

## **Die Beendigung von Konsument-Marke-Beziehungen als Gegenstand eines studentischen Grounded-Theory-Forschungsprojekts**

*Wolfgang Geise\*, Alexandra Pömpner*

*\*Hochschule Niederrhein, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften*

### **Zusammenfassung**

In wirtschafts- bzw. sozialwissenschaftlichen Lehramtsstudiengängen stellt die Erlangung von Forschungskompetenzen seitens der Studierenden einen wichtigen Kompetenzbereich dar. Hierzu eignen sich besonders empirisch ausgerichtete Forschungsprojekte auf der Basis des forschenden Lernens. Am Beispiel eines studentischen Forschungsprojekts zum Thema „Entwicklung einer Theorie der Beendigung von Konsument-Marke-Beziehungen“ wird dargelegt, wie forschendes Lernen in der Lehre umgesetzt wurde. Das Forschungsprojekt ist dabei als Grounded-Theory-Projekt konzipiert. Neben der Herausarbeitung von Grundelementen der Grounded-Theory-Methodologie wird das Projektthema im theoretischen Kontext des Markenbeziehungsansatzes verortet. Im Ergebnis konnte aus dem Datenmaterial (Interviewtranskripte) eine Theorie der Beendigung von Markenbeziehungen entwickelt werden. Die Theorie umfasst vier induktiv entwickelte inhaltliche Kategorien (Beendigungsauslöser, Markenbeziehungsintensität, Beendigungsentscheidung und Beendigungsbewältigung) und entsprechende Relationen zwischen ihnen.

## **Abstract**

In economics and social sciences teacher training programmes, the acquisition of research skills by students is an important area of competence. Empirically oriented research projects based on research-based learning are particularly suitable for this purpose. Using the example of a student research project on the topic "Development of a theory of dissolution of consumer-brand relationships", we will show how research-based learning has been implemented in teaching. The research project is designed as a grounded theory project. In addition to the elaboration of basic elements of the grounded theory methodology, the project topic is placed in the theoretical context of the brand relationship approach. As a result, a theory of the dissolution of brand relationships could be developed from the data material (interview transcripts). The theory comprises four inductively developed categories (dissolution triggers, brand relationship intensity, dissolution decision and coping with dissolution) and corresponding relations between them.

## 1 Einleitung

Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen für das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie an Gymnasien mit Fächern wie „Sozialwissenschaften“, „Wirtschaftswissenschaften“, „Wirtschaft/Politik“ etc. rückt verstärkt die Frage in den Mittelpunkt hochschuldidaktischer Diskussionen, wie die von den Studierenden zu erlangenden Kompetenzen in den jeweiligen Studiengängen erreicht werden können. Bei der Konzeption solcher lehramtsbezogenen Studiengänge sind deshalb die Lehrenden gefordert, für die zu erreichenden Kompetenzziele (Fach-, Methoden-, Sozial-, Handlungs-, Forschungskompetenz etc.) Lerninhalte, -methoden und -situationen auf der Ebene der Module festzulegen und in der Lehre umzusetzen (vgl. Huber 2004, 35 f.).

Einen wichtigen Kompetenzbereich stellen in diesem Zusammenhang zu erlangende *Forschungskompetenzen* der Studierenden im Hinblick auf *empirisch* zu untersuchende Fragestellungen im Rahmen eines wirtschafts- bzw. sozialwissenschaftlichen Lehramtsstudiums dar. Solche Fragestellungen können sich dabei auf fachdidaktische und/oder fachwissenschaftliche Phänomene beziehen. Fachdidaktische empirische Fragestellungen lassen sich vor allem im Kontext der Lehr-Lern-Forschung bzw. Unterrichtsforschung verorten (z. B. empirische Analyse von Lernausgangslagen, d. h. von Erfahrungen, Interessen oder Einstellungen von Schülern und Schülerinnen im Hinblick auf ökonomische Themen, Probleme, Handlungsfelder etc.). Fachwissenschaftliche empirische Fragestellungen leiten sich dagegen aus einer bzw. mehreren wirtschafts-/sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen ab (z. B. Personalwirtschaftslehre, Verbraucherverhaltensforschung, Marketing, Soziologie). Eine Möglichkeit, solche Kompetenzen mit entsprechenden Modulinhaltungen, Lernmethoden und Lernsituationen zu verbinden, bieten Konzepte des projekt- oder problemorientierten Lernens. Gemeinsam ist diesen Lernkonzepten eine jeweils spezifisch ausgeprägte Handlungsorientierung im Lernprozess, d. h. der Studierende eignet sich aktiv und mehr oder weniger selbstständig Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten an („learning by doing“). Eine besondere Form handlungsorientierten Lernens stellt dabei das hochschuldidaktische Konzept des *forschenden Lernens* (fL) dar.

Ziel des Beitrags ist es, einen hochschuldidaktisch begründeten „Curriculumbaustein“ im Rahmen eines wirtschafts- bzw. sozialwissenschaftlichen Lehramtsstudiums in Form eines Forschendes-Lernen-Moduls zu skizzieren. Es sollen hierbei zum einen die charakteristischen Merkmale von forschendem Lernen in der Lehre im Hinblick auf *empirische* Forschungsprojekte herausgearbeitet werden. Und zum anderen soll vor dem Hintergrund des

fL-Konzepts ein beispielhaftes studentisches fL-Projekt näher dargestellt werden. Das Besondere an diesem fachwissenschaftlichen Forschungsprojekt aus dem Bereich der Verbraucherbeforschung ist seine methodologische Ausrichtung, d. h. es handelt sich hierbei um ein Grounded-Theory-Projekt. Die dem qualitativen Forschungsprojekt zugrunde liegende Forschungsfrage richtet sich auf ein spezifisches Handlungsphänomen im Rahmen einer Konsument-Marke-Beziehung, nämlich auf die *Beendigung* einer solchen Beziehung. Mit Hilfe des Grounded-Theory-Ansatzes soll eine empirisch fundierte *Theorie der Beendigung von Konsument-Marke-Beziehungen* entwickelt werden (vgl. Kap. 3).

