrauchen“: Als Stadträtinnen und Stadträte entscheiden die Mitspieler/-innen darüber, wofür Flächen in der Kommune genutzt werden sollen und welche Bauvorhaben genehmigt werden.
- „Windkraftkonflikt“: Hier soll in einer fiktiven Gemeinde ein Windpark gebaut werden. Die Teilnehmer/-innen versetzen sich bei einer Bürgerversammlung in die Rollen von Gemeinderat, Landwirten, Naturschutzverein und Bürgerinitiative.

In dem Real-Planspiel „Windkraftkonflikt“ wird beispielsweise eine außerordentliche Bürgerversammlung in einem kleinen fiktiven Ort simuliert. Unter moderierender Leitung diskutieren Schüler/-innen in den Rollen repräsentativer Gruppen über die Errichtung eines lokalen Windparks. Der Gemeinderat und die ansässigen Landwirte setzen sich für das Projekt ein, während sich Widerstand formiert. Die Bürgerinitiative „Gegenwind“ und der Naturschutzverein sehen das Projekt kritisch.

Ziel des Planspiels ist es, einen Überblick über die Positionen und Argumentationen um die Errichtung lokaler Windparks zu bekommen und mögliche Lösungswege aufzuzeigen. Es soll ein Verständnis dafür entstehen, wer von solchen Projekten betroffen ist, warum welche Positionen vertreten werden, wie die unterschiedlichen Faktoren zusammenhängen und sich bedingen. Geschult werden sollen vor allem das Verständnis der Zusammenhänge (vernetztes Denken) und durch die Methodik des Planspiels die Teamfähigkeit. Abschließend werden sowohl das Planspiel an sich, als auch die beiden zentralen Kompetenzen in einer Selbst- und Fremdeinschätzung reflektiert. Dieses Planspiel wurde nicht nur mit Schülerinnen und Schülern aus der Klasse 9 bis 12, sondern auch häufig mit Lehrerinnen und Lehrern (sogenannten Multiplikatoren) durchgeführt und in der Erwachsenenbildung eingesetzt. Es eignet sich

daher für den Einsatz unterschiedlicher Verbrauchergruppen und sensibilisiert für eine zentrale gesellschaftliche Fragestellung mit deutlichen thematischen Verbindungen zum Verbraucherschutz.

Die Planspiele sind zwar für Jugendliche konzipiert, die mindestens 15 Jahre alt sind. Das schließt natürlich nicht aus, dass sie auch für Erwachsene interessant und spielenswert sind. Sie sind im Unterricht – zum Beispiel in die Fächer Sozialkunde, Biologie oder Geografie – integrierbar, können aber auch von außerschulischen Gruppen gespielt werden. Um sie durchführen zu können, sollten mindestens zwölf, maximal 30 Personen mitspielen.

Die Planspiele dauern in der Regel drei bis fünf Stunden. Auf der WILA-Webseite können die Spielunterlagen kostenlos heruntergeladen werden und die Spiele in Eigenregie durchgeführt werden. Es können aber auch eine Moderatorin/ein Moderator des WILA Bonn dafür angefragt werden.

Planspiele ermöglichen es den Teilnehmer/-innen, sich in die Meinungen anderer hineinzudenken. So können Grenzen des eigenen Denkens überwunden werden. Darüber hinaus lernen die Spieler/-innen politische Prozesse kennen und werden befähigt, Kompromisse zu schließen. Durch Planspiele werden komplizierte, vielschichtige Themen zudem einfacher begreifbar und nachvollziehbar (WILA 2019a).

Eine weitere Möglichkeit, sich mit Nachhaltigkeitsthemen aktiv und selbsterforschend auseinanderzusetzen, wurde über die sogenannten Nachhaltigkeits-Lernboxen entwickelt.

4.2.1 Nachhaltigkeits-Lernboxen: Von den Wikingern Nachhaltigkeit lernen

Die Idee hinter den Lernboxen klingt erst einmal verwunderlich: Schüler/-innen im Alter von zwölf bis 15 Jahren sollen mit ihnen Nachhaltigkeit von den Wikingern lernen, die in Grönland siedelten. Denn die Wikinger mussten Strategien entwickeln, um sich dem Klimawandel anzupassen. Ähnliches gilt auch für die Grönländer heute, aber ebenso für viele Menschen in Deutschland und anderen Ländern.

In der Auseinandersetzung mit den Materialboxen begeben sich die Jugendlichen auf eine Zeitreise und arbeiten Parallelen zwischen der Zeit der Wikinger und der heutigen Zeit heraus. Auch wird betrachtet, in welchen Regionen der Welt es heute ähnliche Situationen gibt. Am Ende steht die Diskussion von Möglichkeiten, sich global für Nachhaltigkeit zu engagieren.

Getestet wurden die Boxen an Schulen und mit Jugendgruppen. Die Boxen lassen sich beispielsweise in den Unterricht der Fächer Geschichte, Geografie oder Sozialwissenschaften integrieren. Pädagoginnen und Pädagogen erhalten eine Handlungsanleitung, wie sie die nachgebildeten Artefakte, das Simulationspiel, Rollenspiele, die Bilderquiz oder das World Café am besten einsetzen, um Themen wie Klimawandel, Migration und Nachhaltigkeit zu bearbeiten.

Gefördert wurde das Projekt „Expedition Grönland – von den Wikingern Nachhaltigkeit lernen“ von der Europäischen Union durch Erasmus+ Leitaktion 2: Strategische Partnerschaften (WILA 2019b).

4.2.2 Ausgepackt – plastikfrei – unverpackt – Mehrweg? Gemeinsam für umweltfreundliche Verpackungen

Die Abfallberge in Deutschland wachsen weiter an. Im Bildungsprojekt „Ausgepackt“ von LizzyNet und WILA Bonn entwickeln Schüler/-innen Lösungen, wie Verpackungsmüll reduziert werden kann, also eine ganz praktische Frage der Verbraucherbildung zum Thema Nachhaltigkeit.

In Bildungsworkshops, Unternehmensbesuchen und Dialogen mit Forschenden lernen Schüler/-innen aktuelle und innovative Ansätze in Wirtschaft und Forschung kennen, die sich mit klimafreundlichen Verpackungen und nachhaltigem Konsum beschäftigen. Sie besuchen Unternehmen, die klimafreundliche Verpackungsansätze realisieren (zum Beispiel Verpackungen aus nachwachsenden Rohstoffen), schauen sich Unverpacktläden und Mehrwegsysteme an und diskutieren mit Forscherinnen und Forschern, die an Universitäten nachhaltige und klimaneutrale Verpackungsprodukte entwickeln. Gemeinsam mit Forschungseinrichtungen und Unternehmen finden sie heraus, wie Verpackungen eingespart werden können, welche klimafreundlichen Verpackungsmaterialien

(zum Beispiel nachwachsende Rohstoffe) es derzeit gibt und künftig geben könnte, und wo die Vorteile von Mehrweg- und Pfandsystemen liegen.

Die Schüler/-innen sollen vor allem selbst kreative Ideen für umwelt- und klimafreundliche Verpackungen sowie Transport- und Mehrwegsysteme entwickeln und „NoWaste“-Botschaften an andere Jugendliche weitergeben. Dies soll über Schulausstellungen und in den sozialen Netzwerken realisiert werden. So entstehen Materialien, die auch über das Projekt hinaus genutzt werden können – und die Jugendlichen aktivieren weitere „NoWaste“-Botschafter, die das Thema weiter in die Gesellschaft tragen. Mit diesen Methoden sollen sich die Schüler/-innen intensiv mit der Praxis auseinandersetzen und austauschen (teilweise vergleichbar mit den Science Cafés) und darüber hinaus verstärkt eigene Ideen entwickeln, die vor allem auch ihr Umfeld, die Schule, betreffen (WILA 2019c).

4.3 Soufflearning – Weiterbildung am Arbeitsplatz

Soufflearning steht für Soufflieren und Self-Learning. Eine Trainerin oder ein Trainer kommt dabei direkt in den Betrieb, begleitet die einzelnen Beschäftigten und gibt individuell Rückmeldungen zu Situationen des Berufsalltags. Gemeinsam mit den Beschäftigten wird überlegt, wie man einzelne Arbeitssituationen verbessern kann. Nach Bedarf werden einzelne Trainings auch im Team angeboten.

Das Konzept von Soufflearning ist schnell erklärt: Ein Coach schaut einem Mitarbeitenden bei seiner Arbeit mit Kunden oder Patienten über die Schulter. Im Anschluss bespricht er mit ihm, was er noch verbessern kann. Diese Art der Weiterbildung wurde vom WILA Bonn entwickelt und vielfach erprobt. Das WILA Bildungszentrum bietet interessierten Unternehmen an, ein Soufflearning bei ihnen durchzuführen. Außerdem werden Trainer/-innen ausgebildet, die Soufflearning als Methode anwenden wollen.

Gerade kleine Unternehmen haben oft ein Problem mit Weiterbildungen: Fortbildungen haben zu wenig Bezug zum Alltag und Beschäftigte sind oft tagelang weg aus dem Betrieb. Daher bietet das seit 2006 angebotene Soufflearning eindeutige Vorteile.

Denn die Teilnehmer/-innen werden sich nicht nur ihrer Optimierungspunkte, sondern auch ihrer Stärken bewusst. Soufflearning-Trainer/-innen interessieren sich für die Gründe eines Verhaltens, bevor Handlungsalternativen besprochen werden, und erarbeiten dann gemeinsam mit der Teilnehmerin oder dem Teilnehmer Umsetzungsziele für die Selbstlernphasen. Soufflearning ist somit gleichermaßen zielorientiert und motivierend. Die/Der Einzelne fühlt sich wahrgenommen und hat Freude am Lernen. Im Soufflearning werden die Mitarbeiter/-innen als Experten an ihrem Arbeitsplatz gesehen und werden dabei unterstützt, ihre Fähigkeiten weiter auszubauen.

Soufflearning setzt da an, wo Entwicklungsbedarf im Unternehmen besteht und hilft dem/der einzelnen Mitarbeiter/-in ganz individuell dabei, sich beruflich und persönlich weiterzuentwickeln. Davon profitieren letztendlich alle, auch das Team, aber auch deren Vorgesetzte und natürlich die Kundinnen und Kunden. Bisher wurde Soufflearning in Apotheken, in Arztpraxen, in Kliniken, im Einzelhandel und in Kanzleien erfolgreich eingesetzt. Sich lebenslang weiterzubilden, wird in unserer heutigen Zeit für jede und jeden Einzelne/-n, ob in der Rolle des Arbeitnehmers, Bürgers oder Verbrauchers immer wichtiger.

