

Bender, Ute; Valsangiacomo, Federica  
**Moralische und emotionale Aspekte in Gesprächen in den Bereichen  
«Ernährung», «Konsum» und «Nachhaltige Entwicklung» – ein  
Beitrag zur Hochschuldidaktik**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 3, S. 352-368*



Quellenangabe/ Reference:

Bender, Ute; Valsangiacomo, Federica: Moralische und emotionale Aspekte in Gesprächen in den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «Nachhaltige Entwicklung» – ein Beitrag zur Hochschuldidaktik - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 3, S. 352-368 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-217659 - DOI: 10.25656/01:21765

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-217659>

<https://doi.org/10.25656/01:21765>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-  
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

# BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Professionsethos

37. Jahrgang Heft 3/2019

## **Impressum**

### **Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

[www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)

### **Redaktion**

Vgl. Umschlagseite vorn.

### **Inserate und Büro**

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,  
[bzl-schreibbuero@gmx.ch](mailto:bzl-schreibbuero@gmx.ch)

### **Layout**

Büro CLIP, Bern

### **Druck**

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

### **Abdruckerlaubnis**

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

### **Abonnementspreise**

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

### **Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen**

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: [sgl@goffice.ch](mailto:sgl@goffice.ch).

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

### **Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)**

[www.sgl-online.ch](http://www.sgl-online.ch)

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

## Editorial

- Annette Tettenborn mit Gastredaktor Michael Zutavern, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil, Markus Wilhelm 303

## Schwerpunkt

### Professionsethos

- Sarah Forster-Heinzer und Martin Drahmann** Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos. Analyse eines konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern 306
- Luciano Gasser und Yvonne Dammert** Ein Prozessmodell zur Entwicklung und Erforschung moralpädagogischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung 322
- Alfred Weinberger und Jean-Luc Patry** Partizipative Prozesse im Unterrichtsmodell VaKE als Form eines diskursiven Berufsethos 338
- Ute Bender und Federica Valsangiacomo** Moralische und emotionale Aspekte in Gesprächen in den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «Nachhaltige Entwicklung» – ein Beitrag zur Hochschuldidaktik 352
- Dominik Helbling und Mirjam Schallberger** «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen 369
- Jürgen Oelkers** Vorbilder, pädagogische Helden und Professionsmoral 383
- Beat A. Schwendimann** Entstehung und Bedeutung des Berufsleitbilds und der Standesregeln des LCH für die Diskussion berufsethischer Fragen des Lehrpersonenhandelns 393

## Forum

- Kerstin Bäuerlein, Sascha Senn und Urban Fraefel** Die Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung in der Deutschschweiz 401
- Tobias Jaschke** Planungsmodell für Lehrkräftefortbildungen mit fachdidaktischen Inhalten 421

## Rubriken

### Buchbesprechungen

Wermke, W. & Paulsrud, D. (2019). Autonomie im Lehrerberuf in Deutschland, Finnland und Schweden. Entscheidungen, Kontrolle und Komplexität (Christoph Hess) 434

Baumgartner, M. (2017). Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften (Jürg Baumberger) 436

Steinherr, E. (2017). Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben (Sarah Forster-Heinzer) 438

Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.). (2019). Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (Bernadette Gold) 440

**Neuerscheinungen** 443

**Zeitschriftenspiegel** 445

### Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage ([www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

## **Moralische und emotionale Aspekte in Gesprächen in den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «Nachhaltige Entwicklung» – ein Beitrag zur Hochschuldidaktik**

Ute Bender und Federica Valsangiacomo

**Zusammenfassung** In Diskussionen zu Ernährung, Konsum und Nachhaltiger Entwicklung können moralische und emotionale Aspekte auftreten. Doch: Wie soll in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit solchen Aspekten umgegangen werden und welche (hochschul)didaktischen Anregungen können vermittelt werden? Am Beispiel eines Gesprächsausschnitts aus einer Seminarsitzung zum Thema «Vegetarismus» werden zwei didaktische Konzepte zur Gesprächsführung veranschaulicht und hochschuldidaktische Implikationen und Anregungen ausgeführt. Dabei wird festgestellt, dass aufseiten von Lehrenden an Hochschule und Schule Wissen über einschlägige Gesprächskonzepte und zudem didaktische Kompetenzen zu deren Umsetzung erforderlich sind.

**Schlagwörter** accountable talk – political emotions – Ernährung und Verbraucherbildung – Bildung für Nachhaltige Entwicklung

### **Moral and emotional aspects in discussions in the areas of nutrition, consumption, and sustainable development – A contribution to higher-education pedagogy**

**Abstract** Various topics in the areas of nutrition, consumption, and sustainable development include moral issues and can cause emotions. How should teacher education deal with such aspects and what subject-specific pedagogical suggestions can be conveyed to pre-service teachers? Drawing on a passage of a conversation from a seminar session on the topic of «vegetarianism», the article illustrates two pedagogical concepts for conducting discussions and derives implications and suggestions for higher-education pedagogy. This leads to the conclusion that both university lecturers and schoolteachers need knowledge of relevant discussion concepts as well as subject-specific pedagogical skills in order to implement these concepts in their classrooms.

**Keywords** accountable talk – political emotions – nutrition and consumer education – education for sustainable development

## **1 Moralische und emotionale Diskussionen zu Ernährung, Konsum und Nachhaltiger Entwicklung**

Einige Themen aus den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «Nachhaltige Entwicklung» (NE) werden in öffentlichen Diskussionen in Deutschland und in der Schweiz moralisch bewertend und emotional diskutiert. So werden z.B. im Zusammenhang mit der Kostform des Veganismus mit Aussagen wie «Fleisch ist Mord» die

Schlachtung von Tieren und der Verzehr von Fleisch moralisch verurteilt. Zudem erzeugen beispielsweise Bilder zur Massentierhaltung, wie sie in diesem Zusammenhang etwa von der Organisation PETA («People for the Ethical Treatment of Animals») im Internet und in sozialen Netzwerken gezeigt werden (PETA, o.J.), bei vielen Menschen vermutlich Emotionen wie Mitgefühl oder Empörung (Wilk, 2015).

An Hochschule und Schule in Deutschland und in der Schweiz werden die Themenbereiche «Ernährung», «Konsum» und «NE» bzw. die Bildungsbereiche «Ernährungs- und Verbraucherbildung» (EVB), «Ernährungs- und Konsumbildung» (EKB) sowie «Bildung für Nachhaltige Entwicklung» (BNE) u.a. in einem Fach vertieft, das unterschiedliche Fachbezeichnungen innehat: So heisst das betreffende Fach etwa an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg «Alltagskultur und Gesundheit» (AuG) und auf der Sekundarstufe 1 «Alltagskultur, Ernährung und Soziales» (AES). In der Deutschschweiz handelt es sich gemäss Lehrplan 21 an Pädagogischen Hochschulen und Schulen um das Fach «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt» (WAH). Die eingangs skizzierten moralischen und emotionalen öffentlichen Diskussionen zu Themen aus den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «NE» wirken in die Hochschule und die Schule hinein. Wenn in Seminaren oder im Unterricht über diese Themen gesprochen wird, stellt sich für Lehrende deshalb die (hochschul)didaktische Frage, wie mit den dabei möglicherweise auftretenden moralischen und emotionalen Aspekten umzugehen sei.