## 2 Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Konzept

Der Begriff des forschenden Lernens, der vor fünfzig Jahren programmatisch von der Bundesassistentenkonferenz in die hochschuldidaktische Diskussion eingeführt wurde (vgl. Bundesassistentenkonferenz 1970), wird mit unterschiedlichen Akzentsetzungen bildungstheoretisch und hochschuldidaktisch betrachtet (vgl. Huber/ Reinmann 2019, 29 f.). Nachdem forschendes Lernen im hochschuldidaktischen Diskurs vor der Jahrtausendwende eher sporadisch aufgegriffen wurde, gewinnt es in den letzten Jahren – insbesondere vor dem Hintergrund der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen und der damit verbundenen kompetenzorientierten Lehre – zunehmend an Bedeutung im Rahmen der Hochschuldidaktik (vgl. Bellmann 2020; Laitko 2017; Wildt 2011). Dies zeigt sich u. a. an diversen neueren fL-relevanten Publikationen (vgl. beispielsweise Brinkmann 2020, Huber/ Reinmann 2019; Reinmann et al. 2019; Neuber et al. 2018; Mieg/ Lehmann 2017; Laitko et al. 2017 oder Kergel/ Heidkamp 2016).

Forschendes Lernen zielt ganz allgemein auf die Integration von Forschung in die Lehre ab (vgl. Huber/ Reinmann 2019; Stang 2017; Rueß et al. 2016; Healey/ Jenkins 2009). Dabei zeigen sich bei seiner praktischen Umsetzung auf der Ebene der Lehre – je nach Studiengang, curricularen Rahmenbedingungen und angestrebten Kompetenzen – unterschiedliche konzeptionelle Ausprägungen (zur Bandbreite von fL-Beispielen aus verschiedenen Disziplinen, die von Projektseminaren ohne Einbezug von Feldforschung, Laborübungen, Classroom Experiments, Praxissemester/-phasen bis zu klassischen empirischen Forschungsprojekten reichen, vgl. z. B. Neuber et al. 2018; Mieg/ Lehmann 2017; Schimanski et al. 2016; Huber et al. 2013 und Schlösser 2009). Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass bislang noch kein dokumentiertes beispielhaftes Konzept des forschenden Lernens im Sinne eines

klassischen empirischen Forschungsprojekts im Rahmen *wirtschafts- bzw. sozialwissenschaftlicher* Lehramtsstudiengänge vorliegt.

Beim forschenden Lernen stellt ein Forschungsprozess den Handlungsrahmen dar, in dem Lernprozesse und damit Kompetenzerwerb stattfindet (vgl. Wildt 2009). Die Studierenden agieren als Subjekte der Forschung und sind aktiver Teil eines zu realisierenden Forschungsprozesses (vgl. Geise 2016, 280; vgl. hierzu auch Huber 2006 und 2013; Roters et al. 2009). Forschendes Lernen stellt damit eine spezifische Form aktiv-produktiven Lernens im Rahmen einer studierendenzentrierten Ausrichtung von Lernarrangements dar (vgl. Wildt 2011, 95).

Nach Huber handelt es sich beim forschenden Lernen „um ein Lernen durch Forschung beziehungsweise Beteiligung an Forschung“ (Huber 2004, 32). Es zeichnet sich „vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von [...] Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen [...] in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit-)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, 11; vgl. auch Speck et al. 2012, 289 f.). In der Huberschen Definition können zwei fL-Merkmale besonders hervorgehoben werden: zum einen der unterschiedliche Grad der inhaltlichen Gestaltung des Forschungsprozesses durch die Studierenden und zum anderen das Ziel von Forschung, nämlich die Gewinnung von Erkenntnissen. Bezieht man diese Definition auf das in Kap. 3 dargestellte Forschungsprojekt, so lässt es sich als ein empirisch ausgerichtetes Projekt beschreiben, das von Masterstudierenden aktiv bearbeitet wird, d. h. sie sollen sich die einzelnen Phasen eines empirischen Forschungsprojekts selbstständig erschließen und zu themenspezifischen Erkenntnissen gelangen. Für diese Art von forschendem Lernen trifft die Lehr-/Lernmaxime „*Selber forschen*“ (Huber/ Reinmann 2019, 95) zu – im Vergleich zu einer aus Sicht der Studierenden eingeschränkten Art des forschenden Lernens, bei der sie sich nur bestimmte Forschungsphasen (z. B. im Rahmen der Datenauswertung) übend erschließen. Diese Art des forschenden Lernens kann als „*Forschen üben*“ (ebd.) bezeichnet werden (zu verschiedenen Formen der Integration von Forschung in die Lehre vgl. auch Huber 2014).