Es bedarf wenig Fantasie, um sich vorstellen zu können, dass diese Methode auch für komplexe Themen einer Verbraucherberatung etwa in Einzelhaushalten oder bei Hausgemeinschaften anwendbar ist.

Der WILA Bonn bietet dieses Inhouse-Training seit 2006 für klein- und mittelständische Unternehmen und deren Beschäftigte an und hat dazu ein Handbuch entwickelt, das die praktischen Erfahrungen aufgreift (WILA 2019d).

4.4 Information und Diskussion an öffentlichen Orten

4.4.1 Science Café

Wissenschaftscafés laden dazu ein, dass Expertinnen und Experten sowie Bürger/-innen an verschiedenen Tischen auf Augenhöhe diskutieren. Im Zentrum stehen keine Vorträge aus der Wissenschaft, sondern die Fragen der Laien.

Profitieren sollen bei Wissenschaftscafés beide Seiten: Die Laien lernen an den verschiedenen Tischen unterschiedliche Facetten eines Themas kennen, die Wissenschaftler/-innen sollen mehr über zivilgesellschaftliche Werte, Einschätzungen und Informationsbedürfnisse erfahren und diese nach Möglichkeit zum Bestandteil ihrer Forschung machen.

Bei der Erprobung des Science Cafés des Wissenschaftsladens (WILA) Bonn e. V. bot sich zum Beispiel die Gelegenheit, sechs renommierten Forscherinnen und Forschern Fragen zu stellen, aber auch die Wissenschaft kritisch zu hinterfragen. 85 Bonner Bürger/-innen nutzten diese Möglichkeit, um mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von fünf verschiedenen Hochschulen im Foyer des LVR-LandesMuseum Bonn über Schönheit, Ernährung und Gesundheit zu diskutieren. Ganz offen wurde aber auch darüber gesprochen, wie widersprüchlich wissenschaftliche Ergebnisse zu Ernährung sein können.

Die Diskussion auf Augenhöhe ist das Ziel des Science Cafés. Mit diesem Veranstaltungstyp soll der Austausch zwischen Wissenschaft und Zivilgesellschaft gefördert werden. Forschung soll nicht hinter verschlossenen Türen stattfinden. Vielmehr wird auch Laien die Möglichkeit geboten, Forschung mitzugestalten und ihre Themen einzubringen.

4.4.2 Science Espresso

Ein Thema, ein/-e Forscher/-in, 30 Minuten – das ist die Idee hinter den Science Espressos. Nach einem kurzen Impulsvortrag stehen die Fragen und Meinungen des Publikums im Mittelpunkt.

Diskutiert wird, was die Zuhörer/-innen interessiert. Die zeitlich sehr konzentrierte Veranstaltung lebt vom persönlichen Input: Eine Referentin oder ein Referent stellt einen Aspekt aus der eigenen Forschung dar und schafft damit einen Anreiz zur Diskussion.

In der Mittagspause etwas zu aktuellen Forschungsthemen rund um Gesundheit, Medizin und Bürgerbeteiligung zu erfahren – das war die Idee hinter den Science Espressos. Rund 190 Bonner Bürger/-innen nutzten die Möglichkeit vom 20. Juli bis 24. August 2016, immer mittwochmittags mit Expertinnen und

Experten sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in lockerer Atmosphäre ins Gespräch zu kommen. Der Wissenschaftsladen (WILA) Bonn hatte im Rahmen des EU-geförderten Projektes Sparks dazu ins LVR-LandesMuseum Bonn eingeladen.

Diskutiert wurde zum Beispiel: Was muss passieren, um Bonn noch lebenswerter, grüner und gesünder zu machen? Beim ersten Science Espresso stellte Johanna Schäfer das neu gegründete Stadtlabor @BonnLAB vor und Damian Paderta berichtete von den Aktivitäten des Open Knowledge Lab Bonn. Ziel beider Initiativen ist es, Bonn noch lebenswerter, grüner und transparenter zu machen. Die kürzlich gegründete Initiative @BonnLAB möchte Bonnerinnen und Bonnern Raum geben, die Entwicklung der Stadt mitzugestalten.

Der letzte Science Espresso nahm die Teilnehmer/-innen mit in die Welt der Lebensmittelverpackungen, also ein klassische Thema des Verbraucherschutzes. Die Wissenschaftlerin Dr. Judith Kreyenschmidt von der Universität Bonn stellte ihre Forschung zu nachhaltigen Verpackungen vor. Die Arbeitsgruppe Kühlkettenmanagement des Instituts für Ernährungs- und Lebensmittelwissenschaften beschäftigt sich mit aktiven und intelligenten Verpackungen, die gleichzeitig die Qualität von Lebensmitteln sichern und Lebensmittelverschwendung reduzieren können. Um hier mehr Transparenz zu schaffen und die Verschwendung zu reduzieren, hat die Arbeitsgruppe gemeinsam mit Produzenten sowie Verbraucherinnen und Verbrauchern ein Verpackungslabel entwickelt, das Informationen über den Verlauf der gesamten Kühlkette anzeigt. Ob die Kühlkette während des Transports eingehalten wurde, kann somit leichter festgestellt werden. Zu einer Einführung des Labels kam es bisher noch nicht, da der Einzelhandel kein Interesse an der Entwicklung des Labels zeigte und sich gegen eine Einführung ausgesprochen hat.

4.5. Reallabore – Lokale Vernetzung und Projektentwicklung

Gesellschaftliche Veränderungen für mehr Nachhaltigkeit anzustoßen und wissenschaftlich zu begleiten, ist die Idee der Reallabore (Schneidewind und Singer-Brodowski 2014, 124 ff.). Dies sind Orte, an denen sich Wissenschaft und Gesellschaft begegnen, sie stellen gesellschaftliche Kontexte für Veränderungen zu mehr Nachhaltigkeit dar. Zwar sieht sich die Wissenschaft als

Impulsgeber, aber die Art der Veränderung und das konkrete Engagement bestimmen die Bürger/-innen selbst. Die Wissenschaftler/-innen unterstützen und begleiten die Akteure, sie können zum Beispiel den Dialog organisieren oder die Generierung von Wissen. Weiterhin erforschen sie unter anderem die Bedingungen des Gelingens oder auch die Hemmnisse, die einer nachhaltigen Entwicklung im Weg stehen. Reallabore und Bildung für nachhaltige Entwicklung haben deutliche Schnittmengen in Methodik und Zielsetzung. Reallabore sind Orte transformativen Lernens und Lernorte können Reallabore oder Teile von Reallaboren sein. Ein solches Reallabor stellt das im Folgenden beschriebene Projekt dar.

4.5.1 Städtische Agrikultur – Innovation entwickeln (SAIN)

Die Ernährungswende wird nicht nur auf dem Land, sondern auch in den Städten stattfinden. Die Nahrungsmittelversorgung in Städten wird schon jetzt durch viele lokale Aktivitäten unterstützt. Balkongarten, Stadtfarm, Aquaponikanlage oder Pilzzucht werden meist von engagierten Bürgerinnen und Bürgern betrieben, die sich oft hohes Spezialwissen angeeignet haben, um sowohl Produzenten also auch Konsumenten (Prosumenten) zu sein. Der Wissenschaftsladen Bonn und Fraunhofer UMSICHT wollen dieses Wissen gemeinsam mit Bürgerinnen und Bürgern bündeln, Technologien und Produktionsanlagen zugänglicher gestalten und die städtische Nahrungsmittelproduktion mit neuen Ideen voranbringen. Dabei sollen die Laien gemeinsam mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern neue Forschungsfragen entwickeln.

Kann ein kleinteiliges System der städtischen Agrikultur neben der herkömmlichen Landwirtschaft bestehen? Wie können die beteiligten Akteure nachhaltig und effizient zusammenarbeiten? Diese Fragen stehen im Zentrum des Projekts. Ziel ist es, im engen Zusammenspiel zwischen Wissenschaft, Produzenten entlang der Nahrungsmittelproduktion und zivilgesellschaftlichen Akteuren vor Ort ein kleinteiliges und technologisch fortschrittliches Netzwerk zu entwickeln. Dafür werden zwei Erntefolgen in Bonn und Oberhausen betrachtet, bei denen Obst, Gemüse und anderen Nahrungsmittel erzeugt werden.

Das Citizen-Science-Projekt bezieht Bürger/-innen von Anfang an mit ein. Sie können die Inhalte in verschiedenen Formaten mitgestalten und bewerten.

Ihr alltagspraktisches Wissen soll in das Netzwerk mit einfließen – wobei das bürgerwissenschaftliche Konzept als „lernendes System“ umgesetzt wird. Bürger/-innen und Wissenschaftler/-innen stellen Beteiligungskonzepte zusammen und entwickeln diese interaktiv weiter. Sie arbeiten dafür mit einem flexiblen Methodenmix, bis hin zu neuen und gemeinsam zu entwickelnden digitalen Hilfsmitteln. Ziel ist es, die Bürger/-innen zu forschenden Laien auf Augenhöhe zu machen und die Akteure vielfältig und innovativ zu vernetzen. Am Ende steht im Idealfall ein kreislauffähiges Gesamtsystem. Möglicherweise hat die urbane Agrikultur nicht nur ökologische und soziale, sondern auch ökonomische Vorteile in Ergänzung zur konventionellen Landwirtschaft.

Zum Projekt gehört auch eine von allen Akteuren gemeinsam gestaltete Öffentlichkeitsarbeit. Auf der entstehenden Projektwebseite, mit Social-Media-Beiträgen, Kurzvideos, Veröffentlichungen, einer Transfertagung sowie Fachbeiträgen zu Konferenzen und Messen werden die im Projekt gewonnenen Erfahrungen kontinuierlich weitergegeben. Aufbauend auf den ersten Testreihen werden gemeinsam mit den Bürgerinnen und Bürgern Forschungsfragen zur Verbesserung der bestehenden Abläufe, aber auch für die innovative Erweiterung der Projektprozesse formuliert.

Deutschlandweit sollen die Erkenntnisse langfristig als mögliches Modell für die lokale und kollaborative Nahrungsmittelproduktion genutzt werden – zum Beispiel durch Kooperationen mit Ernährungsräten. Das Projekt wird im Rahmen des Förderbereichs Bürgerforschung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Es gehört zu 13 Projekten, die bis Ende 2019 die Zusammenarbeit von Bürgerinnen und Bürgern mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern inhaltlich und methodisch voranbringen und Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen geben sollen (WILA 2019e).