## 2 Fragen und Ziele des vorliegenden Beitrags

Der vorliegende Beitrag richtet seinen Fokus in dieser Hinsicht auf die Hochschuldidaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Er bezieht sich zunächst auf die fachwissenschaftlichen Studien in den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «NE» und schlägt danach mögliche Verbindungen zu fachdidaktischen Studieninhalten einer EVB, EKB und BNE vor. Das vorrangige Ziel des Beitrags ist, Anregungen zu geben, wie Dozierende auf Hochschulebene in Gesprächssituationen, in denen moralische und emotionale Aspekte auftreten, handeln könnten. Vor allem im Zusammenhang mit fachdidaktischen Lehrveranstaltungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist hierbei auch das (spätere) unterrichtliche Handeln der angehenden Lehrpersonen in den Blick zu nehmen. Der Artikel versteht sich somit als Beitrag zu einer hochschuldidaktischen Entwicklungsforschung. Folgende Fragen liegen ihm zugrunde:

- 1) Wie kann in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, insbesondere in den Themenbereichen «Ernährung», «Konsum» und «NE», in *fachwissenschaftlichen* Lehrveranstaltungen mit den möglicherweise auftretenden moralischen und emotionalen Aspekten hochschuldidaktisch umgegangen werden?
- 2) Wie kann in *fachdidaktischen* Lehrveranstaltungen, auch mit Blick auf das (spätere) unterrichtliche Handeln der angehenden Lehrpersonen, der Umgang mit möglicherweise auftretenden moralischen und emotionalen Aspekten in EB, KB und BNE hochschuldidaktisch erarbeitet werden?

Ausgehend von Begriffsklärungen (Abschnitt 3) und einem Gedächtnisprotokoll eines Seminargesprächs (Abschnitt 4) werden hierzu zwei Konzepte der Gesprächsführung skizziert (Abschnitt 5) und danach unterschiedliche hochschuldidaktische Umgangsweisen mit moralischen und emotionalen Aspekten in Gesprächssituationen veranschaulicht (Abschnitt 6). Ein Resümee schliesst den Beitrag ab (Abschnitt 7).

Bei der Beantwortung der Forschungsfragen wird Ergebnissen empirischer und theoretischer Forschung Rechnung getragen, die darauf hinweisen, dass die Lehre an der Hochschule, wie auch die Lehre an der Schule, in hohem Masse situationsabhängig sei (Al-Kabbani, Trautwein & Schaper, 2012) und dass Hochschullehre, wiederum wie die Lehre an der Schule, durch Widersprüche geprägt sei, die in unterschiedlichem Ausmass zu Entscheidungs- und Handlungskonflikten aufseiten der Lehrenden führen könnten und keine eindeutig «richtigen» oder «falschen» Lösungen zuließen (Wegner & Nückles, 2012). Lehrende sind somit aufgefordert, das eigene Entscheiden und Handeln situations- und fallbezogen kritisch sowie verantwortungsvoll zu reflektieren und hierbei auch wissenschaftliche Befunde zu berücksichtigen (Al-Kabbani et al., 2012; Terhart, 2011; Wenglein, Bauer, Heininger & Prenzel, 2015; Wissenschaftsrat, 2017). Aus diesen Gründen wird im Folgenden gezielt von hochschuldidaktischen «Anregungen» gesprochen: Der Beitrag verfolgt die Absicht, wissenschaftsbasierte Argumentationen anzubieten, die das jeweils angemessene Entscheiden und Handeln von Lehrenden unterstützen können.

### 3 Begriffsklärungen

Wenn im Folgenden von moralischen und emotionalen Aspekten die Rede ist, werden mit dem Begriff der *Moral* «die einer Gesellschaft zugrundeliegenden Sitten, Normen und Regeln» angesprochen (Oser & Biedermann, 2018, S. 559), die das Denken und Handeln einzelner Personen beeinflussen können und häufig eine eindeutige Bewertung mit sich bringen (Schlegel-Matthies, 2013; Schumacher, 2013). Entscheidungen, die eine nachhaltige Ernährung betreffen, sind häufig komplex, zumal sie lokale wie auch globale intragenerationelle und mittel- sowie langfristige intergenerationelle Entwicklungen zu berücksichtigen haben (von Hauff, 2014, S. 145 ff.). Es gilt ausserdem, drei Dimensionen einer NE (Ökologie, Ökonomie, Soziales; von Hauff, 2014, S. 159 ff.) zu berücksichtigen, wobei diese im Kontext von Ernährung noch durch die Dimensionen der Gesundheit und der (Ess-)Kultur erweitert werden (von Koerber, 2014). In vielen Fällen kann es also kein eindeutig richtiges oder falsches Entscheiden bzw. Verhalten und Handeln geben, sodass moralische Konflikte nicht auszuschliessen sind. Gerade auch Ernährungsentscheidungen im Zusammenhang mit dem Konsum von tierischen Produkten betreffen jene verschiedenen Dimensionen und können Konflikte mit sich bringen (Metz & Hoffmann, 2011).

Die Moralität von Individuen ist möglicherweise mit *Emotionen* verbunden. Oser und Biedermann (2018, S. 566) sprechen in diesem Zusammenhang u.a. von «moralischen Emotionen». Nach Frenzel und Götz (2018, S. 109) sind Emotionen «bewertende Stellungnahmen», die durch «spezifisches psychisches Erleben gekennzeichnet» sind, das sich dann u.a. in physiologischen Reaktionen widerspiegelt. So könnten sich Menschen in den Themenbereichen «Ernährung», «Konsum» und «NE» z.B. über expansiven Futtermittelanbau und die dadurch hervorgerufene Zerstörung des Regenwalds in Brasilien moralisch und emotional empören und dies in Diskussionen lautstark zum Ausdruck bringen.

Angesichts der angesprochenen moralischen und emotionalen Aspekte, die mit den Themen «Ernährung», «Konsum» und «NE» verbunden werden können, soll im Folgenden am Beispiel eines Auszugs aus einem Gedächtnisprotokoll zu einer Sitzung zum Thema «Vegetarismus» (mit dem Schwerpunkt «Veganismus») exemplarisch aufgezeigt werden, welche hochschuldidaktischen Implikationen gerade die mit dem Vegetarismus bzw. Veganismus verbundenen moralischen und emotionalen Aspekte mit sich bringen können. Das Gedächtnisprotokoll wurde von der Erstverfasserin des vorliegenden Beitrags, die zugleich Dozentin des Seminars war, gemeinsam mit einem Studenten, der sich selbst am Gespräch beteiligt hatte, nachträglich formuliert. Es wird somit nicht der Anspruch erhoben, empirische Daten wiederzugeben und zu analysieren. Der gewählte Auszug dient ausschliesslich als Veranschaulichung und Ausgangspunkt der danach darzulegenden (hochschul)didaktischen Überlegungen.

#### **4 Moralische und emotionale Aspekte am Beispiel «Veganismus»**

##### **4.1 Auszug aus einem Gedächtnisprotokoll eines Seminargesprächs**

In einer Sitzung des Seminars «Ernährung und Gesundheit» in der Bachelorphase des Studiums für das Lehramt Sekundarstufe 1 wurde die Kostform des Vegetarismus thematisiert. «Vegetarismus» gilt aus ernährungswissenschaftlicher Sicht als Überbegriff für eine Reihe von Kostformen, zu denen auch der Veganismus zählt. Während alle vegetarischen Kostformen beinhalten, auf den Konsum von Fleisch und gegebenenfalls weiterer tierischer Produkte zu verzichten, sieht der Veganismus den Konsum ausschliesslich pflanzenbasierter Produkte, auch ausserhalb der Ernährung, vor (Richter et al., 2016). Zur Vorbereitung der betreffenden Seminarsitzung hatten die Studierenden die Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) zum Veganismus gelesen (Richter et al., 2016). Die DGE wie auch die Schweizerische Gesellschaft für Ernährung (SGE) weisen darauf hin, dass bei einer veganen Kostform der Bedarf an bestimmten Nährstoffen nicht vollständig gedeckt werden könne (SGE, 2018). Dies betrifft auch gesunde Erwachsene ohne spezifischen Nährstoffbedarf. Insbesondere, aber nicht nur, ist die Bedarfsdeckung von Vitamin B12 nicht möglich, da dieses Vitamin (fast) nur in tierischen Lebensmitteln vorkommt. DGE und SGE empfehlen folglich bei einer veganen Kostform eine Supplementierung von Vitamin B12 durch Nahrungs-

ergänzungsmittel. Neben Vitamin B12 kann die Bedarfsdeckung noch anderer Nährstoffe gefährdet sein, etwa Kalzium. Allerdings ist bei diesen anderen Nährstoffen nach Ansicht der DGE bei gesunden Erwachsenen eine vollständige Bedarfsdeckung bei sorgfältiger veganer Ernährung möglich. Die Stellungnahme benennt auch günstige Wirkungen des Veganismus. Im Ganzen bezieht sie sich nur auf ernährungsphysiologische Gesichtspunkte, sodass ökologische, ökonomische oder soziale und kulturelle Gesichtspunkte im Sinne einer nachhaltigen Ernährung unberücksichtigt bleiben.