In einigen Masterstudiengängen für das Lehramt mit Unterrichtsfächern zur Vermittlung ökonomischer Bildung in der Sekundarstufe I oder II wird das Konzept des forschenden Lernens im Format empirischer Forschung bereits als Studiengangelement in Form eines oder mehrerer Module explizit berücksichtigt, zum Beispiel in den Masterstudiengängen der Universität zu Köln und Universität Hildesheim (vgl. hierzu auch Geise 2016, 80-83):

- Im viersemestrigen Studiengang „Master Sozialwissenschaften – Studienprofil Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen“ der Universität zu Köln kommt dem forschenden Lernen eine besondere Bedeutung im Zusammenhang mit sog. *Studienprojekten* zu, die im Praxissemester (2. Semester) durchzuführen sind (vgl. Universität zu Köln 2015, 7). Studierende belegen hierzu im 1. Semester das Basismodul „Vorbereitung Praxissemester“. Eines der diesem Modul zugrunde liegenden vier Seminare hat die Entwicklung eines empirischen Forschungsvorhabens zum sozialwissenschaftlichen Unterricht zum Gegenstand. Im Modulhandbuch heißt es zu den Zielen des Vorbereitungsmoduls u. a., dass die Studierenden die Fähigkeit zeigen, „Theorie und Praxis professionsorientiert und im Sinne *forschenden Lernens* miteinander zu verbinden“ (ebd.; Hervorhebung d. Verf.). Als Inhalt dieses Seminars wird die „Erarbeitung eines Themas für das Studienprojekt im Sinne *Forschenden Lernens*“ (ebd.; Hervorhebung d. Verf.) ausgewiesen. Relevante Inhaltsfelder für Studienprojekte im Bereich „Wirtschaft“ sind z. B. Konsumentenbildung oder Berufsorientierung (vgl. ebd., 24).

Im Modulhandbuch werden schließlich vier sog. Typen von Studienprojekten in den Sozialwissenschaften mit beispielhaften *Forschungsfragestellungen* erwähnt (vgl. ebd., 23). So können sich Studienprojekte beispielsweise auf Lernvoraussetzungen (z. B. Vorstellungen, Interessen, Erfahrungen und Einstellungen von Schülern und Schülerinnen) beziehen. Einen weiteren Typ bilden Studienprojekte zur fachlichen Lehr-Lernprozessgestaltung. Hierzu wird die Untersuchungsfragestellung „Wie lässt sich forschendes Lernen mit Schülerinnen und Schülern umsetzen?“ (ebd., 23) als eines von mehreren Beispielen aufgeführt. Und ein weiterer Typ von Projekten richtet sich auf Fragestellungen, die die Entwicklung sozialwissenschaftlicher Lehrprofessionalität zum Gegenstand haben. In diesem Zusammenhang stellt die empirische Analyse subjektiver Theorien von Lehrkräften z. B. über gesellschaftliche Herausforderungen oder über den eigenen Bildungsauftrag eine mögliche Forschungsfragestellung dar. Diese Beispiele für fL-Studienprojekte zeigen, dass sie im Schnittbereich von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anforderungen verortet werden können (so führt ein fL-Projekt zur Analyse von Lernvoraussetzungen – z. B. die empirische Ermittlung der Einstellungen gegenüber Bio-Produkten oder nachhaltigem Konsum – zu fachwissenschaftlich basierten Ergebnissen, deren Bedeutung schließlich auf den sozialwissenschaftlichen Unterricht zu beziehen ist; vgl. ebd., 22).

- Im viersemestrigen Masterstudiengang „Lehramt an Haupt- und Realschulen“ (mit dem Fach Wirtschaft) der Universität Hildesheim wird forschendes Lernen im Zusammenhang mit dem Modul „Projektband“ hervorgehoben. In der Rahmenstudienordnung heißt es zur allgemeinen Charakterisierung dieses Moduls, dass es „darauf ausgerichtet [ist], das forschende Lernen in die Lehramtsausbildung zu implementieren“ (Universität Hildesheim 2018, 107). Forschendes Lernen zielt dabei darauf ab, „Kenntnisse und Erfahrungen im wissenschaftlichen Arbeiten zu fördern und zu vertiefen, indem Praxis und Theorie, Handeln und Reflexion unmittelbar aufeinander bezogen werden“ (ebd., 107 f.). Darüber hinaus soll eine „forschungsorientierte Vernetzung von Lernprozessen“ (ebd., 108) ermöglicht werden, die vor allem der Entwicklung der Forschungskompetenz der Studierenden dient. Die Studierenden sollen schließlich während der Praxisphase ein Forschungsprojekt durchführen, das „Zugänge zum systematischen forschungsorientierten Arbeiten“ (ebd.) ermöglicht. Als Projektthemen kommen fachdidaktisch als auch fachwissenschaftlich ausgerichtete Themen in Frage.

Das Projektband-Modul erstreckt sich über drei Semester (vgl. Universität Hildesheim 2018, 108): Im 1. Semester werden im Vorbereitungsseminar methodologische und forschungsmethodische Grundlagen vermittelt, so dass die Studierenden in der Lage sind, ein Forschungsprojekt im Rahmen der Praxisphase selbstständig zu planen und durchzuführen. Im 2. Semester findet während der Durchführung des Forschungsprojekts ein Begleitseminar statt. Das Nachbereitungsseminar im 3. Semester dient der Auswertung und Dokumentation der Projektergebnisse einschließlich deren Präsentation im Rahmen einer sog. Projektbörse. Anzumerken ist, dass die zeitliche Unterteilung des Moduls in eine Phase „Projektdurchführung“ (2. Semester) und eine Phase „Nachbereitung“ (3. Semester) zu einer lernortbezogenen Entkoppelung des Forschungsprozesses führt, d. h. in der Projektdurchführungsphase in der Schule werden offensichtlich nur Forschungsaufgaben bis einschließlich der Datenerhebung bearbeitet, während sich die Nachbereitungsphase in der Hochschule auf Datenauswertungs- und Dokumentationsaufgaben richtet (vgl. ebd. und Geise 2016, 283). Diese lernortbezogene Entkoppelung führt dazu, dass Forschungsergebnisse, die im Rahmen der Nachbereitung ermittelt werden, nicht mehr innerhalb der Praxisphase im Schulunterricht aufgegriffen werden können, z. B. in Form von Diskussionsthemen, Einzel- oder Gruppenaufgaben (Erkundungsaufgaben, Rechercheaufgaben etc.).