5 Fazit

Offensichtlich ist, dass die vorgestellten Methoden und Projekte vielfältige Anknüpfungspunkte für Verbraucherbildung im Sinne der Herausbildung und Aktivierung einer eigenständigen Handlungskompetenz für die Zivilgesellschaft aufweisen.

Ebenso eindeutig sind die Analogien zu den Konzepten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Nicht nur beschäftigen sich die meisten dargestellten Projekte mit Nachhaltigkeit und deren Verankerung in der Bürgergesellschaft, vielmehr beteiligen sie Bürger/-innen auch in ihrer Rolle als Verbraucher/-innen an individuellen und kollektiven Entscheidungsprozessen.

Ziel der vorgestellten Methoden und Ansätze, die der Wissenschaftsladen Bonn in einer Fülle von Projekten entwickelt hat und aktuell weiterentwickelt, ist in der Regel die Befähigung der Bürger/-innen zur Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen. Dabei handelt es sich nur um einen Teil der insgesamt genutzten und abrufbaren Methoden, der hier exemplarisch dargestellt wurde.

Offen bleiben Fragen der Wirksamkeit: Erreicht man Jugendliche eher mit einem Planspiel, einer Onlinedebatte oder einem Computerspiel? Kommt man bei einer Prozessmoderation besser mit der Open-Space-Methode oder der Fish-Bowl-Methode zum Ziel? Ist für die Verbraucherbildung eher eine face-to-face basierte oder Internet-affine Methode geeignet? Wie kann je nach Zielgruppe und Themenfeld die geeignete Methode gefunden werden, mit denen Menschen qualifiziert und zum Handeln motiviert werden können? Antworten auf solche Fragen zu finden, wäre angesichts der beschriebenen Methodenfülle sicherlich ausgesprochen nützlich. Zumal eine Evaluation über den Erfolg und die Wirkung der Maßnahmen nicht oder zumindest nicht vergleichend vorliegt, sondern jeweils nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Projektziele vorgenommen wird. Eine systematische Zusammenschau der entwickelten und erprobten Methoden nach Kriterien wie Zielgruppenadäquatheit, Voraussetzung und Aufwand zu erstellen, wäre ein erster Schritt. Damit könnte die Fülle der Erfahrungen auch in der Verbraucherbildung besser genutzt werden und den

Akteuren der Verbraucherbildung damit eine entsprechende Orientierung gegeben werden. Eine Evaluation der Wirksamkeit könnte den Vergleich der Instrumente und die Auswahl je nach Zielgruppe etc. dabei auf sicherere Füße stellen.

Literatur

- de Haan, Gerhard. 2008. Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*, hg. von Inka Bormann und Gerhard de Haan, 23-44. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Fridrich, Christian. 2017. Verbraucherbildung im Rahmen einer sozioökonomischen Bildung. In: *Abschied vom eindimensionalen Verbraucher*, hg. von Christian Fridrich, Renate Hübner, Karl Kollmann, Micheal-Burkhard Piorowsky und Nina Tröger, 113-160. Wiesbaden: Springer VS.
- Fridrich, Christian, Renate Hübner, Karl Kollmann, Micheal-Burkhard Piorowsky und Nina Tröger, Hrsg. 2017. *Abschied vom eindimensionalen Verbraucher*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klemisch, Herbert und Moritz Boddenberg. 2016. Genossenschaftliche Prosumermodelle: Potenziale für eine verbraucherfreundliche Gestaltung der Energiewende. In: *Prosuming und Sharing – neuer sozialer Konsum: Aspekte kollaborativer Formen von Konsumtion und Produktion*, hg. von Christian Bala und Wolfgang Schuldzinski, 153-172. Beiträge zur Verbraucherbildung 4. Düsseldorf: Verbraucherzentrale NRW. doi:10.15501/978-3-86336-909-5_7.
- Klemisch, Herbert und Cornelia Voß, Hrsg. 1997. *Runder Tisch: Öko- und Soziallabelling in der Textil und Bekleidungsindustrie. Eine Dokumentation*. Bonn: Wissenschaftsladen Bonn e. V.
- Living Knowledge. o. J. Living Knowledge – Exchange, networking and building partnerships. *livingknowledge*. <https://www.livingknowledge.org> (Zugriff: 23. April 2019).
- Oehler, Andreas. 2017. Verbraucherinformation und Verbraucherbildung. In: *Verbraucherwissenschaften: Rahmenbedingungen, Forschungsfelder und Institutionen*, hg. von Peter Kenning, Andreas Oehler, Lucia A. Reisch und Christian Grugel, 279-294. Wiesbaden: Springer Gabler.

- Peter, Brigitte und Norbert Steinhaus. 2012. Wissenschaftsläden: Wissens-Broker mit weltweit gutem Ruf. In: *Handbuch Wissenschaftskommunikation*, hg. von Beatrice Dernbach, Christian Kleinert und Herbert Munder, 117-123. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneidewind, Uwe und Mandy Singer-Brodowski. 2014. *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Marburg: Metropolis Verlag.
- Steinhaus, Norbert. 2015. Wissenschaftsläden vielerorts. In: *Freie Bürger, freie Forschung: Die Wissenschaft verlässt den Elfenbeinturm*, hg. von Finke Peter, 189-193. München: oekom Verlag.
- Voß, Cornelia. 1995. *Kann denn Mode öko sein? Einkaufsleitfaden Naturtextilien*. Bonn: Wissenschaftsladen Bonn e. V.
- WILA (Wissenschaftsladen Bonn e. V.). 2019a. Planspiele. *wilabonn*. <https://www.wilabonn.de/en/themen/bildung/planspiele.html> (Zugriff: 23. April 2019).
- WILA (Wissenschaftsladen Bonn e. V.). 2019b. Expedition Grönland. *wilabonn*. <https://www.wilabonn.de/abgeschlossene-projekte/expedition-groenland.html> (Zugriff: 23. April 2019).
- WILA (Wissenschaftsladen Bonn e. V.). 2019c. Ausgepackt. *wilabonn*. <https://www.wilabonn.de/projekte/910-ausgepackt.html> (Zugriff: 23. April 2019).
- WILA (Wissenschaftsladen Bonn e. V.). 2019d. Berufsbezogenes Lernen. *wilabonn*. <https://www.wilabonn.de/projekte/717-soufflearning-ungarn.html> (Zugriff: 23. April 2019).
- WILA (Wissenschaftsladen Bonn e. V.). 2019e. Städtische Agrikultur – Innovation entwickeln (SAIN). *wilabonn*. <https://www.wilabonn.de/projekte/836-sain.html> (Zugriff: 23. April 2019).
- wissnet. o.J. Verbund der deutschsprachigen Wissenschaftsläden. *wissnet*. <https://www.wissnet.de> (Zugriff: 23. April 2019).

Über die Autorin und den Autor

Dr. Herbert Klemisch ist Sozialwissenschaftler und Projektleiter im Wissenschaftsladen Bonn, Arbeitsbereich Genossenschaften und Erneuerbare Energien.

Webseite: <https://www.wilabonn.de/ueber-uns/mitarbeiter.html?start=10>.

Dr. Cornelia Voß ist Ökotoxikologin und Projektleiterin im Bereich Umwelt und Gesundheit, sie führt unter anderem Bildungsprojekte im Wissenschaftsladen Bonn durch.

Webseite: <https://www.wilabonn.de/ueber-uns/mitarbeiter.html?start=30>.

„Es war einmal ... das Leben!“

Storytelling in der Verbraucherbildung

Peter Kürble und Helena M. Lischka

DOI 10.15501/978-3-86336-924-8_7

Schlagwörter: Geschichten, Information, Lernen, Narrative Methode, Storytelling, Verbraucher (STW) | Geschichte, Information, Lernen, Narration, Verbraucher (TheSoz)

Abstract

Der Titel dieses Beitrag hat dreierlei Bedeutung: So orientiert er sich erstens an der gleichnamigen französischen TV-Zeichentrickserie, in der komplexe Sachverhalte zum menschlichen Körper anschaulich und unterhaltsam erzählt werden. Zweitens geht es um – das Leben! Dessen Komplexität gilt es als Verbraucher erfolgreich zu bewältigen und zu gestalten. Und drittens handelt es sich bei „Es war einmal“ um eine typische Einleitung für Märchen, Sagen und Legenden, also Geschichten. Vom Geschichtenerzählen (Storytelling) und dessen Rolle in der Verbraucherbildung handelt dieser Beitrag.

Dieser Beitrag erscheint unter der Creative-Commons-Lizenz:
Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International |
CC BY-SA 4.0
Kurzform | <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>
Lizenztext | <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Hintergrund

1.1 Mehr Information ≠ bessere Information

Die Annahme des Informationsparadigmas oder Informationsmodells, VerbraucherInnen könnten in jedem wichtigen Lebens-, Entscheidungs- und Nachfragebereich permanent alle wichtigen Informationen wahrnehmen, verarbeiten, speichern, abrufen und in die Entscheidungsbildung einbeziehen, gilt weithin als widerlegt (unter anderen Oehler 2017a). Zahlreiche Befunde aus den Verhaltenswissenschaften sowie aus dem Bereich der Consumer Neuroscience zeigen, dass Verbraucherentscheidungen (kontextspezifisch) limitiert sind und maßgeblich davon abhängen, von wem die Informationen stammen, welche Richtwerte den VerbraucherInnen zugrunde liegen und wie diese Informationen dargestellt werden. Dies bedeutet, dass selbst wenn Verbraucherinformationen angeboten und angenommen werden, VerbraucherInnen den darin enthaltenen Empfehlungen oftmals nicht folgen können, weil sie die ihnen zur Verfügung gestellten Informationen nicht verstehen beziehungsweise nicht auf der Meta-Ebene erfassen und damit nicht verinnerlichen können. Folglich geben die bisherigen Ergebnisse deutliche Hinweise darauf, dass es „zur Erreichung politischer Ziele nicht ausreicht, fehlende oder falsche Information einfach durch mehr oder bessere Informationen zu ersetzen“ (Kenning und Wobker 2013, 286). So liegt beispielsweise das eigentliche Problem der Gesundheitskompetenz (*health literacy*) nicht in dem Mangel an Informationen, sondern neben dem Zugang zu den *richtigen* Informationen insbesondere in der Fähigkeit, diese auch zu verarbeiten (Day 2009). Informationen stellen somit keinen Wert an sich dar, sie müssen unterschiedlichen Zielgruppen differenziert vermittelt und durch sie adaptiert werden (Linz 2017). Angesichts dessen fordern Kenning et al. „eine einfache, klare, verständliche und vergleichbare Verbraucherinformation sowie eine pragmatische, realitätsnahe Verbraucherbildung“ (Kenning et al. 2017, XI). Eine solche verständliche und realitätsnahe Verbraucherbildung setzt voraus, dass bereits vorhandene gedankliche Strukturen abgerufen werden und an die Lebenswelten der VerbraucherInnen angeknüpft wird.