In der betreffenden Seminarsitzung entwickelte sich im Kontext der DGE-Stellungnahme ein Gespräch, aus dem folgender Ausschnitt sinngemäss wiedergegeben wird:

[1] *Studentin*: Die DGE behauptet, der Veganismus sei nicht gesund und dass wir nur durch tierische Nahrung genügend Vitamin B12 erhalten. Es ist aber nicht einleuchtend, dass wir Menschen, wenn wir Pflanzen essen, zu wenig Vitamin B12 zu uns nehmen. Die Tiere haben vorher doch auch nur Pflanzen gefressen und sie haben das Vitamin B12 in ihrem Körper. Wenn wir mehr natürliche Pflanzen verzehren würden, hätten wir auch genügend Vitamin B12.

[2] *Student*: Nein, das stimmt nicht, denn das B12 wird erst durch Mikroorganismen während der Verdauung von einigen Tieren hergestellt. Wir Menschen haben diese Mikroorganismen nicht.

[3] *Studentin*: Das Kalzium aus der Milch könnten wir über pflanzliche Nahrungsmittel zu uns nehmen. Die Milch ist für die Kälbchen bestimmt und nicht für die Menschen. Nur Menschen trinken das Eutersekret von anderen Säugetieren.

[4] *Dozentin*: Die Pflanzen produzieren ihre Früchte, Nüsse und so weiter auch nicht für den Menschen, sondern für ihre eigene Fortpflanzung. Trotzdem werden Früchte und Nüsse von Menschen gegessen.

[5] *Studentin*: Aber wenn wir Milch trinken, sind wir schuld daran, dass die Kälbchen leiden.

[6] *Student*: Der Veganismus ist meiner Ansicht nach eine Ideologie, eine Weltanschauung und weitaus mehr als nur eine Ernährungsweise.

#### 4.2 Moralische und emotionale sowie weitere Aspekte des Gesprächs

Gesprächsbeitrag [1] verweist zunächst auf die moralischen Aspekte des Begriffs «gesund». Es scheint für die Studentin moralisch wünschenswert zu sein, sich «gesund» zu ernähren bzw. zu verhalten. Wenn eine vegane Ernährung ohne zusätzliche Supplementierung nicht vollständig bedarfsgerecht sein kann, widerspricht dies ihrer Auffassung von einer «gesunden» Kostform. Sie berücksichtigt in ihrer Aussage nicht, dass die DGE mehrere ernährungsphysiologisch günstige Wirkungen des Veganismus aufzeigt. Die Studentin entwickelt danach eine wissenschaftlich nicht haltbare subjektive Theorie zur Entstehung von Vitamin B12 innerhalb der Nahrungskette. Subjektive Theorien sind durch Alltagswissen erworben und umfassen u.a. mehr oder weniger komplexe Annahmen über Zusammenhänge oder Schlussfolgerungen (Seidel, Prenzel & Krapp, 2014). Der Bezug der Studentin auf «natürliche Pflanzen» verweist indirekt auf mögliche Vitaminverluste durch die Verarbeitung pflanzlicher Lebensmittel, wobei nicht deutlich wird, ob sie dabei an eine Verarbeitung in privaten Haushalten oder in

der Lebensmittelindustrie denkt. Zur Sprache kommen hier also moralische Aspekte und eine aus wissenschaftlicher Sicht nicht haltbare subjektive Theorie der Studentin. In Gesprächsbeitrag [2] wird die subjektive Theorie der Studentin korrekt verbessert. Hierzu bezieht der Student Fachwissen ein.

Gesprächsbeitrag [3] referiert wiederum auf den Nährstoffgehalt tierischer Lebensmittel, in diesem Fall auf den Mineralstoff Kalzium. In Deutschland (oder auch in der Schweiz) erfolgt die Kalziumzufuhr vor allem über Milch und Milchprodukte. Hier wiederholt die Studentin in ihrem ersten Satz eine Aussage aus der Stellungnahme der DGE in eigenen Worten. Danach deutet ihre Wortwahl («Kälbchen»), d.h. die Verwendung des Diminutivs, emotionale Aspekte an. Zugleich verweist sie im Sinne einer weiteren subjektiven Theorie auf sozusagen naturgegebene Ansprüche eines Kalbs auf die Milch der Mutterkuh. Sie deutet an, dass Menschen den Kälbern die Nahrung wegnehmen und sich folglich unmoralisch verhalten. Zudem scheint der Milchkonsum durch Menschen im Vergleich zu dem Verhalten von Tieren moralisch unangemessen. Der Begriff «Eutersekret» kann Emotionen wecken und abstossend wirken. Diese Argumentation zur Milch findet sich sinngemäss auf der Website von PETA (2018) wieder. In Beitrag [3] werden also eine subjektive Theorie, Fachwissen sowie moralische und emotionale Aspekte erkennbar.

In Gesprächsbeitrag [4] relativiert die Dozentin den zweiten Satz des vorhergehenden Beitrags. Sie bezieht sich auf eine pflanzenbezogene Ethik (Lemke, 2015). Der Hinweis ist nicht ironisch gemeint. Die Pflanzenethik verweist darauf, dass auch Pflanzen zu Empfindungen fähig seien. Zugleich ignoriert die Dozentin die anklingenden Emotionen des Gesprächsbeitrags der Studentin, indem sie ausschliesslich auf fachwissenschaftliches Wissen referiert. In Gesprächsbeitrag [5] geht es danach um eine Zuschreibung von Schuld an Milch trinkende Menschen. Sie müssen nach Ansicht der Studentin Verantwortung übernehmen für das Leiden von Kälbern in der Massentierhaltung. Die Studentin spricht hier von «wir» und meint «wir Menschen», obwohl sie vermutlich selbst keine Milch und Milchprodukte zu sich nimmt. In diesem Beitrag kumulieren moralische und emotionale Aspekte.

Gesprächsbeitrag [6] bringt eine Wendung: Der Student benutzt mit «Ideologie» einen Begriff, der üblicherweise in politischen Zusammenhängen verwendet wird (Schubert & Klein, 2018). Eine Ideologie bezieht sich auf eine Weltanschauung, wie auch im Gesprächsbeitrag erläuternd hinzugefügt wird. Allerdings ist «Ideologie» negativer konnotiert, denn der Terminus suggeriert, dass mit der betreffenden Weltanschauung bestimmte Interessen verbunden sind, «die i. d. R. eigenen (selten: uneigennütigen) Zielen dienen» (Schubert & Klein, 2018, o.S.). Mit dem zweiten Begriff («Weltanschauung») nimmt der Student (bewusst oder unbewusst) die negative Ausrichtung seiner vorhergehenden Wortwahl wieder zurück. Der Student begründet nicht, weshalb er diese Meinung vertritt und woher sein Wissen stammt. Moralische und politische Aspekte sind im Begriff der Ideologie angedeutet.