Die beiden Beispiele für forschendes Lernen im Rahmen von Lehramtsstudiengängen betonen die Notwendigkeit einer gezielten Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Forschungskompetenzen im Rahmen der Lehre. Mit Blick auf die hochschuldidaktische Charakterisierung der den beiden Masterstudiengängen zugrunde liegenden fL-Ansätze lassen sich unterschiedliche konstitutive fL-Elemente erkennen, die allerdings zum Teil nur sehr allgemein beschrieben bzw. nur angedeutet werden. Um das Verständnis des jeweiligen fL-Konzepts besser nachvollziehen zu können, sollten wesentliche hochschuldidaktische Entscheidungstatbestände, die charakteristisch sind für das in der Lehre angewandte fL-Konzept, rekonstruierbar sein. Solche Entscheidungstatbestände können sich beispielsweise auf folgende fL-Aspekte beziehen (vgl. Lübcke et al. 2017; Geise 2016, 285-290; Brew 2013): Festlegung des Forschungsthemas und des Forschungstyps, Grad der zeitlichen und inhaltlichen Vorstrukturierung des Forschungsprojekts durch die Lehrperson, Rolle der Lehrperson und der Studierenden im Forschungsprojekt (primär lehrenden- oder studierendenzentriertes Handeln der Lehrperson, primär rezeptiv-übendes oder aktiv-mitgestaltendes Handeln der Studierenden) und Organisationsform des forschenden Lernens, d. h. Realisierung von Lernprozessen in Form von Einzel- oder Gruppenarbeit.

### **3 Die Beendigung von Konsument-Marke-Beziehungen als Thema eines studentischen Forschungsprojekts – Theoretische Verortung, Umsetzung in der Lehre und empirische Ergebnisse**

Das nachfolgend skizzierte studentische Forschungsprojekt greift mit der Auflösung von Markenbeziehungen ein spezifisches Handlungsphänomen im Rahmen der Konsument-Marke-Beziehung auf. Das Forschungsprojekt thematisiert damit eine Fragestellung aus dem Bereich der Konsumentenverhaltensforschung. Auf der hochschuldidaktischen Ebene lässt es sich – wie in Kap. 2 aufgeführt – im Kontext des fL-Konzepts verorten. Auf der fachwissenschaftlichen Ebene ist das Forschungsprojekt durch zwei aufeinander bezogene theoretische Ansätze gekennzeichnet: Zum einen dient der Ansatz der Konsument-Marke-Beziehungen als theoretische fachwissenschaftliche Rahmung. Und zum anderen handelt es sich bei dem Forschungsprojekt aus forschungstheoretischer bzw. methodologischer Perspektive um ein Grounded-Theory-Projekt. Gemäß dem Grounded-Theory-Ansatz sollen die Studierenden eine empirisch fundierte *Theorie der Beendigung von Markenbeziehungen* entwickeln. Diese Theorie stellt schließlich das zentrale Ergebnis im Rahmen des studentischen Forschungsprojekts dar.



### 3.1 Der Konsument und seine Beziehung zu Marken

In der Betriebswirtschaftslehre werden Marken üblicherweise aus einer nachfrager- bzw. wirkungsbezogenen Perspektive definiert (vgl. Redler 2018, 23). Hiernach versteht man unter einer Marke eine markierte Ware (Produkt oder Dienstleistung), die in der Psyche des Nachfragers ein *Image* hervorruft, das eine Differenzierungs- und Präferenzbildungsfunktion übernimmt (vgl. Esch 2018, 21; Baumgarth 2014, 5). Die Beziehungen des Konsumenten zur Warenwelt sind geprägt durch seine Beziehungen zu Marken. Marken sind Alltagsphänomene; sie begleiten den Menschen mittelbar und unmittelbar in seiner konsumgeprägten Lebenswelt (vgl. Geise 2013, 240). „Marken gewinnen [...] eine omnipräsente, für viele Kinder, Jugendliche und selbst Erwachsene mitunter eine omnipotente Bedeutung, weil sie das Konsumverhalten in nahezu allen nur erdenklichen Bereichen und damit auch die Lebensführung beeinflussen“ (Hellmann 2003, 18). Der Besitz bzw. die Verwendung bestimmter Marken verweist beispielsweise auf Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, sozialen Status, Prestige oder bestimmte Facetten der eigenen Persönlichkeit. Die Bedeutung von Marken zeigt sich z. B. bei Jugendlichen, wenn in der Peergroup nur bestimmte Marken „akzeptiert“ werden. Auf diese Weise können Marken die Zugehörigkeit zu einer Peergroup signalisieren (vgl. Tully/ Krug 2011; Dammler et al. 2000; Melzer-Lena/ Barlovic 1999).