1.2 Dreiteilung des Verbraucherleitbildes

Diesem Beitrag liegt die Dreiteilung des Verbraucherleitbildes in die Verhaltensmuster des verantwortungsvollen, vertrauenden und verletzbaren Verbrauchers (unter anderen Micklitz et al. 2010) zugrunde. Während mit der Dreiteilung zwar grundsätzlich verschiedene Verbrauchertypen klassifiziert werden, können diese Verhaltensmuster je nach Entscheidungssituation und/oder -zeitpunkt in den verschiedenen Ausprägungen auftreten. VerbraucherInnen können somit gleichermaßen verantwortungsvoll, vertrauend und verletzlich sein (Oehler 2017b). Im Folgenden richtet sich der Fokus auf den Typ des verletzlichen Verbrauchers. Verletzliche VerbraucherInnen zeigen größere Schwierigkeiten, Konsum- und Alltagssituationen zu bewältigen sowie am sozialen und wirtschaftlichen Leben teilzuhaben, beispielsweise aufgrund von Alter, Krankheit, finanzieller Situation, mangelnder Bildung und/oder Kommunikationsmöglichkeiten (Strünck 2011). Aus dieser Auflistung ergibt sich, dass die Gruppe der verletzlichen VerbraucherInnen keineswegs homogen ist. Vielmehr ist es notwendig, den Grad der Verletzlichkeit anhand konkreter Merkmale, beispielsweise anhand von Kompetenzen, zu bestimmen (Dinter et al. 2014). Aufgrund einer relativ geringen Problemlösungsfähigkeit, die oft auch mit fehlenden Kenntnissen über Produkte, Angebote und Rechte einhergeht, entsprechen verletzliche VerbraucherInnen am wenigsten dem Leitbild des mündigen Verbrauchers (Kenning und Wobker 2013). Um verletzliche VerbraucherInnen im Sinne einer gesellschaftlichen Teilhabe zu aktivieren, ist deren Befähigung durch den Einsatz von Instrumenten der Verbraucherinformation und -bildung eine notwendige Bedingung. Allerdings werden Informationen und Bildungsangebote unterschiedlich wahrgenommen, verarbeitet und gespeichert. Zudem beziehen verletzliche VerbraucherInnen oft nur wenige Informationsquellen für den Wissenserwerb ein. Verbraucher(bildungs)politische Maßnahmen, die beispielsweise das Ziel haben, Verhaltensänderungen zu bewirken, nutzen daher verbraucher- beziehungsweise zielgruppenspezifische Kommunikation. Solche könnten sich unter anderem durch einen höheren *narrativen Teil* auszeichnen, der die verletzlichen VerbraucherInnen in ihrer speziellen Situation abholt und Lösungswege aufzeigt. Vor diesem Hintergrund widmet sich dieser Beitrag dem Einsatz von Storytelling in der Verbraucherbildung.

2 Die Bedeutung von Informationsüberflutung und Komplexität im Kontext der Verbraucherbildung

Eine bedeutsame Herausforderung der Verbraucherbildung besteht in der zunehmenden Reizüberflutung der VerbraucherInnen mit Informationen: Der digitale Zugriff auf jedwede Form von Information – unter anderem über Soziale Netzwerke – hat die Erzielung von Aufmerksamkeit zu einer der größten Herausforderungen dieser Zeit werden lassen. Denn entgegen der exponentiell steigenden Informationsflut ist die Ressource Aufmerksamkeit nicht in gleichem Maße steigerungsfähig und damit ein limitierender Faktor. Dies gilt nicht nur für die werbetreibende Industrie, sondern insbesondere für die nicht-kommerziellen Anbieter, deren Informationsbedeutung sich für den Empfänger nicht immer unmittelbar erschließt: Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Stromtarifen oder Konditionen von Verbraucherkrediten ist, aufgrund ihrer nicht unmittelbaren Problematik, deutlich schwieriger zu vermitteln, als die gefühlte Notwendigkeit der Nutzung des neuesten Smartphones zur Erzielung sofortiger sozialer Beachtung. Neben Aufmerksamkeit ist zudem ein Mindestmaß an Konzentration erforderlich, also der Fähigkeit, die Aufmerksamkeit zu bündeln und für einen gewissen Zeitraum auf ein bestimmtes Ziel auszurichten (Kullmann und Seidel 2005). Insbesondere Personen mit kognitiver Beeinträchtigung sind, je nach Schweregrad, darauf angewiesen, notwendige Information in vereinfachter Form in Bewegtbild oder Hörfunk angeboten zu bekommen (Linz 2017). Praktische Ansätze hierzu finden sich bei verschiedenen deutschen Radiosendern, unter anderem dem *Deutschlandfunk* und kommerziellen Anbietern, wie *explainity*.

Angesichts dessen liegt es nahe, dass VerbraucherInnen im Allgemeinen und verletzte VerbraucherInnen im Besonderen nicht in jedem wichtigen Lebens- und Konsumbereich alle für sie wichtigen Informationen wahrnehmen, verarbeiten, speichern und in ihren Entscheidungen berücksichtigen können. Vor diesem Hintergrund erscheint die Vermittlung von umfangreichem Detailwissen wenig zielführend. Vielmehr verfolgt Verbraucherbildung das Ziel, theore-

tisches und angewandtes Alltagswissen zu vermitteln, welches die lebenslang notwendigen Kompetenzen einschließt, die VerbraucherInnen zur Bewältigung ihrer Rolle als Konsument und zur Erfüllung ihrer Bedürfnisse benötigen (vzbv 2017a). Somit stellt, den Anforderungen aus Informationsüberflutung und Komplexität sowie einer Meta-Bildung entsprechend, ein Schwerpunkt der Verbraucherbildung die *Informationskompetenz* dar (Oehler 2017b). Informationskompetenz umfasst die Fähigkeit, Informationen zu ermitteln, die benötigt werden, zu verstehen, wie diese Informationen organisiert sind, die besten Quellen für einen bestimmten Bedarf zu identifizieren und kritisch zu bewerten (Shapiro und Hughes 1996). Durch die exponentielle Zunahme der Menge von Informationen wird Informationskompetenz dabei immer anspruchsvoller. Vor diesem Hintergrund sollte es darum gehen, verletzte VerbraucherInnen mithilfe lebensnaher Verbraucherbildung zu aktivieren (Micklitz et al. 2010). Die Aktivierung impliziert nun die Befähigung von VerbraucherInnen, der Informationsüberflutung zu begegnen, die Komplexität vieler Alltagsprobleme zu verstehen sowie verwirrende Probleme zu diskutieren und zu klären. Dadurch, dass Geschichten zur Reflexion anregen und damit neben exemplarischem Wissen vor allem Fähigkeiten vermitteln, die für die Rolle als kritischer Konsument notwendig sind (BMJV 2018), geht Storytelling über reine Verbraucherinformation hinaus.

3 Eigenschaften von Geschichten

Dass zielgerichtetes Geschichtenerzählen funktioniert, liegt unter anderem daran, dass hierbei sachliche Informationen mit einer menschlichen, emotionsgestützten Interessenperspektive zusammengeführt werden. Als erwachsene Lernende spielen diese Emotionen eine wichtige Rolle bei der Fähigkeit, neue Ideen zu erfassen. Positive Emotionen tragen zum Selbstwertgefühl bei, das die Lernfähigkeit der Lernenden erhöht und sie zum Lernen motiviert. Umgekehrt führt eine frühe negative Erfahrung, beispielsweise im Mathematikunterricht, dazu, dass die Information negativ interpretiert wird. Hier würde die Aufgabe darin bestehen, einen neuen Zugang zur Mathematik aufzubauen und dafür zu sorgen, dass die negative Emotion durch eine positive ersetzt wird.

Mitunter liegen innere Beweggründe für den Erwerb von Kenntnissen vor. In diesem Fall wird von intrinsischer Motivation gesprochen, bei welcher das Bedürfnis zu lernen deutlich intensiver ausgeprägt ist als bei einer durch die Umwelt angestoßenen, extrinsischen Motivation (Kullmann und Seidel 2005). Entsprechend muss die Befassung eher mit der Fragestellung einhergehen, wie sich Demotivation verhindern lässt (Spitzer 2006).

Die richtige Geschichte zur richtigen Zeit zu erzählen kann beispielsweise einem Patienten helfen, die Wichtigkeit der Einhaltung eines Behandlungsplans zu verstehen oder sich von einem vor-kontemplativen Zustand zu einem kontemplativen Zustand während des Prozesses der Änderung des Lebensstils zu bewegen. Daher kann das Erzählen von Geschichten sowohl für das Lehren als auch für das Motivieren von Veränderungen hilfreich sein.

Dass Geschichten einprägsamer sind als unzusammenhängende Informationen (Aaker und Aaker 2016) und dass Botschaften, die sich ausschließlich an den Verstand richten, kaum beachtet werden (Damasio 2004), ist hinreichend nachgewiesen. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass jede Geschichte Informationen in Form eines Spannungsbogens, also einer zusammenhängenden Handlungsfolge von Geschehnissen, darstellt (Lehner 2012; Belgorodski 2017). Damit sind Geschichten weniger anstrengend zu erlernen als bloße Fakten. Zum zweiten sind Geschichten immer emotional angelegt und diese Emotionalität sorgt für eine leichtere Verankerung im Gedächtnis (Hilzensauer 2014; Sammer 2017). Schaffen Geschichten zusätzlich Verknüpfungen zu Bekanntem und sind sie in der Abfolge kohärent (Graesser, Olde und Klettke 2002), lassen sie sich leichter abspeichern und erinnern (Zwaan, Langston und Graesser 1995; Lehmann und Reese 1998; Glaser, Garsoffsky und Swan 2009).

In der Summe sind Geschichten damit wirkungsvoller als die reine Darlegung von Fakten, da die hinter der Geschichte befindliche Logik vom Rezipienten selbst erschlossen und damit eine Verhaltensänderung leichter erreicht werden kann. Eine positive Assoziation mit den Protagonisten in der Narration führt schließlich zu einer positiven Assoziation mit der Handlung selbst und dem daraus resultierenden Ergebnis.