Im Ganzen veranschaulicht der Gesprächsauszug ein Zusammenspiel von wissenschaftlich fundiertem Fachwissen, subjektiven Theorien, moralischen und emotionalen Aspekten sowie politischen Aspekten. Während das *vor* dem Redebeitrag der Studentin stattfindende Gespräch in der Seminarsitzung überwiegend aus Fragen und Ergänzungen zur Stellungnahme der DGE bestanden hatte, erhielt es im Zusammenhang mit den oben skizzierten Aussagen in der Folge eine stärkere Dynamik, die sich u.a. an einer höheren Anzahl von Redebeiträgen durch andere Studierende zeigte. Es wurde zudem mit emotional engagierten Redebeiträgen weitergeführt. Letzteres verweist darauf, dass moralische und emotionale Aspekte in einem Gespräch möglicherweise zu einer höheren Gesprächsbeteiligung sowie zu mehr Engagement und Dynamik in einem Gespräch führen könnten.

## **5 Zwei Konzepte zur Gesprächsführung und deren hochschuldidaktische Implikationen**

Der Auszug aus dem Gedächtnisprotokoll und seine Analyse spiegeln wider, dass neben moralischen und emotionalen Aspekten u.a. auch politische Aspekte im Gespräch zu erkennen sind. Um die dem Beitrag zugrunde liegenden Fragen (vgl. Abschnitt 2) zu bearbeiten, werden im Folgenden zwei Konzepte zur Gesprächsführung skizziert. Zunächst wird in Abschnitt 5.1 ein im Rahmen der schulbezogenen Forschung zur BNE entwickeltes Konzept ausgeführt, das insbesondere auf Gespräche ausgerichtet ist, in denen moralische sowie emotionale Aspekte mit «political emotions» verknüpft werden. Danach folgen in Abschnitt 5.2 weitere Ausführungen, die sich in kontrastierender Absicht auf ein zweites didaktisches Konzept zur Gesprächsführung im Unterricht beziehen, das ganz andere Schwerpunkte setzt. Abschliessend werden in Abschnitt 6 hochschuldidaktische Anregungen hinsichtlich der für den Beitrag leitenden Fragen generiert und ausgeführt.

### **5.1 Ausführungen aus der Sicht des Konzepts «political emotions»**

Eine erste didaktische Perspektive auf den Gesprächsauszug eröffnet sich durch das Konzept «political emotions». Forschende, die sich mit diesem didaktischen Konzept befassen, verweisen auf die grundsätzlich politischen Dimensionen einer NE bzw. BNE (Håkansson & Östman, 2019; Håkansson, Östman & van Poeck, 2018; Tryggvason & Mårdh, 2019; van Poeck & Östman, 2018). Diesbezüglich betonen die Forschenden, wie bedeutsam es für eine demokratische Gesellschaft sei, (kontroverse) NE-Fragen und deren moralische und emotionale Aspekte zu diskutieren, ohne vorschnell nach einem Konsens zu suchen. Vor diesem Hintergrund sollten das Austragen von Konflikten zu widersprüchlichen Moralvorstellungen und der Umgang mit damit einhergehenden Emotionen auch eine höhere Bedeutung im Rahmen einer «politischen BNE» erhalten. Ein NE-Thema ist aus der Sicht dieser Forschenden dann «politisch», wenn es einen nicht aufzulösenden Konflikt impliziert («conflictual criterion»), Moral und Emotionen anspricht («emotion criterion»), die Gesellschaft im Ganzen betrifft

(«public criterion») und eine Entscheidung erfordert, deren Alternativen sich gegenseitig ausschließen («exclusion criterion») (Håkansson & Östman, 2019, S. 593 f.). Charakteristisch für ein politisches Thema ist darüber hinaus, dass es für die Konfliktlösung keine eindeutige und universelle rationale oder moralische Grundlage gibt und dass private und öffentliche gegensätzliche Interessen miteinander verwoben sind (van Poeck & Östman, 2018). Zugespielt gehören dann zu den politischen Emotionen zwei Merkmale: «Political emotions are those emotions that (a) revolve around the boundaries between <us> and <them> and (b) relate to substantially different visions of society» (Tryggvason & Mårdh, 2019, S. 234).

Ausgehend davon kann bei der Analyse der politischen Dynamik von Unterrichtsgesprächen zwischen «politicising moves» und «de-politicising moves» vonseiten der Lehrperson unterschieden werden. Während zu den Ersteren z.B. ein Impuls gehören würde, der die Gegensätzlichkeit der Aussagen schürt (van Poeck & Östman, 2018, S. 1416–1418), würden zu den Letzteren eher solche Impulse zählen, die auf rationale Aspekte hinweisen und die Emotionen bremsen (van Poeck & Östman, 2018). Durch den obigen Auszug aus dem Gedächtnisprotokoll lassen sich solche «politischen Emotionen» in Ansätzen veranschaulichen. Ein Konflikt zwischen vegan und nicht vegan Essenden («conflictual criterion») deutet sich an, insbesondere mit Blick auf die Beiträge [5] und [6], in denen das «Leiden» der «Kälbchen» [5] und die «Ideologie» [6] angesprochen werden. Zugleich legen die Beiträge [3] und [5] nahe, dass moralische und emotionale Aspekte beteiligt sind («emotion criterion»). Wenn von «den Menschen» oder von «wir» gesprochen wird, ist zumindest ansatzweise erkennbar, dass es nach Ansicht der Sprechenden nicht nur um persönliche oder private Gesichtspunkte geht, sondern um einen Konflikt, der die Gesellschaft oder sogar die Menschheit im Ganzen berührt («public criterion»). Hier wird auch eine Verschränkung von Privatem und Öffentlichem bzw. Gesellschaftlichem ersichtlich. Das Kriterium, das beinhaltet, dass Essende sich zwischen Veganismus und Nichtveganismus entscheiden müssen und es keine Kompromisse geben kann («exclusion criterion»), kommt zwar in öffentlichen Diskussionen um den Veganismus zum Ausdruck, aber nicht im verwendeten Gesprächsausschnitt. Die in öffentlichen Diskussionen praktizierte Gegenüberstellung (PETA, o.J.) von «wir» (= die vegan Essenden) vs. «ihr» (= die nicht vegan Essenden sowie die Ernährungsindustrie, die Politik etc.) wird aus den Beiträgen nicht deutlich. Diejenigen Beiträge, die sich für den Veganismus aussprechen [1, 3, 5], und auch Beitrag [2] nutzen ein «wir», in das sich die jeweils Sprechenden miteinschließen. Allerdings wird eine solche Gegenüberstellung in Beitrag [6] des Studierenden angedeutet: Wenn er vom Veganismus als «Ideologie» spricht, ist anzunehmen, dass er selbst keine vegane Kostform praktiziert und sich folglich gegenüber den vegan Essenden abgrenzen möchte.

Bezieht man sich auf den Beitrag der Dozentin [4], wird in Anlehnung an van Poeck und Östman (2018) deutlich, dass er dazu führt, das Gespräch zu depolitisieren, indem er auf die ethische Dimension einer pflanzenbasierten Kostform verweist und die emo-

tionalen Aspekte des Gesprächsbeitrags [3] bezüglich der «Kälbchen» ignoriert. Aus der Sicht der Forschenden, die das Konzept einer politischen BNE vertreten, hätte die lehrende Person hier u.a. die emotionale Gegensätzlichkeit ansprechen und dadurch den Konflikt verstärken oder die Verschränkung von privatem Verhalten und dessen gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen durch ihren Gesprächsbeitrag hervorheben können (van Poeck & Östman, 2018). Nach Tryggvason und Mårdh (2019) wäre auch zu empfehlen, dass die lehrende Person durch die Strategie «simplification» dazu beitragen würde, die Komplexität des Konflikts zu vereinfachen und die konfliktbezogene Diskussion auf diese Weise zu dynamisieren, oder dass sie durch die Strategie der «circulation» das moralisch-emotionale Engagement der Teilnehmenden aufrechterhalte, indem sie deren Emotionalität bestärken oder auf weitere moralisch-emotional besetzte Aspekte der Kontroverse hinweisen würde.