Obwohl Marken in der Alltagswelt des Konsumenten omnipräsent sind, als individuelle und soziale Bedeutungsträger fungieren und einen bedeutenden Faktor bei Kaufentscheidungen darstellen, findet sich in Richtlinien und Lehrplänen von Unterrichtsfächern an allgemeinbildenden Schulen, die einen Beitrag zur ökonomischen Bildung – insbesondere zur Verbraucherbildung – leisten sollen, selten ein Hinweis auf „Marke“ (vgl. Geise 2013, 240). Auffällig ist, dass in solchen Unterrichtsfächern zwar Fragen des Konsums aufgegriffen, die Konsumobjekte in der Regel aber mit den Begriffen „Konsumgüter“ bzw. „Konsumprodukte“ belegt werden (vgl. hierzu auch Schlösser/ Weber 1999, 146-149). So tauchen beispielsweise in den Rahmenvorgaben und Lehrplänen entsprechender Unterrichtsfächer der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen zwar die Begriffe „Konsum“, „Kaufentscheidung“ bzw. „Konsumententscheidung“ häufig auf, aber an keiner Stelle der Begriff „Marke“ (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020a, 2020b, 2020c, 2019; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, 2013a, 2013b, 2013c). Allerdings gibt es hier eine Ausnahme: In den als Ergänzung zum Kernlehrplan Wirtschaft an Realschulen in Nordrhein-Westfalen aufgeführten *Unterrichtsmaterialien* wird in Bezug auf das Inhaltsfeld „Handeln von Verbraucherinnen und Verbrauchern“ beispielhaft der Einfluss von Werbung und Influencerinnen und Influencern auf die Kaufentscheidung erwähnt und in

diesem Zusammenhang u. a. auf „Einflussfaktoren auf das Kaufverhalten wie z. B. Bedeutung von *Marken* und Trends, Werbung, Alter, Geschlecht, soziales Umfeld“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020b; Hervorhebung d. Verf.) hingewiesen. Darüber hinaus finden sich in offiziellen Verlautbarungen allenfalls indirekte Hinweise auf die Bedeutung von Marken für das Konsumverhalten. So heißt es beispielsweise in der Rahmenvorgabe für die Verbraucherbildung in Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: „Zusätzliche Bedeutung wie z. B. die soziale Distinktion eines Produktes oder einer Dienstleistung sind mitunter eher kaufentscheidend als der reale Gebrauchswert einer Ware“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, 7).

Die Frage nach der *Beziehung* von Konsumenten zu Konsumgüter- und Dienstleistungsmarken findet in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit in der Betriebswirtschaftslehre, insbesondere in der Konsumentenverhaltens- und Marken(führungs)forschung (vgl. Esch 2018, 103 ff.; Fritz et al. 2014; Bruhn et al. 2004; Hennig-Thurau/ Hansen 2000). Auch in ihren Nachbardisziplinen Psychologie und Soziologie wird die Konsument-Marke-Beziehung thematisiert (vgl. Florack et al. 2012; Hellmann 2003, 140 f.; Sommer 1998, 79 ff.). Ähnlich einer Beziehung zwischen zwei Individuen kann man sich die Beziehung eines Konsumenten zu einer Marke als Beziehung zwischen zwei Partnern vorstellen. Die Marke wird in diesem Zusammenhang als „vermenschlichtes“ bzw. „beseeltes“ Objekt betrachtet, das – wie auch in zwischenmenschlichen Beziehungen – Interaktionen ermöglicht, die zu verschiedenen Arten von Beziehungen führen können (vgl. MacInnis/ Folkes 2017, 366; Fournier 1998, 362). Die Vermenschlichung einer Marke lässt sich mit der Animismustheorie erklären, d. h. Menschen neigen dazu, physischen Objekten menschliche Eigenschaften zuzuschreiben (vgl. Brown 1991; Nida/ Smalley 1959). In der Markenforschung spielt dieses Phänomen vor allem bei der Entwicklung und Steuerung einer Markenpersönlichkeit eine Rolle (vgl. Kilian 2011; Mäder 2005; Hieronimus 2003; Aaker 1997).

Im Markenmanagement stehen vor allem die Anbahnung und der Ausbau von Konsument-Marke-Beziehungen (kurz: Markenbeziehungen) im Mittelpunkt markenrelevanter Maßnahmen. Eine solche Beziehung kann als ein dynamischer Prozess betrachtet werden, der durch verschiedene Phasen gekennzeichnet ist. Fournier geht in diesem Zusammenhang (in Anlehnung an den Produktlebenszyklusansatz) von einem *idealtypischen* 5-Phasen-Beziehungszyklus aus, der – vor dem Hintergrund der Dimensionen „Zeit“ und „Beziehungsintensität“ – die Phasen Beziehungsaufnahme (initiation), Wachstum (growth), Erhalt (maintenance), Rückgang (deterioration) und Auflösung (dissolution) umfasst (vgl. Fournier 1998,

346): In der Beziehungsaufnahme- bzw. -aufbauphase konstituiert sich die Markenbeziehung, d. h. der Konsument kommt mit der Marke in Kontakt (z. B. über die Werbung, über Anregungsinformationen aus seinem sozialen Umfeld, durch zufälligen Kontakt in Abhängigkeit von der Art der Marke am Point of Sale etc.), kauft und konsumiert diese und stellt die Eignung der Marke als „Beziehungspartner“ fest. In Abhängigkeit von der Art der Marke ist in der zweiten Phase eine Zunahme der Kaufhäufigkeit (Transaktionshäufigkeit) bzw. Konsumhäufigkeit typischer Ausdruck einer sich verstärkenden Markenbeziehung. In dieser Wachstumsphase erreicht die Beziehungsintensität ein Maximum. Die Beziehung setzt sich auf einem relativ konstanten hohen Niveau auch in der nachfolgenden Erhaltungsphase fort. In der Rückgangphase nimmt die Intensität der Beziehung beständig ab, bis sie schließlich in die Auflösungsphase übergeht (vgl. Evanschitzky et al. 2020, 828; Bruhn/ Michalski 2003, 442 ff.; Fajer/ Schouten 1995, 665 f.). Eine Markenbeziehung ist hiernach beendet, wenn der Konsument im Rahmen der Auflösungsphase sich entschließt, die Marke nicht mehr zu konsumieren. Diesem Entschluss kann ein mehr oder weniger langer Trennungsprozess vorausgehen (vgl. Abb. 1).