4 Ebenen des Storytellings

Eine der größten Herausforderungen beim Storytelling besteht in der Identifikation einer geeigneten Geschichte, denn nicht jede Geschichte hat Story-Potenzial im gewünschten Sinn. Bevor dieser Aspekt näher betrachtet wird, sollen vorab die drei Ebenen des Storytellings vorgestellt werden, die den gesamten Prozess leiten. Die drei Ebenen lassen sich der Fragestellung nach dem *Was*, dem *Wie* und dem *Wozu* zuordnen (Mangold 2002).

Das *Was* legt den Fokus auf die Elemente der Thematik (Stoff, Thema, Motiv), der Handlung (Ereignis, Figurenhandlung, Handlungslogik), der Figuren (Personen, Organisationen), des Raums (Handlungsort) und der Zeit (Lahn und Meister 2013). Im Rahmen der Thematik kann unter anderem überprüft werden, inwieweit beispielsweise ein Erlösungsplot (Tobias 1993) genutzt werden kann, der in ein Ereignis eingebunden ist, das den Protagonisten aus einer Problemidentifikation in eine Problemlösung überführt (Thorndyke 1977). Der Konflikt als Ausgangspunkt ist dabei ein genauso wichtiger Erfolgsfaktor für eine gute Geschichte wie die Emotionalität (Sammer 2017). Gerade für die Identifikation des Lesers der Story mit der Situation und der handelnden Person (einem Helden der Geschichte) ist die Ähnlichkeit der (fiktiven) Person(en) in der Ausgangssituation von ebenso großer Bedeutung (Mühlmann et al. 2014) wie der Handlungsort und der Zeitraum, in dem die Handlung stattfindet (Sammer 2017).

Das *Wie* meint die Erzählweise der Geschichte und den Aufbau. Es ist zu betonen, dass die Narration die Wiedergabe einer zeitlichen und kausal geordneten Ereignisfolge darstellt und keine expliziten Zuschreibungen oder Bewertungen stattfinden. Zuschreibung und Bewertung obliegen in deutlich stärkerem Maße dem Rezipienten als beispielsweise bei einer Beschreibung. Gleiches gilt für die Bildung von Zusammenhängen und Schlussfolgerungen (Bal 2009). Die Elemente sind die Erzähldistanz (Perspektive, Erzähler), die Rede (direkt, indirekt) und der Stil (Stilfiguren, Sprache) (Ettl-Huber 2014). Hier kann unter anderem darüber nachgedacht werden, ob der Protagonist im Sinne einer aristotelischen Tragödie eine Läuterung seiner Seele (Katharsis) erfährt (Aristoteles 1994). Es zeigt sich, dass die einzelnen Elemente des Textes, die ge-

nutzten Worte, die Syntax oder die Intonierung nur kurz im Arbeitsspeicher des Gedächtnisses verbleiben (Kroeber-Riel und Gröppel-Klein 2013) und nur die Bedeutung des Textes im Sinne einzelner Sinneinheiten mittelfristig erinnert wird. Die durch die Textelemente geschaffenen Vorstellungsbilder können von Rezipienten aber sehr lange erinnert werden, sie werden im Langzeitgedächtnis abgespeichert. Diese Informationen in Form von Vorstellungsbildern werden als Situationsmodell bezeichnet und umfassen die vollständige Szenerie unter Zuhilfenahme des eigenen Vorwissens (*information foregrounding*; Zwaan und Radvansky 1998). Das Situationsmodell wird im Laufe des Erzählens der Geschichte erweitert und gegebenenfalls angepasst. Hierzu werden automatisiert sogenannte Schemata aktiviert, welche die Wahrnehmung, Einstellung und auch das Verhalten beeinflussen können (Kahnemann 2003). Dies ist insbesondere für weiterführende und aufeinander aufbauende Narrationen im Sinne einer Fortsetzung der Geschichte mit den Protagonisten wichtig (Mühlmann et al. 2014).

Mit den beiden anderen Fragen eng verbunden ist die letzte Frage nach dem *Wozu*. Gerade in Bezug auf verletzte VerbraucherInnen muss das Ziel der Geschichte in einer besseren Aufnahme und Verarbeitung der Information liegen, indem die Narration zur Diskussion anregt und der Dialog gefördert wird. Dies kann in der oben beschriebenen Form offline im Rahmen einer gelenkten Diskussion geschehen und/oder durch die schlichte Weiterempfehlung im Sinne eines word-of-mouth (WOM)-Effektes. Online wären Diskussionsforen und Blogs möglich, die in Zusammenhang mit eWOM eine weiterführende Diskussion der Inhalte und damit eine Verbraucherbildung fördern könnten. Damit das geschieht, muss es mithilfe des Storytellings gelingen, dass die Narration die verletzlichen VerbraucherInnen emotional berührt, sie sich mit der Geschichte identifizieren und eine Erlebniswelt aufbauen können. Hierdurch eröffnet sich ihnen die Möglichkeit, sich gleichzeitig abzugrenzen und in eine soziale Gruppe zu integrieren (*inclusive individuality*; Kee und Yazdanifard 2015), um eine Diskussion unter Gleichen zu ermöglichen. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Wirkung von Narrationen und fasst die obigen Ausführungen noch einmal zusammen.

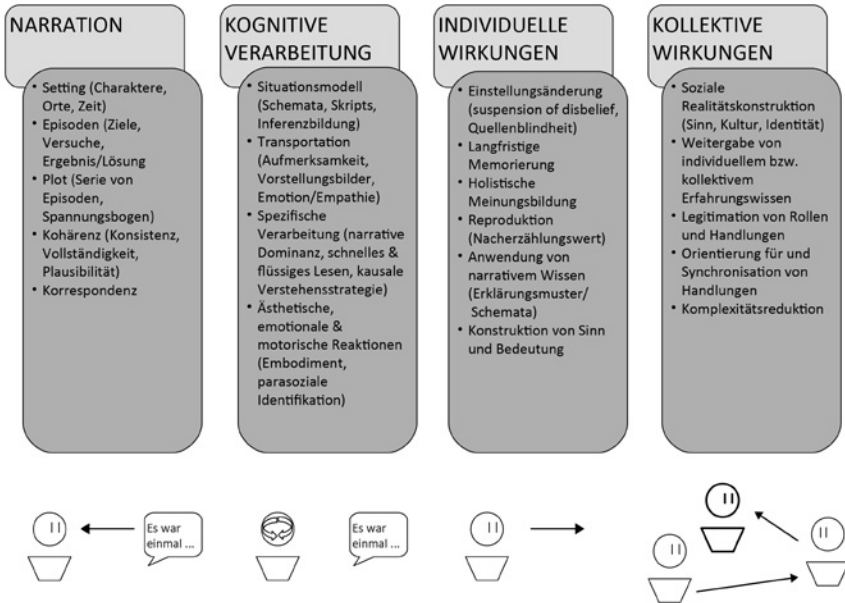


Abbildung 1: Sozio-kognitives Wirkmodell von Narrationen (Mühlmann et al. 2014, 28).

5 Umsetzung

5.1 Prozess des Storytellings

Neben den angesprochenen Ebenen des Storytellings sind die einzelnen Elemente des Storytellings im Folgenden im Rahmen eines Prozesses zu berücksichtigen, der die Entwicklung einer Narration konkretisiert. Der Prozess des Storytellings lässt sich nach Krüger (2015) in die folgenden vier Prozessstufen unterteilen:

a) Story-Identifikation

Geeignete Storys sind Erzählungen aus dem kollektiven Gedächtnis einer Gesellschaft mit möglichen Verkettungen von Ereignissen. Hier spielen situative Faktoren, strategische Faktoren und Umweltfaktoren eine wichtige Rolle (Krüger 2015). Die situativen Faktoren umfassen die Sach-, Zeit- und Sozialdimensionen, also die Frage, zu welchem Zeitpunkt welcher Inhalt in welchem Umfeld sinnvoll zu verbreiten sein wird. Zu den strategischen Faktoren gehören unter anderem die Ziele, die von einer Organisation mit dem Storytelling verfolgt werden, und dem ausgewählten Weg, auf dem dieses Ziel zu erreichen ist. Gerade im Storytelling ist darauf zu achten, dass die einzelnen Elemente der Story und alle begleitenden Elemente abgestimmt sind, so dass ein einheitliches Bild entstehen kann und der Rezipient nicht irritiert wird. Zu den Umweltfaktoren gehören die Adressaten der Story, also beispielsweise die betroffenen verletzlichen VerbraucherInnen. Dabei kann es nützlich sein, eben diese in die Suche nach potenziellen Storys einzubinden – insbesondere dann, wenn im interkulturellen Kontext gearbeitet wird. Storys können geeignet sein, sich in die Lage fremder Personen hineinzusetzen und sich emotional einbeziehen zu lassen, um „mit Offenheit und Neugierde ‚dem Unbekannten‘ zu begegnen“ (Sell 2017, 111). Damit dienen sie der gesellschaftlichen Konfliktbewältigung und spielen bei der Lösungsmöglichkeit kultureller Spannungen eine wichtige Rolle (Sell 2017).

b) Story-Selektion

Aus den vorhandenen Geschichten müssen diejenigen ausgewählt werden, die sich für die Weitergabe eignen. Es ist dabei wichtig, dass es im Storytelling zwar nicht *die* richtige Story gibt, jedoch Ordnungsmuster relevant sind, die den realen Menschen im Alltag beschreiben – idealistische Vorgaben für menschliches Verhalten finden hingegen keine Anerkennung (Fuchs 2018). Je nach Situation und Ziel können hierbei als Grundlage auch die Geschichten oder Alltagshelden aus verschiedenen Zeitperioden dienen (von Rotkäppchen über Mutter Beimer bis hin zu Sheldon Cooper). Die Auswahl erfolgt entlang der Orientierung an der Zielgruppe als eine notwendige Bedingung für den Erfolg der Geschichte.