Im Ganzen könnte der Veganismus als Gesprächsthema somit den Raum für «political emotions» öffnen, zumal es für die Lösung des damit angesprochenen Konflikts keine eindeutigen universellen Regeln oder Richtwerte gibt. Demnach wären die politischen Dimensionen einer BNE im Gespräch zu unterstützen, um die Studierenden zu befähigen, sich in konflikthaften, moralisch-emotionalen Meinungsbildungsprozessen in einer Demokratie zu engagieren.

## 5.2 Ausführungen aus der Sicht des Konzepts «accountable talk»

Eine andere didaktische Perspektive auf den zur Veranschaulichung genutzten Gesprächsausschnitt eröffnet sich durch das Konzept des «accountable talk» (Michaels, O'Connor, Hall & Resnick, 2010; Pauli & Reusser, 2018; Resnick, Asterhan, Clarke & Schantz, 2018). «Accountable talk» ist eines von mehreren dialogorientierten didaktischen Konzepten für die Gesprächsführung in unterrichtlichen Zusammenhängen, die eine hohe Nähe zueinander aufweisen und grundsätzlich auf sozialkonstruktivistischer Basis davon ausgehen, dass die Gesprächsteilnehmenden gemeinsam miteinander Wissen teilen bzw. konstruieren (Pauli & Reusser, 2018; Resnick et al., 2018). Das Konzept bezieht sich hierbei nicht nur auf Themen mit moralischen und emotionalen Aspekten. Wie der Begriff «accountable» schon aussagt, geht es um Gespräche, die verantwortungsvoll geführt werden. In der Übersetzung nach Pauli und Reusser (2018) sind drei Verantwortungsbereiche angesprochen: «Verantwortlichkeit gegenüber dem Wissen», «Verantwortlichkeit für folgerichtiges Denken und Argumentieren» und «Verantwortlichkeit gegenüber der Lerngemeinschaft» (Pauli & Reusser, 2018, S. 368), wobei die hier genutzte Reihenfolge keine Priorisierung mit sich bringt. Ein «accountable talk» folgt also dem moralischen Anspruch, dass die Sprechenden Verantwortung übernehmen, und zwar sowohl für die Inhalte des Gesprächs als auch für die Art und Weise, wie es geführt wird. Lehrende unterstützen einen entsprechenden Gesprächsverlauf, indem sie die Lernenden durch gezielte Impulse dazu ermutigen, ihr Wissen zu explizieren (z.B. «An welche Beispiele hast du hier gedacht?»), eine Aussage zu begründen (z.B. «Wie kommst du zu dieser Schlussfolgerung?») oder auf die Gesprächsbeiträge von anderen Lernenden einzugehen bzw. alle Beiträge für alle zugänglich zu machen

(z.B. «Bitte wiederhole nochmals, was du gerade gesagt hast») (Michaels & O'Connor, 2015; Michaels et al., 2010; Pauli & Reusser, 2018).

Am Beispiel des Gesprächsausschnitts lässt sich vor dem Hintergrund dieser drei Verantwortlichkeiten aufzeigen, dass die Beiträge [1] bis [4] vor allem darauf ausgerichtet sind, gemeinsam Wissen zu generieren, das auf dem aktuellen Stand wissenschaftlichen Wissens bezüglich der Ernährungsphysiologie und der Ernährungsethik beruht: Die betreffenden Gesprächsbeiträge befassen sich mit der Entwicklung von Vitamin B12 in der Nahrungskette, der Kalziumbedarfsdeckung bei einer veganen Kostform und ethischen Aspekten einer pflanzenbasierten Ernährung. Die Sprechenden folgen in diesen Beiträgen auch weitgehend der Verantwortlichkeit für das folgerichtige Denken und Argumentieren. Obwohl die Studentin in Gesprächsbeitrag [1] aus wissenschaftlicher Sicht nicht korrekt argumentiert, umfasst ihr Beitrag nicht nur eine Behauptung, sondern zugleich das Bemühen um eine aus ihrer Sicht schlüssige Begründung (Nielsen, 2013). Beitrag [2] des Studenten geht präzise auf diese Begründung ein, indem er sie zurückweist und auf der Basis wissenschaftlichen Wissens richtigstellt. Auch Beitrag [4] enthält eine auf einer wissenschaftlichen Herangehensweise basierte Zurückweisung von Beitrag [3]. Diese Abfolge von Gesprächsbeiträgen folgt im Ganzen prinzipiell dem Anspruch der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens, d.h. dem Anspruch von Intersubjektivität oder (teilweise) einer empirischen Überprüfbarkeit (Seidel et al., 2014, S. 28). Mit Blick auf die «Verantwortlichkeit gegenüber der Lerngemeinschaft» wäre allerdings zu sagen, dass das Gespräch angesichts der darin zum Ausdruck kommenden moralischen und emotionalen Aspekte auch gewisse Kränkungen der Sprechenden mit sich bringen könnte. Ihre Emotionen werden in Beitrag [4] von der Dozentin ignoriert und der Veganismus, den die Studentin vor allem in Beitrag [5] emotional befürwortet, wird anschliessend in Beitrag [6] als «Ideologie» bezeichnet.

Im Ganzen verweisen die vorstehenden Ausführungen zum Gesprächsausschnitt aus der Sicht des Konzepts «accountable talk» darauf, dass das Konzept in der Tendenz überwiegend kognitiv begründete und wissensbasierte Aussagen bzw. Gesprächsabfolgen favorisiert. Emotionale Komponenten eines Gesprächs könnten im Rahmen einer «Verantwortlichkeit gegenüber der Lerngemeinschaft» berücksichtigt und gegebenenfalls thematisiert werden.

## **6 (Hochschul)didaktische Implikationen**

Die vorstehenden Ausführungen verdeutlichen, dass das didaktische Konzept «political emotions» und das Konzept «accountable talk» in Gesprächen einen jeweils unterschiedlichen Umgang mit moralischen und emotionalen (sowie politischen) Aspekten anregen. Während das Erstgenannte nahelegt, dass Lehrende moralische und emotionale Aspekte in den Aussagen der Lernenden und damit zusammenhängende Konflikte gezielt stärken, ist das Zweitgenannte in der Tendenz auf eine harmonisierende Mode-

ration durch Lehrende ausgerichtet. Lehrende fördern gemäss dem zweiten Konzept einen wissensbasierten Konsens, der auch komplexes Wissen im Gespräch thematisiert und allen Lernenden gerecht wird. Im Rahmen des Konzepts «political emotions» ist darüber hinaus vorgesehen, dass moralische und emotionale Aspekte von den Lehrenden in metakommunikativer Weise gegebenenfalls direkt benannt werden – jedoch vor allem dann, wenn das Gespräch an emotionaler Dynamik verliert und wieder in Gang gesetzt werden soll.

Im Konzept «accountable talk» sind solche metakommunikativen Aspekte im Rahmen der drei Verantwortlichkeiten zunächst nicht explizit angesprochen. In ihrer Erweiterung des Ansatzes eines «accountable talk» sehen van der Veen und sein Forschungsteam allerdings vor, dass auch metakommunikative Impulse vonseiten der Lehrenden formuliert werden (van der Veen, Mey, van Kruistum & van Oers, 2017). Sie beziehen sich dabei auf eine Interventionsstudie zu Gesprächen mit durchschnittlich fünfjährigen Kindern, doch liesse sich diese Erweiterung auch für Gespräche mit älteren Teilnehmenden begründen: Mit Blick auf die verantwortliche Konstruktion von Wissen und das folgerichtige Argumentieren sowie hinsichtlich der Verantwortlichkeit gegenüber der Lerngemeinschaft wären metakommunikative Impulse vermutlich hilfreich und würden die Lernenden darin unterstützen, *wie* sie Wissen entwickeln, argumentieren und auf andere Lernende u.a. Rücksicht nehmen können. Im Gesprächsausschnitt aus Abschnitt 4.1 liesse sich dies veranschaulichen, wenn die Dozentin verdeutlichen würde, dass im laufenden Seminar in erster Linie auf Dokumente zurückgegriffen werde, die einen (ernährungs)wissenschaftlichen Konsens zum Veganismus widerspiegeln. Sie könnte ebenso auf die moralischen und emotionalen Aspekte in den Gesprächsbeiträgen hinweisen und nicht zuletzt wäre möglicherweise die Wortwahl in Gesprächsbeitrag [6] («Ideologie») kritisch zu thematisieren.