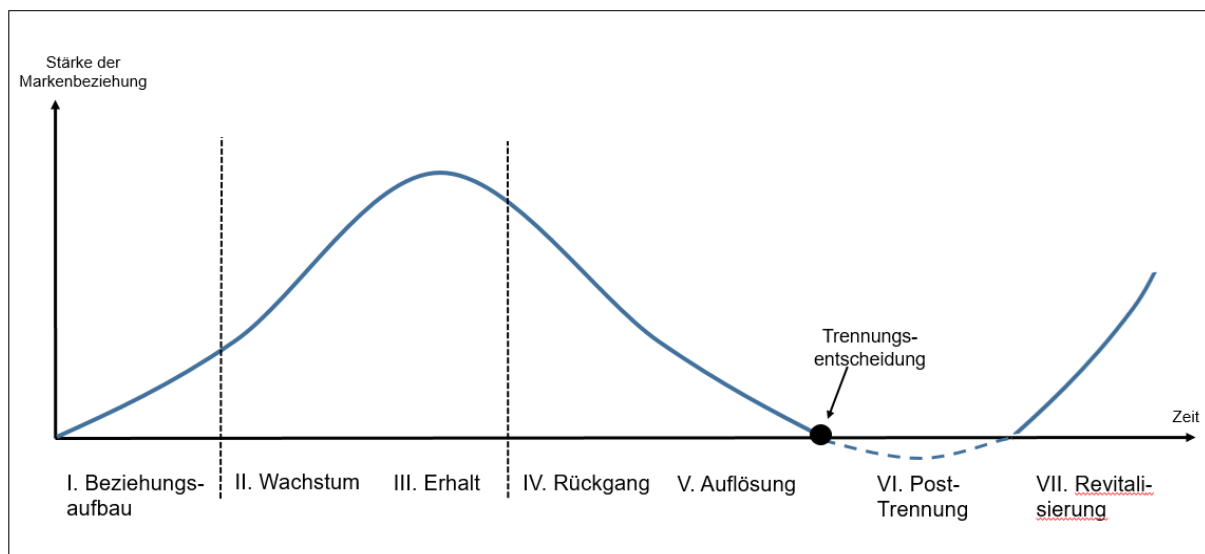


Abbildung1: Idealtypische Phasen des Markenbeziehungsverlaufs

Quelle: vgl. Knaevelsrud (2012, 19), Stauss (2011, 327) und Coulter/ Ligas (2000, 670).

Bei Fournier endet der Markenbeziehungszyklus mit der Beziehungsauflösung (vgl. Fournier 1998, 346). Coulter und Ligas ergänzen diesen Beziehungszyklus, indem sie nach dem Beziehungsende eine weitere Phase postulieren, die *Post-Trennungsphase* (vgl. Coulter/ Ligas 2000, 688). Bruhn et al. bezeichnen sie auch als „Abstinenzphase“ (vgl. Bruhn et al., 2004,

411). Diese Phase thematisiert das Verhalten des Konsumenten nach der Trennungsentcheidung. Sie kann, je nach Konsument, unterschiedlich lange andauern. Zur Vervollständigung des Beziehungszyklus kann dieser mit der *Revitalisierungsphase* fortgesetzt werden, d. h. der Konsument entscheidet sich, die Marke wieder zu konsumieren (vgl. Stauss 2011, 332). Die Revitalisierungsphase schließt sich aber nur dann an die Post-Trennungsphase an, wenn der Konsument von der Fortsetzung der beendeten Markenbeziehung überzeugt ist, z. B. aufgrund von Anreizen im Rahmen der Kundenrückgewinnung.

In der Konsumentenverhaltensforschung ist – bezogen auf den Markenbeziehungszyklus – die Phase des Beginns einer Markenbeziehung (Initiierungsphase) ein Standardthema, das unter dem Aspekt der „Kaufentscheidung“ differenziert analysiert wird. Typische Forschungsfragestellungen richten sich in diesem Zusammenhang auf die verschiedenen Faktoren, die eine individuelle Kaufentscheidung beeinflussen (vgl. Kroeber-Riel/ Gröppel-Klein 2019; Solomon 2016; Trommsdorff/ Teichert 2011; Blackwell et al. 2011).

Auch in der Verbraucherbildung wird die Kauf- bzw. Konsumententscheidung des Verbrauchers als Standardthema behandelt, wie entsprechende Lehrpläne verdeutlichen (vgl. als Beispiel Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020c; s. hierzu auch DeGöB 2004 und 2009, Kultusministerkonferenz 2015, Schlösser/ Weber 1999). Die übrigen Phasen des Markenbeziehungszyklus – insbesondere die Auflösungsphase – spielen dagegen im Rahmen der Verbraucherbildung keine, allenfalls eine marginale Rolle.

Insgesamt gesehen liegen zum Phänomen der Beendigung von Markenbeziehungen, insbesondere von starken, d. h. langfristig bestehenden Beziehungen, und den damit verbundenen Reaktionen der Konsumenten nur wenige empirische Studien vor (vgl. Evanschitzky et al. 2020; Knaevelsrud 2012; Johnson et al. 2011; Bogomolova 2010; Hemetsberger et al. 2009; Coulter/ Ligas 2000; Fournier 1998), so dass die Erkenntnislage, wie sie Hemetsberger et al. vor einigen Jahren zusammengefasst haben, auch aktuell zutreffen dürfte: „(W)e have only limited evidence of dissolutions of consumer-brand relationships that were once highly emotional and committed partnerships“ (Hemetsberger et al. 2009, 430; vgl. hierzu auch Knaevelsrud 2012, 31, und Coulter/ Ligas 2000, 673).