Die Grundlage für die Geschichte muss also im kulturellen Gedächtnis der Zielgruppe verankert sein und sich am soziologischen Umfeld orientieren. Nicht jede alte Geschichte eignet sich dafür, doch sind besonders prägnante Geschichten solche aus der Kindheit, der Pubertät und dem erstmaligen Erlebnis einer bestimmten Situation, wie beispielsweise dem ersten Schultag oder der Geburt des ersten Kindes. Zum anderen muss an die Bedürfnisse der anzusprechenden VerbraucherInnen angeknüpft werden, die sich schon in der Maslow'schen Einteilung der Bedürfnisse wiederfinden (Maslow 1973) und beispielsweise umformuliert werden können in „Kontrolle über das Ungewisse haben, (...) zu einer Gruppe gehören, (...) das Beste aus sich machen, (...) reich werden ohne viel Aufwand, (...) Freiheit und Auswahl haben“ (Fuchs 2018, 163). In der Übersetzung in Geschichten konzentriert sich diese Orientierung an einer eher endlichen Anzahl von Grundthemen wie Gut und Böse, Wahrheit und Lüge, Weisheit und Dummheit, Suchen und Finden, Vergangenheit und Zukunft. Die bereits angesprochene aktivierende und affektive Wirkung ist zu überprüfen. Auch ist hier die Frage zu stellen, ob die Geschichte den Rezipienten zum Nachdenken bewegen kann und damit eine kognitive Wirkung erzielt. Dabei müssen die Geschichten nicht unbedingt wahr sein. Auch geht es in der Story nicht um Perfektion – das Gehirn benötigt lediglich ausreichende Wahrscheinlichkeiten (Fuchs 2018), dass sie wahr sein *könnte*. Dies wird beispielhaft deutlich an einem Zitat, welches Albert Einstein zugeschrieben wird: *Wenn du intelligente Kinder willst, lies ihnen Geschichten vor. Wenn du noch intelligentere Kinder willst, lies ihnen noch mehr Geschichten vor* (unter anderen de Vos et al. 2003). Tatsächlich ist dieses Zitat selbst eine Geschichte, die sich in der Art nicht ereignet hat. Vielmehr geht sie auf die mündliche Überlieferung einer Begebenheit zurück, die sich möglicherweise 1958 zugetragen und in der Einstein eine ähnliche Antwort auf die Frage gegeben haben soll, wie Kinder am besten auf eine *Karriere als Wissenschaftler* vorbereitet werden können (Winick 2013).

Es zeigt sich, dass bei Geschichten hinsichtlich einer gegebenen Zielerreichung berücksichtigt werden muss, dass eine narrative Verzerrung (Kahnemann 2011) vorkommen kann, welche eine Illusion des Verstehens auslösen (Ettl-Huber 2017) und Faktenwissen abzulösen vermag. Um dies zu vermeiden, kann es sinnvoll sein, das Storytelling an bewährten Erkenntnissen zu orientieren, es also nur so einzusetzen, dass die Narrationen aus Sicht des Rezipienten stichhaltig sind und seinen Erfahrungen nicht entgegenlaufen. Nur dann sind sie glaubwürdig und werden vom Rezipienten angenommen.

c) Story-Formatierung

Die notwendige Orientierung an den Bedürfnissen der Rezipienten und den oben erwähnten Grundthemen führt zu einer engen Anlehnung an die in der Film- oder Theaterwelt üblichen Handlungsschemata, wie Abenteuer, Flucht, Rettung, Verwandlung oder Suche (Fuchs 2018; Sammer 2017). Dementsprechend besteht eine gute Geschichte beispielhaft aus

- einer Exposition (also der Anbahnung eines dramatischen Konflikts),
- einer steigenden Handlung (im Sinne der Ausgestaltung und Zuspitzung dieses Konflikts),
- einem Höhepunkt (verstanden als der Wendepunkt),
- einer fallenden Handlung (mit einem retardierenden Moment, um die Frage, ob es zu einer Wendung zum Guten oder Schlechten kommt, noch etwas hinauszuzögern) und schließlich
- einer Katastrophe oder einem Happy End (also der Auflösung der Handlung in die eine oder andere Richtung). (News Aktuell 2017; Sammer 2017)

Die Geschichten sind hinsichtlich ihrer Narrativität zu überprüfen, sodass idealerweise eine inhaltliche und sensorische Immersion das Ergebnis ist (Adlmaier-Herbst und Musiolik 2014). Sie muss dafür möglichst viele der beschriebenen Narrationsfaktoren auf sich vereinen, Identifikationsmerkmale nachvollziehbar kommunizieren und ein aus Organisationssicht wünschenswertes Deutungsmuster (sogenannte Frames) transportieren. Dabei sind diese Frames keine inhaltlichen Vorgaben oder Strukturen. Vielmehr geben sie vor, welche Aspekte von Sachverhalten betont und welche weggelassen werden sollen (Rössler 2015). Hier spielen die gewählte Sprache und Szenerie eine entscheidende Rolle. Es ist dabei weniger wichtig, eine völlige Übereinstimmung mit vergangener Realität zu erzielen. Es reichen mitunter wenige Töne und wenige Schlüsselwörter oder Teilaspekte einer bekannten Szene, um Erinnerungen und Emotionen zu wecken. Je nach Altersgruppe rufen bereits die ersten Töne von *Winnetou*-Verfilmungen oder der Zeichentrickserie *Die Simpsons* Emotionen und Erinnerungen wach, die eine weitere Erklärung verzichtbar machen: Wer an *Winnetou* denkt, verbindet damit vielleicht Edelmut, Ehrlichkeit und Freundschaft. Diese Assoziationen reduzieren die Komplexität der Darstellung und schaffen Verknüpfungen zur Interpretation neuer Information (Schach 2017). Schließlich sollte auch geprüft werden, inwieweit Fortsetzungen möglich sind.

d) Storytelling

Storytelling im engeren Sinne beschreibt abschließend den eigentlichen Kommunikationsvorgang, also das Erzählen der Geschichte beziehungsweise das Ausspielen fertiger Storys in unterschiedlichen Kanälen auf unterschiedlichen Meinungsmärkten: So sind Jugendliche oder SchülerInnen über andere Medienkanäle anzusprechen als Seniorinnen und Senioren oder RentnerInnen. In dem einen Fall wären die sozialen Medien im Internet eine Verbreitungsmöglichkeit, in dem anderen Fall wären spezielle Blogs im Internet oder zielgruppenorientierte Zeitungen und Zeitschriften ein probates Mittel. Gleiches gilt für die bereits angesprochene Berücksichtigung unterschiedlicher Kompetenzen innerhalb der Gruppe der verletzlichen VerbraucherInnen. Je näher ein Medium der „unmittelbaren Erlebniswelt“ (Fuchs 2018, 233) ist, desto größer wird das Vertrauen sein, das dieses Medium und die dort verbreitete Geschichte genießt. Die Auswahl des geeigneten Kommunikators, eines hinreichenden Mediums und die zielgenaue Adressierung der wichtigsten Interessengruppen fallen in diese Phase. Dabei gilt die alte Regel: „The medium is the message“ (McLuhan 1994, 7). Es ist nicht nur wichtig, was vom Sender zum Empfänger übermittelt wird, es ist auch wichtig, darauf zu achten, dass das genutzte Medium selbst vom Empfänger eine bestimmte Form der Bewertung erhält – und sei es nur hinsichtlich seiner Glaubwürdigkeit. Aufgrund der offenen Kommunikationssituation *nach* der Verbreitung der Geschichte, in der die Rezipienten ihren eigenen Sinn in die Erzählung hineininterpretieren und diesen anschließend an Dritte weitergeben können (WOM, eWOM), ist auch die Bereitschaft, sich an einem öffentlichen Dialog und einer Anschlusskommunikation zu beteiligen, notwendig. Hierzu sind Verbreitung und Wirkung der im Umlauf gebrachten Storys genau zu beobachten und zu analysieren und die Fragen zu beantworten, ob und wenn ja wie die Geschichte (weiter-)erzählt wird. In diesem Sinne finden sich Überschneidungen zu den Aufgaben und Herausforderung der Öffentlichkeitsarbeit, die im Sinne einer verständigungsorientierten Öffentlichkeitsarbeit auf den Diskurs setzt (Burkart 2015). Hinsichtlich der Verbraucherbildung finden sich solche Aspekte speziell im interaktiven Storytelling, welches beispielsweise genutzt wird, um eine vorgegebene Geschichte durch die Teilnehmer aktiv zu diskutieren und zu interagieren (Thiagarajan 2006).

5.2 Gestaltungsmöglichkeiten des Storytellings in der Verbraucherbildung

Die Theorie des Erfahrungslernens definiert das Lernen als einen Prozess, in dem Wissen durch die Kombination von erfassender und transformierender Erfahrung entsteht (Kolb 1984). In diesem Sinne ermöglicht Storytelling im *frontalen* Sinne der Wissensvermittlung den Zuhörern, die erzählte Geschichte zu reflektieren und aktiv auf ihre Lebenssituation anzuwenden. Somit bieten sich zahlreiche Einsatzmöglichkeiten des Storytellings in der Verbraucherbildung: In Bezug auf Unterrichtsmaterial in Schulen können Pädagogen mitreißende Geschichten als Einstieg in eine Thematik nutzen, um die Aufmerksamkeit der SchülerInnen und ihr Interesse zu wecken und sie in den Lernprozess einzubinden. Hierzu eignen sich vor allem multimediale Materialien wie beispielsweise im Rahmen des *Digitalen Storytellings* (unter anderen Robin 2006).

Storytelling eignet sich jedoch auch und insbesondere als Instrument *kollektiven und interaktiven* Lernens. Abbildung 2 stellt beispielhaft den Einsatz von dialogfördernden Storytelling-Ansätzen dar, die sich sinnstiftender und reflektierender Prozesse bedienen und auf den vorangegangenen Ausführungen basieren. Dabei folgt der Prozess des kollektiven Storytellings aufbauenden Lernphasen, beginnend mit dem Suchen einer eigenen Geschichte durch die Teilnehmer und deren Erzählen (*noticing*), gefolgt von dem Verständnis der Geschichte (*sense giving*), deren Übertragung (*sense making*), Verarbeitung (*working with meaning*) und Rekonstruktion (*transformative learning*). Im Zentrum des transformativen Lernprozesses steht ein aktiver Diskurs, in dessen Rahmen eigene Erfahrungen und Denkweisen mit denen anderer TeilnehmerInnen konfrontiert und reflektiert werden (siehe weiterführend hierzu McDrury und Alterio 2002).