Ausgehend von den damit angedeuteten möglichen Veränderungen des Gesprächsverlaufs werden nun im nachfolgenden Abschnitt mögliche (hochschul)didaktische Anregungen und Entwicklungspotenziale im Bereich fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Lehre ausgeführt.

### **6.1 Anregungen für fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen in den Themenbereichen «Ernährung», «Konsum» und «NE»**

Aus den Ausführungen zu den beiden Gesprächskonzepten wird deutlich, dass sie verschiedene Gesprächskulturen hervorbringen und dass es letztlich den hochschuldidaktischen Zielen und Entscheidungen von Dozierenden in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen obliegt, welche von beiden sie unterstützen möchten. Möglicherweise kann daraus für Lehrende, wie eingangs erwähnt, ein Entscheidungskonflikt entstehen, der darauf beruht, dass einerseits die Erarbeitung beider Konzepte sinnvoll und insbesondere mit Blick auf den späteren Unterricht der Studierenden wichtig wäre und dass andererseits im Rahmen der fachwissenschaftlichen Studien zu wenig Zeit gegeben sein könnte, um die Themen in der gebotenen Breite zu bearbeiten.

Sicherlich werden Studierende moralische und emotionale (sowie politische) Aspekte in den Themenbereichen «Ernährung», «Konsum» und «NE» mit unterschiedlicher Vehemenz zum Ausdruck bringen. Dass diese Aspekte im Rahmen betreffender Studiengänge aufseiten von Studierenden eine Rolle spielen, zeigen z.B. Untersuchungen an Schweizer Pädagogischen Hochschulen (Gutzwiller-Helfenfinger & Wespi, 2013; Hertrampf & Bender, 2016) sowie an einer deutschen Pädagogischen Hochschule (Bartsch, 2015). Hierbei thematisierten die Studierenden tierethische Aspekte (Gutzwiller-Helfenfinger & Wespi, 2013; Hertrampf & Bender, 2016), und es ging um Fragen eines fairen bzw. gerechten Konsums (Bartsch, 2015). Zudem spiegelt ein Projekt an der Universität Lüneburg mit Studierenden der Nachhaltigkeitswissenschaften wider, dass eine der hochschuldidaktischen Herausforderungen im Umgang mit «nicht rationalen Einflussfaktoren» wie etwa Emotionen im Kontext des Themas «Fleischkonsum» darin besteht, angesichts moralischer und emotionaler Aspekte die Studierenden dazu zu befähigen, eigene «kognitive Verzerrungen» zu erkennen und zu bewältigen (Frank & Fischer, 2018, S. 475, 480 f.). Mit diesem Begriff sind einseitige Argumentationen hinsichtlich widersprüchlicher Befunde zu den Folgen des Fleischkonsums angesprochen sowie die unreflektierte Abwehr von Argumenten, die dem eigenen Standpunkt zuwiderlaufen (Frank & Fischer, 2018). In Lerntagebüchern (6 von 13 Tagebüchern) von Studierenden fand sich zudem die Selbstbeobachtung, dass der Umgang mit Argumenten, die den eigenen Standpunkten widersprachen, als unangenehm oder angsteinflößend wahrgenommen wurde (Frank, Sundermann & Fischer, 2019, S. 19).

Solche kognitiven Verzerrungen und Ängste im Zusammenhang mit moralischen und emotionalen Aspekten der genannten Themenbereiche könnten Studierende dabei behindern, fachwissenschaftliches Wissen zu erwerben, das den eigenen Standpunkten widerspricht. So könnte es beispielsweise Personen, die eine vegane Kostform präferieren, schwerfallen, mögliche ernährungsphysiologische Nachteile einer ausschliesslich pflanzenbasierten Ernährung zu akzeptieren – dies umso mehr, als einzelne Kostformen, etwa der Veganismus, wie auch bestimmte Ernährungstrends Ausdruck von (sozialen) Identitäten und Lebensweisen sein können und Individuen dann mit ihrer Ernährung hoch identifiziert sind (Schröder, 2017). Auch ist zu bedenken, dass vorhandene kognitive Verzerrungen einer angehenden Lehrperson während der (späteren) Lehrtätigkeit ungünstige Folgen zeigen können: Zum einen, weil im Kontext von Ernährung, Konsum und NE widersprüchliche Argumentationen bei einer fachlich umfassenden Bearbeitung einzelner Inhalte, etwa dem Fleischkonsum, durchaus häufig vorkommen, und zum anderen, weil in solchen thematischen Zusammenhängen der bereits in den 1970er-Jahren in Deutschland für schulische Kontexte vereinbarte «Beutelsbacher Konsens» zu berücksichtigen ist (Bundeszentrale für politische Bildung, 2011). Er sieht vor, dass Lehrende sich bezüglich gesellschaftlich umstrittener Fragen so äussern und verhalten sollen, dass die Lernenden sich davon unbeeinflusst eine eigene Meinung bilden können.

Vor diesem Hintergrund liesse sich argumentieren, dass das Konzept der «political emotions» zwar vermutlich die Dynamik des Gesprächs unterstützen könnte, aber möglicherweise die sorgfältige – und zugleich mühsame – Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und komplexen, widersprüchlichen Argumentationen eher behinderte, da die Gesprächsführung gemäss diesem Konzept beispielsweise «simplifications» vorsieht oder/und Konflikte tendenziell eher schürt. Möglicherweise könnte das hitzige Gespräch dann zu Polemisierungen und zur Verletzung von Emotionen anderer Teilnehmender führen. Demgegenüber legt das Konzept des «accountable talk» nahe, sich im Verlauf des Gesprächs mit dem Aufbau von Wissen gründlich zu befassen, dem sachgerechten Argumentieren Aufmerksamkeit zu widmen und die Gemeinschaft der Lernenden bzw. die anderen Lernenden im Rahmen von Gesprächen zu respektieren, d.h. anderen zuzuhören, behutsam das Gesprochene aufzugreifen, die Argumente von anderen nicht ins Lächerliche zu ziehen etc.

Mit Blick auf die Anwendung *beider* Gesprächskonzepte wäre in hochschuldidaktischer Absicht diejenige Ergänzung vorzunehmen, welche die Forschungsgruppe um van der Veen et al. (2017) im Zusammenhang mit «accountable talk» vorschlägt: die begleitende oder anschliessende metakommunikative Aufarbeitung des Gesprächs. Zudem wäre Metakommunikation im Kontext des Konzepts «political emotions» nicht nur, wie von den Forschenden dargelegt, wichtig, um das Gespräch in Gang zu halten («circulation»), sondern auch, um darüber hinaus den Gesprächsverlauf gemeinsam reflektiert-kritisch zu beleuchten und gegebenenfalls zu starke «simplifications» oder allzu einseitige Argumentationen zu differenzieren.