Empirisch basierte Erkenntnisse zu diesem Phänomenbereich sind theoretisch und praktisch von Bedeutung. Aus der Sicht des Marketing sind sie insofern theoretisch von Belang, als sie einen Beitrag zur einer Theorie der Markenbeziehung liefern können. Und praktisch bedeutsam können entsprechende Erkenntnisse für das Marketingmanagement sein, da sich hieraus mögliche Maßnahmen vor allem zur Kundenrückgewinnung ableiten lassen. Aus der Sicht der Verbraucherbildung zeigen schließlich solche Erkenntnisse auf, wie Markenbezie-

hung im konkreten Konsumalltag ausgeprägt sind, wie sie beendet werden und wie der Konsument mit der Markentrennung umgeht (z. B. Umgang des Konsumenten mit Beschwerden oder emotionale Reaktionen bei der Markentrennung). Hierzu fehlt es in den verbrauchererzieherischen Curricula in der Regel an empirisch basierten fachwissenschaftlichen Informationen. Darüber hinaus spiegeln solche Erkenntnisse aus dem konkreten Konsumalltag tatsächliches Konsumentenverhalten wider, das im Unterricht zum Ausgangspunkt für Diskussionsthemen, Aufgaben bzw. Projekte (z. B.: Was sind die Auslöser von Kundenunzufriedenheit? Wie handeln Konsumenten, die mit Marken unzufrieden sind? Welche Informationskanäle kennen und nutzen die Konsumenten, um Unzufriedenheit mit Marken zu kommunizieren?) genommen werden kann, um zur Förderung einer reflektierten Konsumkompetenz beizutragen (zu diesem kompetenzorientierten Ziel der Verbraucherbildung und den zugrunde liegenden Kompetenzbereichen vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017, 8-12).

Wie erwähnt, liegen nur sehr wenige empirische Studien zur Beendigung von Markenbeziehungen vor. Vor allem fehlt es an Studien zur Entwicklung einer *Theorie* der Beendigung von starken Markenbeziehungen. An diese Forschungslücke knüpft das in Kap. 3.3 aufgeführte studentische Grounded-Theory-Forschungsprojekt an. Ziel des Projekts ist es, eine solche Theorie empirisch basiert zu entwickeln. Es dient als Beispiel für die Umsetzung von forschendem Lernen in einem wirtschafts-/sozialwissenschaftlichen Lehramtsstudium. Da das Forschungsprojekt durch größtenteils autonomes Forschungshandeln der Studierenden gekennzeichnet ist, mithin die Lehr-/Lernmaxime des „Selber Forschens“ hier zum Tragen kommen soll, ist es eher in Master- als in Bachelorstudiengängen umzusetzen.

### **3.2 Der Grounded-Theory-Ansatz als qualitative Forschungsstrategie mit dem Ziel der Theorieentwicklung**

Die von den Soziologen Glaser und Strauss begründete Forschungsmethodologie der Grounded Theory (GT) wurde 1967 unter dem Titel „The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research“ publiziert. Der Titel zeigt programmatisch an, dass es sich hierbei um einen qualitativen Forschungsansatz handelt (zum Unterschied quantitativer vs. qualitativer Forschung vgl. z. B. Denzin/ Lincoln 2018; Flick 2016; Lamnek/ Krell 2016). Der GT-Ansatz gilt in der qualitativen Sozialforschung als etablierte und in vielfältigen sozialwissenschaftlichen Disziplinen (insbesondere in der Soziologie, Sozialpsychologie, Erziehungswissenschaft und Gesundheitswissenschaft) angewandte Forschungsstrategie. Baumgarth et al. bezeichnen diesen Ansatz auch als eine empirische „Mastertechnik“ (vgl.

Baumgarth et al. 2009). Im Marketing und hier insbesondere in der Markt- bzw. Konsumentenverhaltensforschung wurde dieser qualitative Ansatz bislang nur sporadisch rezipiert (vgl. Tang 2010; Fischer/ Otnes 2006; Ashill et al. 2003; Goulding 2002). Im Laufe der Zeit wurde dabei der von Glaser und Strauss entworfene Forschungsansatz inhaltlich weiter ausdifferenziert, so dass unterschiedliche methodologische und methodische Varianten des ursprünglichen („klassischen“) Ansatzes vorliegen (vgl. zu diesen Varianten z. B. Breuer 2009; Charmaz 2006 und Clarke 2005; vgl. hierzu auch Mey/ Mruck 2011, 16-22).

Ausgangspunkt des GT-Ansatzes ist die Feststellung, dass in den Sozialwissenschaften der Prozess der Theorieentwicklung gegenüber der Theorieüberprüfung vernachlässigt wird. Der hier präferierte hypothetiko-deduktive Forschungsprozess führt dazu, dass die Frage der Theorieentstehung nicht bzw. nur am Rande thematisiert wird. Die GT-Methodologie geht dagegen von einer systematischen, regelgeleiteten induktiven Theorieentwicklung aus. Eine solche Theorie führt im Ergebnis zu einer theoretischen Darstellung des untersuchten Ausschnitts der Realität, d. h. die Aussagen, die die Theorie konstituieren, werden induktiv aus der empirisch erschließbaren Realität generiert.