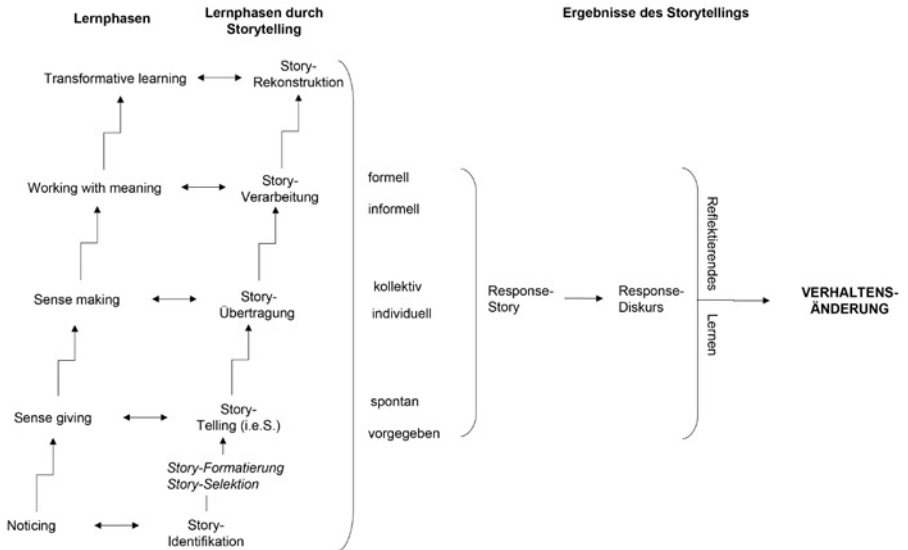


Abbildung 2: Reflektierendes Lernen durch Storytelling (Eigene Darstellung in Anlehnung an McDrury und Alterio 2002).

6 Handlungsempfehlungen für die Umsetzung in der Verbraucherbildung

In diesem Beitrag wurde dargelegt, dass Storytelling über die Möglichkeiten der Verbraucherinformation hinausgeht, da es zur Reflexion anregen kann und geeignet ist, neben exemplarischem Wissen vor allem Fähigkeiten zu vermitteln, die für die Rolle als kritischer Konsument notwendig sind. Um Storytelling daher stärker in die Verbraucherbildung zu integrieren, widmen sich die folgenden Handlungsempfehlungen konkret dessen Umsetzung.

1. Zielgruppenspezifische Konzepte

Die Gruppe der verletzlichen VerbraucherInnen ist keineswegs homogen und umfasst unterschiedliche Gruppen wie Seniorinnen und Senioren, Kinder und Jugendliche, Arbeitslose, Migrantinnen und Migranten, Menschen mit geringer formaler Bildung und/oder Einkommen, Krankheit und/oder Behinderung et cetera (Bala und Müller 2014). Storytelling-Konzepte können daher nicht allein auf den Vermittlungsgegenstand (zum Beispiel Stromtarife, Verbraucherkredite) ausgelegt sein, sondern müssen unterschiedliche Bedürfnisse zugrunde legen. Insofern gilt, dass keine allgemeinen Konzepte zu erstellen sind, die eine möglichst große Gruppe adressieren, sondern dass exemplarisches Wissen anhand der jeweiligen Lebenswelten vermittelt wird.

2. Einbezug der Zielgruppen

Durch die Notwendigkeit, Storytelling-Konzepte im Rahmen der Verbraucherbildung konkret auf bestimmte (verletzliche) Verbrauchergruppen auszurichten, ist es sinnvoll, während des Entwicklungsprozesses im Sinne eines *Crowdsourcings* die Zusammenarbeit mit den Zielgruppen zu suchen. Zum einen können fertiggestellte Materialien erprobt werden, um im Resultat nicht als peinlich oder lebensfremd wahrgenommen zu werden. Zum anderen können die betroffenen VerbraucherInnen bereits in die Suche nach potenziellen Storys eingebunden und/oder der Prozess des Storytellings in Form gemeinsamer Workshops von den Teilnehmern als transformativer Lernprozess erlebt werden.

3. Word-of-Mouth (WOM) fördern

Um einen positiven Effekt der Weitererzählung (WOM, eWOM) zu stärken und mögliche negative Effekte zu minimieren, muss dieser Prozess vom Urheber begleitet werden. Dies gilt insbesondere in einem einstufigen Prozess bei frontal gestalteten Materialien, in dem die Story lediglich zur Verfügung gestellt wird und die WOM- oder eWOM-Effekte direkt erfolgen. Aber auch in einem zweistufigen Prozess interaktiver Lehrkonzepte, in dem erst eine direkt kontrollierbare Lernsituation, wie bei Jugendlichen in Schulen, erfolgt und dem nur

indirekt kontrollierbare WOM- oder eWOM-Effekt nachgelagert sind, kann eine Begleitung notwendig sein.

Die Möglichkeiten der Begleitung unterscheiden sich zwischen eWOM und WOM relativ klar. Bei WOM kann davon ausgegangen werden, dass die Erfassung des Effektes beispielsweise über Intermediäre (Anlaufstellen wie Ämter oder Beratungsstellen) zu erreichen ist. Der Auswertung folgt eine Begleitung, die in Form einer Anpassung der Narration und/oder einer Fortsetzung der Geschichte bestehen kann. Beim eWOM kann der Effekt des Storytellings über die Auswertung der entsprechenden sozialen Medien (Blogs, Soziale Netzwerke, etc.) direkt erfolgen, indem die Kommentare und die Häufigkeiten der Weiterleitungen beziehungsweise *likes* überprüft werden. Eine digitale Anpassung in der oben beschriebenen Form kann das Ergebnis sein.

4. Bereits bestehende Ansätze ausweiten, aufgreifen und weiterentwickeln

Bereits bestehende und erfolgreiche Maßnahmen, wie die in 2017 durch den *Econ Award* ausgezeichneten Video-Tipps für Geflüchtete (vzbv 2017b), könnten ausgeweitet werden. So lautet ein zentrales Ergebnis des Abschlussberichts *Migranten als Verbraucher – wie Information gelingen kann*, dass ein großer Bedarf an sozial erwünschten Inhalten zusammen mit emotional ansprechender Aufmachung aufseiten der Zielgruppe besteht, der durch Storytelling gedeckt werden kann (Fasel et al. 2016). Die Ausweitung könnte sich sowohl für Fortsetzungen, als auch für die Übernahme des Konzeptes für andere Zielgruppen anbieten. Zudem existieren zahlreiche weitere Ansätze, die sich aufgreifen und im Sinne eines Storytellings weiterentwickeln lassen. Auf der Webseite des vzbv wird beispielsweise anschaulich dargestellt, dass „Verbraucherbildung ist, wenn ... Finn sich keinen Flat Screen auf Pump kauft; ... Leonie lieber Obst isst, als Vitamintabletten zu schlucken; ... Lena weiß, dass auch ihre Eltern die Fotos von ihrem neuen Freund auf Facebook sehen können [und] ... Kai anstatt mit dem Auto auch mal mit dem Fahrrad fährt“ (vzbv 2017a). Diese Narrative sind bereits so angelegt, dass sie im Sinne eines Storytelling-Prozesses lediglich auszubauen wären.

Literatur

- Adlmaier-Herbst, Dieter G. und Thomas H. Musiolik. 2017. Digitales Storytelling als intensives Erlebnis – Wie digitale Medien erlebnisreiche Geschichten in der Unternehmenskommunikation ermöglichen. In: *Storytelling: Geschichten in Text, Bild und Film*, hg. von Annika Schach, 33-60. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Aristoteles. 1994. *Poetik: Griechisch/Deutsch*, hg. von Manfred Fuhrmann. Ditzingen: Reclam.
- Bal, Mieke. 2009. *Narratology: Introduction to the theory of narrative*. 3. Auflage. Toronto: University of Toronto Press.
- Bala, Christian und Klaus Müller. 2014. Einleitung: Der verletzte Verbraucher. In: *Der verletzte Verbraucher: Die sozialpolitische Dimension der Verbraucherpolitik*, hg. von Christian Bala und Klaus Müller, 7-16. Beiträge zur Verbraucherforschung 2. Düsseldorf: Verbraucherzentrale NRW.
- Belgorodski, Tatiana. 2017. *Storytelling in der internen Unternehmenskommunikation: Nutzen und Einsatz von Geschichten in der Unternehmenspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz). 2018. *Verbraucherbildung*. https://www.bmju.de/DE/Verbraucherportal/Verbraucherinformation/Verbraucherbildung/Verbraucherbildung_node.html (Zugriff: 28. August 2018).
- Burkart, Roland. 2015. Verständigungsorientierte Öffentlichkeitsarbeit. In: *Handbuch der Public Relations*, hg. von Romy Fröhlich, Peter Szyszka und Günter Bentele, 277-304. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Damasio, Antonio R. 2004. *Descartes' Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: Ullstein Taschenbuch Verlag.
- Day, Vivian. 2009. Promoting health literacy through storytelling. *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing* 14, Nr. 3: Artikel 6. doi:10.3912/OJIN.Vol14Noo3Mano6.
- De Vos, Gail, Merle Harris und Celia Barker Lottridge. 2003. *Telling tales: Storytelling in the family*. 2. Auflage. Edmonton: The University of Alberta Press.
- Dinter, Bastian, Lothar Funk und Sven Pagel. 2014. Der verletzte Verbraucher im E-Commerce – Eine theoretisch-konzeptionelle Bestandsaufnahme. In: *Der verletzte Verbraucher: Die sozialpolitische Dimension der Verbraucherpolitik*, hg. von Christina Bala und Klaus Müller, 123-145. Beiträge zur Verbraucherforschung 2. Düsseldorf: Verbraucherzentrale NRW.

- Ettl-Huber, Silvia. 2014. *Storytelling in der Organisationskommunikation: Theoretische und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ettl-Huber, Silvia. 2017. Storytelling, das Internet und die Marketingkommunikation: Wie Storytelling mit dem Internet an Bedeutung gewann und was sich daraus für die Marketingkommunikation lernen lässt. In: *Storytelling: Geschichten in Text, Bild und Film*, hg. von Annika Schach, 91-98. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Fasel, Christoph, Günther Rosenberger, Alexandra Kopp und Heiko Schwöbel. 2016. Migranten als Verbraucher – wie Information gelingen kann. Institut für Verbraucherjournalismus an der Ostbayerischen Technischen Hochschule Amberg Weiden. Abschlussbericht im Auftrag des Ministeriums für Ländlichen Raum und Verbraucherschutz Baden-Württemberg.
- Fröhlich, Romy, Peter Szyszka und Günter Bentele, Hrsg. 2015. *Handbuch der Public Relations: Wissenschaftliche Grundlagen und berufliches Handeln. Mit Lexikon*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Fuchs, Werner T. 2018. *Warum das Gehirn Geschichten liebt: Mit Storytelling Menschen gewinnen und überzeugen*. 4. Auflage. Freiburg: Haufe-Lexware.
- Glaser, Manuela, Bärbel Garsoffsky und Stephan Schwan. 2009. Narrative-based learning: Possible benefits and problems. *Communications* 34, Nr. 4: 429-447. doi: 10.1515/COMM.2009.026.
- Graesser, Arthur C., Brent Olde und Bianca Klettke. 2002. How does the mind construct and represent stories? In: *Narrative impact: Social and cognitive foundations*, hg. von Melanie C. Green, Jeffrey J. Strange und Timothy C. Brock, 231-263. New York: Psychology Press.
- Hilzensauer, Andrea. 2014. Mit Geschichten Marken führen. In: *Storytelling in der Organisationskommunikation*, hg. von Silvia Ettl-Huber, 87-101. Wiesbaden: Springer VS.
- Kahneman, Daniel. 2003. A perspective on judgment and choice: mapping bounded rationality. *American Psychologist* 58, Nr. 9: 697-720. doi:10.1037/0003-066X.58.9.697.
- Kahneman, Daniel. 2011. *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Penguin Verlag.
- Wong Angel und Rashad Yazdanifard. 2015. The review of content marketing as a new trend in marketing practices. *International Journal of Management, Accounting and Economics* 2, Nr. 9: 1055-1064.