## **6.2 Anregungen für fachdidaktische Lehrveranstaltungen einer EVB, EKB und BNE**

Deutlicher noch als in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen kann der Umgang mit moralischen und emotionalen (sowie politischen) Aspekten in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen für angehende Lehrpersonen in den Bereichen der EVB, EKB und BNE erarbeitet werden. Angehende Lehrpersonen erkennen dabei, wie wichtig die Rolle der Lehrperson in Unterrichtsgesprächen ist: In beiden Gesprächskonzepten kommt den jeweiligen Impulsen bzw. «moves» oder «prompts» der Lehrperson eine erhebliche Rolle zu. Im Rahmen beider Konzepte werden jeweils konkrete Impulse mit jeweils spezifischen Funktionen im Gespräch vorgeschlagen.

Unterrichtsbezogene Studien zum Konzept «political emotions» haben im Zusammenhang mit den «moves» der Lehrperson vor allem den Verlauf der Gespräche untersucht. Ob die Schülerinnen und Schüler während der Gespräche auch inhaltsbezogene Kenntnisse zu Ernährung, Konsum und NE anwenden und/oder weiterentwickeln, ist unseres Wissens jedoch nicht erforscht worden. Anregungen zu dieser Frage geben möglicherweise Untersuchungen, die innerhalb des BNE-Projekts «Der Klimawandel vor Gericht» durchgeführt wurden (Belova, Eilks & Feierabend, 2015; Belova, Stuckey, Feierabend, Marks, Menthe & Eilks, 2012; Eilks et al., 2011). In diesem Projekt wurde

erforscht, inwieweit die Kompetenz, Entscheidungen im Kontext einer NE zu treffen, mithilfe von Simulationsspielen im Unterricht zu fördern sei. Zunächst erwarben die Lernenden (9.–11. Jahrgang verschiedener Schularten) vielfältige Kenntnisse zu jeweils ausgewählten Problemstellungen im Kontext einer NE, wie z.B. «Kein Fleisch in der Schulmensa?», «Flugobst» u.a. (Eilks et al., 2011). Die Jugendlichen sollten danach in einem Simulationsspiel die Positionen verschiedener Stakeholderinnen und Stakeholder bzw. Akteurinnen und Akteure einnehmen und eine öffentliche Debatte simulieren. Die Forschenden untersuchten u.a., inwieweit das erworbene Wissen in die Simulationsspiele eingeflossen war und von welcher Qualität und Komplexität die Argumentation gewesen war. Sie stellten fest, dass sich die Ergebnisse als nicht vollständig zufriedenstellend zeigten: «Only one third of the arguments were complex and reflective in nature. ... Overall, only about 20 % of the presented arguments were related directly to science, ...» (Belova et al., 2015, S. 185). Die Forschenden erklärten sich diese Ergebnisse damit, dass die Schülerinnen und Schüler bei den Simulationen von Debatten beeinflusst worden seien, die sie aus den Medien kannten (z.B. TV-Talkshows). Charakteristisch für solche Debatten sei die geringe Anzahl von wissenschaftsbezogenen bzw. wissensbezogenen Aspekten in den Argumentationen (Belova et al., 2015, S. 185). Die öffentlichen Debatten zu einer NE haben also möglicherweise die Simulationen im Klassenzimmer beeinflusst.

Obwohl die unterrichtliche Simulation einer Debatte nicht gänzlich vergleichbar ist mit der Durchführung eines Unterrichtsgesprächs im Sinne von «political emotions», lässt sich doch vermuten, dass Unterrichtsgespräche mit Schülerinnen und Schülern, die gezielt moralische und emotionale (sowie politische) Aspekte hervorbringen wollen, möglicherweise die Entwicklung und den Austausch von Wissen sowie wissensbasierten Argumentationen nicht durchgängig fördern. Gemäss unterrichtsbezogenen Untersuchungen führt hingegen das Konzept «accountable talk» dazu, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht mehr über die betreffenden Themen lernen, als dies durch «traditional teaching» (ohne solche Gespräche) der Fall ist, wie Resnick und Kolleginnen in einem Übersichtsartikel resümieren (Resnick et al., 2018, S. 3): Das Gelernte ist aufseiten der Schülerinnen und Schüler längerfristig nachweisbar und zudem teilweise besser übertragbar. Darüber hinaus können sie ihre Argumente überzeugender vorbringen. Allerdings ist bei diesen Studien ein mögliches Auftreten von moralischen und emotionalen (sowie politischen) Aspekten in den Gesprächen unseres Wissens nach nicht berücksichtigt worden – insbesondere wurde nicht der Frage nachgegangen, inwieweit jene Aspekte die Konstruktion von Wissen im Rahmen von Unterrichtsgesprächen tangieren könnten.

Angesichts dieser Ergebnislage hinsichtlich vorhandener Forschung zu den beiden Gesprächskonzepten wären angehende Lehrpersonen durch fachdidaktische Lehrveranstaltungen in EVB, EKB und BNE dazu anzuregen, durch Selbstversuche und Selbstbeobachtung sowie durch Beobachtungen und Analysen von Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern oder mit anderen Studierenden zu lernen. Sofern möglich, könnten hierzu

Unterrichtsgespräche der angehenden Lehrpersonen (oder alternativ Gespräche aus Hochschulseminaren) zu Problemstellungen, die moralische und emotionale Aspekte hervorrufen, aufgezeichnet werden. Gegebenenfalls liessen sich auch bereits vorhandene aufgezeichnete oder transkribierte Gespräche aus den Bereichen der EVB, EKB und BNE nutzen. Angehende Lehrpersonen könnten diese Gespräche, ähnlich wie im vorliegenden Beitrag durchgeführt, auf moralische und emotionale (sowie politische) Aspekte hin analysieren. Zudem wären, etwa in Anlehnung an vorhandene Publikationen, speziell die Impulse der jeweiligen Lehrpersonen und deren Wirkungen im Gesprächsverlauf zu untersuchen (Bender, 2019; Håkansson & Östman, 2019; Pauli & Reusser, 2018; van Poeck & Östman, 2018). Die Aufnahmen oder Transkripte liessen sich als Anlässe nehmen, eigene «Drehbücher» für Gespräche im Sinne von «political emotions» oder «accountable talk» zu verfassen und diese Gespräche gegebenenfalls im Seminar zu simulieren (Bender, 2019). Ein solches Vorgehen verfolgte das Ziel, die professionellen fachdidaktischen Kompetenzen der angehenden Lehrpersonen mit Blick auf die Gesprächsführung im Unterricht zu fördern. Lehrpersonen sollten auf diese Weise in die Lage versetzt werden, während des Unterrichts reflektiert und verantwortungsvoll sowie wissenschaftsbasiert zu entscheiden und zu handeln (Terhart, 2011; Wenglein, et al., 2015).

## 7 Resümee

Im Vorstehenden wurden anhand eines Gesprächsausschnitts aus einem Gedächtnisprotokoll einer Seminarsitzung zum Thema «Vegetarismus» mit Schwerpunkt «Veganismus» zwei didaktische Konzepte der Gesprächsführung veranschaulicht. Im Sinne einer hochschuldidaktischen Entwicklungsforschung wurde gefragt, welche Anregungen sich hieraus für die fachwissenschaftliche und die fachdidaktische Lehrerinnen- und Lehrerbildung generieren lassen. Um moralische und emotionale (und politische) Aspekte in Gesprächen an Hochschule und Schule angemessen bearbeiten zu können, benötigen Dozierende und (angehende Lehrpersonen) Wissen über einschlägige Gesprächskonzepte und darüber hinaus u.a. hochschuldidaktische und fachdidaktische Kompetenzen in der Gesprächsführung.

## Literatur

- Al-Kabbani, D., Trautwein, C. & Schaper, N.** (2012). Modelle hochschuldidaktischer Lehrkompetenz – Stand der Forschung. In B. Szczyrba (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 29–50). Berlin: LIT.
- Bartsch, S.** (2015). Subjektive Theorien von Studierenden zur Nachhaltigen Ernährung. Explorationsstudie. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4 (4), 78–92.
- Belova, N., Eilks, I. & Feierabend, T.** (2015). The evaluation of role-playing in the context of teaching climate change. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13 (1), 165–190.
- Belova, N., Stuckey, M., Feierabend, T., Marks, R., Menthe, J. & Eilks, I.** (2012). Schüler über den Klimawandel diskutieren lassen. Lassen sich so Kommunikations- und Bewertungskompetenz fördern? *Naturwissenschaften im Unterricht. Chemie*, 23 (129), 26–31.

- Bender, U.** (2019). Videobasierte Fallanalysen als Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung – am Beispiel der Führung von Unterrichtsgesprächen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8 (4), 61–76.
- Bundeszentrale für politische Bildung.** (2011). *Beutelsbacher Konsens*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (16.04.2020).
- Eilks, I., Feierabend, T., Höble, C., Höttecke, D., Menthe, J., Mrochen, M. et al.** (Hrsg.). (2011). *Der Klimawandel vor Gericht. Materialien für den Fach- und Projektunterricht*. Köln: Aulis.
- Frank, P. & Fischer, D.** (2018). Introspektion und Bildung für nachhaltigen Konsum: Ein Lehr-Lern-Format zur systematischen Selbsterforschung in der Auseinandersetzung mit Argumenten zum Konsum tierischer Produkte. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre. Eine Herausforderung für Hochschulen* (S. 469–485). Berlin: Springer Spektrum.
- Frank, P., Sundermann, A. & Fischer, D.** (2019). How mindfulness training cultivates introspection and competence development for sustainable consumption. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20 (6), 1002–1021.
- Frenzel, A. C. & Götz, T.** (2018). Emotionen im Lern- und Leistungskontext. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 109–118). Weinheim: Beltz.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Wespi, C.** (2013). Konsumkompetenz von Lehramtsstudierenden im Fachbereich Hauswirtschaft. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2 (2), 112–123.
- Håkansson, M. & Östman, L.** (2019). The political dimension in ESE: The construction of a political moment model for analyzing bodily anchored political emotions in teaching and learning of the political dimension. *Environmental Education Research*, 25 (4), 585–600.
- Håkansson, M., Östman, L. & van Poeck, K.** (2018). The political tendency in environmental and sustainability education. *European Educational Research Journal*, 17 (1), 91–111.
- Hertrampf, A. & Bender, U.** (2016). What do prospective teachers know about sustainable nutrition? *ErnährungsUmschau*, 63 (10), 206–212.
- Lemke, H.** (2015). Darf es Fleisch sein? In G. Hirschfelder, A. Ploeger, J. Rückert-John & G. Schönberger (Hrsg.), *Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte* (S. 49–61). Wiesbaden: Springer.
- Metz, M. & Hoffmann, I.** (2011). Vegetarische Ernährung: das Zusammenspiel vielfältiger Auswirkungen. In I. Hoffmann, K. Schneider & C. Leitzmann (Hrsg.), *Ernährungsökologie. Komplexen Herausforderungen integrativ begegnen* (S. 96–102). München: Oekom.
- Michaels, S. & O'Connor, C.** (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussion. In C. S. C. Asterhan, L. B. Resnick & S. N. Clarke (Hrsg.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (S. 347–362). Washington: American Educational Research Association.
- Michaels, S., O'Connor, M. C., Hall, M. W. & Resnick, L. B.** (2010). *Accountable Talk® sourcebook: For classroom conversation that works*. Pittsburgh: University of Pittsburgh, Institute for Learning.
- Nielsen, J. A.** (2013). Dialectical features of students' argumentation: A critical review of argumentation studies in science education. *Research in Science Education*, 43 (1), 371–393.
- Oser, F. & Biedermann, H.** (2018). Moralentwicklung und Moralförderung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 559–569). Weinheim: Beltz.
- Pauli, C. & Reusser, K.** (2018). Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 365–377.
- PETA.** (o.J.). *Legalisierte Tierqual in der Ernährungsindustrie*. Stuttgart: People for the Ethical Treatment of Animals. Verfügbar unter: <https://www.peta.de/legalisierte-tierqual> (16.04.2020).
- PETA.** (2018). *Hintergrundwissen zum Milchkonsum*. Stuttgart: People for the Ethical Treatment of Animals. Verfügbar unter: <https://www.peta.de/milch-hintergrund> (16.04.2020).
- Resnick, L. B., Asterhan, C., Clarke, S. & Schantz, F.** (2018). Next generation research in dialogic learning. In D. M. Gollnick, G. E. Hall & L. F. Quinn (Hrsg.), *The Wiley handbook of teaching and learning* (S. 323–338). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.

- Richter, M., Boeing, H., Grünewald-Funk, D., Hesecker, H., Kroke, A., Leschik-Bonnet, E. et al.** (2016). Vegane Ernährung. Position der Deutschen Gesellschaft für Ernährung e.V. (DGE). *Ernährungs-Umschau*, 63 (4), 92–102. [Erratum: *ErnährungsUmschau*, 63 (5), 98].
- Schlegel-Matthies, K.** (2013). Ethik, Konsumentenverantwortung und Verbraucherbildung im Spannungsfeld. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2 (2), 61–70.
- Schröder, T.** (2017). Ernährungstrends: Was steckt hinter dem Erfolg von Paleo, Clean Eating & Co.? *ErnährungsUmschau*, 64 (10), 150–157.
- Schubert, K. & Klein, M.** (2018). *Das Politiklexikon* (7., aktualisierte und erweiterte Auflage). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schumacher, T.** (2013). *Lehrbuch der Ethik in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- SGE.** (2018). *Merkblatt Vegetarische Ernährung. Dezember 2018*. Bern: Schweizerische Gesellschaft für Ernährung.
- Seidel, T., Prenzel, M. & Krapp, A.** (2014). Grundlagen der Pädagogischen Psychologie. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 21–36). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57) (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Tryggvason, Á. & Mårdh, A.** (2019). Political emotions in environmental and sustainability education. In L. Östman, J. Öhman & K. van Poeck (Hrsg.), *Sustainable development teaching: Ethical and political challenges* (S. 234–242). London: Routledge.
- van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C. & van Oers, B.** (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14–22.
- van Poeck, K. & Östman, L.** (2018). Creating space for «the political» in environmental and sustainability education practice: A Political Move Analysis of educators' actions. *Environmental Education Research*, 24 (9), 1406–1423.
- von Hauff, M.** (2014). *Nachhaltige Entwicklung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- von Koerber, K.** (2014). Fünf Dimensionen der Nachhaltigen Ernährung und weiterentwickelte Grundsätze – Ein Update. *Ernährung im Fokus*, 14 (9–10), 260–266.
- Wegner, E. & Nückles, M.** (2012). Mit Widersprüchen umgehen lernen: Reflektiertes Entscheiden als hochschuldidaktische Kompetenz. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 63–81). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wenglein, S., Bauer, J., Heininger, S. & Prenzel, M.** (2015). Kompetenz angehender Lehrkräfte zum Argumentieren mit Evidenz: Erhöht ein Training von Heuristiken die Argumentationsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), 209–224.
- Wilk, N. M.** (2015). Ethik als «Sisyphosarbeit» – Zur Kontextualisierung des Tierleids im Mediendiskurs über Geflügelfleisch. In G. Hirschfelder, A. Ploeger, J. Rückert-John & G. Schönberger (Hrsg.), *Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte* (S. 247–260). Wiesbaden: Springer.
- Wissenschaftsrat.** (2017). *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier*. Köln: Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats.

## Autorinnen

**Ute Bender**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau, Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit, [ute.bender@ph-freiburg.de](mailto:ute.bender@ph-freiburg.de)

**Federica Valsangiacomo**, M.Sc., Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz Solothurn, Institut für Kindergarten-/Unterstufe, [federica.valsangiacomo@fhnw.ch](mailto:federica.valsangiacomo@fhnw.ch)