- Kenning, Peter, Andreas Oehler, Lucia A. Reisch und Christian Grugel, Hrsg. 2017. *Verbraucherwissenschaften: Rahmenbedingungen, Forschungsfelder und Institutionen*. Wiesbaden: SpringerGabler.
- Kenning, Peter und Inga Wobker. 2013. Ist der „mündige Verbraucher“ eine Fiktion? Ein kritischer Beitrag zum aktuellen Stand der Diskussion um das Verbraucherleitbild in den Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspolitik. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik* 14, Nr. 2: 282-300. doi: 10.5771/1439-880X-2013-2-282.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Krüger, Florian. 2015. *Corporate storytelling. Theorie und Empirie narrativer Public Relations in der Unternehmenskommunikation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Krüger, Florian. 2017. Corporate Storytelling – Narrative Public Relations zwischen Fakt und Fiktion. In: *Storytelling: Geschichten in Text, Bild und Film*, hg. von Annika Schach, 99-108. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kuhlmann, Heide-Marie und Eva Seidel. 2005. *Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter*. 2. Auflage. Gütersloh: Bertelsmann Verlag.
- Lehmann, Günter und Uwe Reese. 1998. *Gestalten kommunikativer Situationen: Die Rede – Der Text – Die Präsentation*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Lehner, Franz. 2012. *Wissensmanagement: Grundlagen, Methoden und Technische Unterstützung*. 4. Auflage. München: Carl Hanser Verlag.
- Linz, Oliver. 2017. Verletzlicher Verbraucher wider Willen. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik* 18, Nr. 1: 77-99. doi: 10.5771/1439-880X-2017-1-1.
- Mangold, Marc. 2002. *Markenmanagement durch Storytelling*. München: Fördergesellschaft Marketing.
- Maslow, Abraham H. 1973. *The farther reaches of human nature*. New York: The Viking Press.
- McDrury, Janice und Maxine Alterio. 2002. *Learning through storytelling: Using reflection and experience in higher education contexts*. London: Dunmore Press Limited.
- McLuhan, Marshall. 1964. *Understanding media: The extensions of man*. 2. Auflage. New York: Mentor.
- Micklitz, Hans-W., Andreas Oehler, Michael-Burkhard Piorkowsky, Lucia A. Reisch und Christoph Strünck. 2010. Der vertrauende der verletzliche

- oder der verantwortungsvolle Verbraucher? Plädoyer für eine differenzierte Strategie in der Verbraucherpolitik, Stellungnahme des Wissenschaftlichen Beirats Verbraucher- und Ernährungspolitik beim BMELV. Berlin, Dezember. https://www.vzbv.de/sites/default/files/downloads/Strategie_verbraucherpolitik_Wiss_BeiratBMELV_2010.pdf (Zugriff: 7. Mai 2019).
- Moon, Jennifer A. 1999. *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. London: Kogan Page.
- Mühlmann, Kay, Manuel Nagl, Günther Schreder und Eva Mayr. 2014. Von Helden und Schurken – Ein sozio-kognitives Modell zu Wirkungen von Narrationen in Organisationen. In: *Storytelling in der Organisationskommunikation*, hg. von Silvia Ettl-Huber, 27-40. Wiesbaden: Springer VS.
- News Aktuell. 2017. Whitepaper: Storytelling in der PR. *newsaktuell*. <https://www.newsaktuell.de/blog/storytelling/> (Zugriff: 7. Mai 2019).
- Oehler, Andreas. 2017a. Entwicklungspfade der Verbraucherwissenschaften. In: *Verbraucherwissenschaften: Rahmenbedingungen, Forschungsfelder und Institutionen*, hg. von Peter Kenning, Andreas Oehler, Lucia A. Reisch, und Christian Grugel, 19-29. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Oehler, Andreas. 2017b. Verbraucherinformation und Verbraucherbildung. In: *Verbraucherwissenschaften: Rahmenbedingungen, Forschungsfelder und Institutionen*, hg. von Peter Kenning, Andreas Oehler, Lucia A. Reisch und Christian Grugel, 279-294. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Oehler, Andreas. 2013. Neue alte Verbraucherleitbilder: Basis für die Verbraucherbildung? *Haushalt in Bildung & Forschung* 2, Nr. 2: 44-60.
- Rössler, Patrick. 2015. Thematisierung und Issues Framing. In: *Handbuch der Public Relations: Wissenschaftliche Grundlagen und berufliches Handeln. Mit Lexikon*, hg. von Romy Fröhlich, Peter Szyszka und Günter Bentele, 461-478. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sammer, Petra. 2017. Von Hollywood lernen? Erfolgskonzepte des Corporate Storytelling. In: *Storytelling: Geschichten in Text, Bild und Film*, hg. von Annika Schach, 13-32. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schach, Annika. 2017. Von der Gründerstory bis zum Ergebnisprotokoll: Textlinguistische Analyse der Unternehmensgeschichte. In: *Storytelling: Geschichten in Text, Bild und Film*, hg. von Annika Schach, 61-80. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Sell, Joanna. 2017. Segel hoch und auf zu neuen Ufern – Eine Reise durch die Welt der Storytelling-Methoden im interkulturellen Kontext. In:

- Storytelling: Geschichten in Text, Bild und Film*, hg. von Annika Schach, 109-144. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Shapiro, Jeremy J. und Shelley K. Hughes. 1996. Information literacy as a liberal art? *Educom review* 31, Nr. 2: 31-35.
- Spitzer, Manfred. 2006. *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Strünck, Christoph. 2011. Die Verbraucherpolitik braucht Pragmatismus statt wirklichkeitsferner Leitbilder. *Wirtschaftsdienst: Zeitschrift für Wirtschaftspolitik* 91, Nr. 3: 165-168.
- Thiagarajan, Sivasailam. 2006. *Thiagi's 100 favorite games*. San Francisco: Pfeiffer.
- Thorndyke, Perry W. 1977. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology* 9, Nr. 1: 77-110.
- Tobias, Ronald 1993: *Master plots and how to build them*. Cincinnati: Writer's Digest Books.
- vzbv (Verbraucherzentrale Bundesverband). 2017a. Was ist Verbraucherbildung. *Verbraucherzentrale Bundesverband*. <https://www.verbraucherbildung.de/verbraucherbildung/was-ist-verbraucherbildung> (Zugriff: 28. August 2018).
- vzbv (Verbraucherzentrale Bundesverband). 2017b. Video-Tipps für Geflüchtete gewinnen Econ Award. *Verbraucherzentrale Bundesverband*. 6. November. <https://www.vzbv.de/meldung/video-tipps-fuer-gefluechtete-gewinnen-econ-award> (Zugriff: 28. August 2018).
- Winick, Stephen. 2013. Einstein's Folklore. *US Library of Congress*. 18. Dezember. <https://blogs.loc.gov/folklife/2013/12/einsteins-folklore/> (Zugriff: 20. September 2018).
- Zwaan, Rolf A., Marc C. Langston und Arthur C. Graesser. 1995. The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science* 6, Nr. 5: 292-297.
- Zwaan, Rolf A. und Gabriel A. Radvansky. 1998. Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin* 123, Nr. 2: 162-185.

Über die Autorin und den Autor

Prof. Dr. phil. Dr. rer. pol. Peter Kürble ist wissenschaftlicher Gesamtstudienleiter und Professor für Marketing an der FOM – Hochschule für Oekonomie und Management Duisburg.

Webseite: <https://www.fom.de/hochschulzentren/duisburg/lehrende.html>.

Dipl.-Region.-Wiss. Helena Maria Lischka ist Assistentin der Geschäftsführung der Ingenieurbüro Lischka GmbH und Dozentin für Marketing und quantitative Methoden an der FOM – Hochschule für Oekonomie und Management.

Webseite: <http://www.marketing.hhu.de/unser-team/ehemalige-mitarbeiter-des-lehrstuhls/dipl-region-wiss-helena-maria-lischka.html>.

Impressum

Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen e. V.
Mintropstraße 27, 40215 Düsseldorf
Telefon: 0211 3809-0, Telefax: 0211 3809-235
www.verbraucherzentrale.nrw

Die „Beiträge zur Verbraucherforschung“ werden von Dr. Christian Bala (für das Kompetenzzentrum Verbraucherforschung NRW) und Wolfgang Schuldzinski (für die Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen e. V.) herausgegeben.

Das KVF NRW ist ein Kooperationsprojekt der Verbraucherzentrale NRW e. V. mit dem Ministerium für Umwelt, Landwirtschaft, Natur- und Verbraucherschutz (MULNV) und dem Ministerium für Kultur und Wissenschaft (MKW) des Landes Nordrhein-Westfalen.

Die in diesem Band versammelten Beiträge geben die Meinung und die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Autorinnen und Autoren wieder und müssen nicht mit den Meinungen und Positionen des KVF NRW, der Verbraucherzentrale NRW e. V., des MULNV und des MKW übereinstimmen.



Ministerium für Umwelt, Landwirtschaft,
Natur- und Verbraucherschutz
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für
Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen



Kontakt:

Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen e. V.
Kompetenzzentrum Verbraucherforschung NRW (KVF NRW)
Mintropstraße 27, 40215 Düsseldorf
Telefon: 0211 3809-0
E-Mail: verbraucherforschung@verbraucherzentrale.nrw
www.verbraucherforschung.nrw

Lektorat: Christina Seitz
Redaktion: Hannah Scharrenberg
Gestaltung: Grazyna Rojek, Essen
Gestaltungskonzept: punkt8, Braunwald+Walter GbR, www.punkt8-berlin.de.
Druck: rewi druckhaus, Wissen
Gedruckt auf 100 Prozent Recyclingpapier.

Redaktionsschluss: August 2019