„Ein Kriterium, die Brauchbarkeit einer Theorie zu beurteilen, ist [...] die Art und Weise, wie sie generiert worden ist – und wir gehen davon aus, dass die Theorie sich in dem Maße bewährt, in dem sie induktiv entwickelt worden ist“ (Glaser/ Strauss 2005, 15). Induktive Theoriegenerierung meint damit eine auf empirischen Daten basierende Theorieentwicklung („the discovery of theory from the data“; Glaser/ Strauss 1967, 1). Der Terminus „Grounded Theory“ wird dabei oftmals auch mit „in den Daten gegründete“, „in den Daten verankerte“, „gegenstandsverankerte“ oder „empirisch fundierte“ Theorieentwicklung bezeichnet (vgl. Mey/Mruck 2007, 11). Grundsätzlich ist bei dieser Art der Forschungsstrategie zwischen der *Grounded-Theory-Methodologie* (GTM) im Sinne eines den gesamten Forschungsprozess umfassenden programmatischen Regelwerks und der *Grounded Theory* (GT) als dem Ergebnis dieses Prozesses zu unterscheiden.

Die Besonderheiten des GTM-Ansatzes lassen sich durch folgende Merkmale näher kennzeichnen:

- *Theorieentwicklung als Zielsetzung:*

Ziel der GTM ist die Entwicklung von Theorien aus empirischem Datenmaterial. Dabei kann das Datenmaterial, das sich auf das zu untersuchende Phänomen bezieht, unterschiedlicher Art sein, d. h. es gilt das „All is data“-Prinzip (Glaser 2006, o.S.). Neben neu zu generierenden Daten (vor allem Daten aus Befragungen und Beobachtungen) kön-

nen je nach GT-Studie auch bereits vorhandene Daten (z. B. Statistiken, Filmmaterial, Fotos, Dokumente etc.) für die Theorieentwicklung herangezogen werden. Grounded Theories richten sich auf spezifische Gegenstandsbereiche der Realität. Eine solche Theorie stellt dabei eine mehr oder weniger große Anzahl von theoretischen Aussagen dar, in denen Konzepte (Variablen) und ihre Beziehungen zueinander nicht nur generiert, sondern auch vorläufig am Datenmaterial bestätigt werden (vgl. Glaser/ Strauss 1979, 91; Strauss/ Corbin 1996, 9).

Eine GT ist zwar das Ergebnis eines induktiv ausgerichteten Entwicklungsprozesses, dennoch sind hierbei auch deduktive Prozessschritte denkbar. Dies ist der Fall, wenn der Forscher bzw. die Forscherin theoretisches Vorwissen – z. B. Konzepte/Variablen, Modelle etc. – zur Interpretation des Datenmaterials verwendet. Grundsätzlich sollte eine vorschnelle Übertragung solcher vorgängigen theoretischen Elemente vermieden werden, um den Blick auf die Besonderheiten des Phänomens nicht zu präformieren (vgl. Mey/ Mruck 2009, 105 ff.). Dies betrifft insbesondere die erste Phase der Datenauswertung bzw. der Kodierprozedur. Für die Forschungsarbeit ist deshalb Offenheit gegenüber dem Datenmaterial eine wichtige Grundhaltung bei der Theorieentwicklung. Typisch für Grounded Theories ist zudem, dass sie *individuelles Handeln* zum Gegenstand haben (vgl. Strauss/ Corbin 1996, 23). Da die Beendigung von Markenbeziehungen ein individuelles Handlungsphänomen darstellt, ist es grundsätzlich möglich, hieraus eine (Handlungs-)Theorie zu entwickeln. Das dem Forschungsprojekt zugrunde liegende Forschungsthema zielt somit auf die Entwicklung einer Theorie der Beendigung von Konsument-Marke-Beziehungen ab.

- *Theoretisches Sampling und theoretische Sättigung*

Theoretisches Sampling verweist auf den Prozess der Auswahl der Fälle bzw. Untersuchungseinheiten für die Stichprobe. Die theoretisch begründete Auswahl stellt ein schrittweises, rollierendes Vorgehen dar: Nach der ersten Erhebung folgt die erste Datenauswertung. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Datenauswertung wird entschieden, welcher Fall im zweiten Auswahlschritt berücksichtigt werden soll. Auswahlleitend ist dabei die Frage nach der theoretischen Relevanz, d. h. welche Erkenntnisse aus dem nächsten Fall für die zu entwickelnde Theorie gewonnen werden können (vgl. Mey/ Mruck 2009, 110). Bei der Fallauswahl spielt vor allem das *Prinzip kontrastierender Fälle* eine große Rolle (vgl. Glaser/ Strauss 2005, 64). Der Auswahlprozess wird so lange fortgesetzt, bis sich keine weiteren Erkenntnisse aus dem Datenmaterial ergeben.

An diesem Punkt liegt eine theoretische Sättigung bei der Fallauswahl – und damit bei der Datenerhebung – vor.

- *Kodieren des Datenmaterials*

Mit Kodieren ist gemeint, dass das empirische Datenmaterial (im studentischen Forschungsprojekt: Interviewtranskripte) schrittweise interpretativ analysiert, d. h. analytisch „aufgebrochen“ wird. Das Datenmaterial verkörpert hierbei empirische Sachverhalte bzw. Ereignisse, und mit dem Kodieren soll der *theoretische*, konzeptuelle Gehalt dieses Materials aufgedeckt werden (vgl. Strauss/ Corbin 1996, 39). Es stellt sich beim Kodieren somit die Frage, wofür ein einzelner empirischer Sachverhalt steht bzw. worauf er verweist (vgl. Mey/ Mruck 2009, 108 f.). Im Rahmen des Forschungsprojekts bedeutet das, zu fragen, auf welche (vom Forscher/ der Forscherin zu benennende) Theorieelemente einzelne Transkriptaussagen verweisen. Zentrale Theorieelemente einer GT sind hierbei Konzepte, Kategorien und Relationen zwischen solchen Konzepten bzw. Kategorien.

Strauss (1991) und Strauss/ Corbin (1996, 39-117) gehen beim Kodieren von drei Kodierprozeduren aus: dem offenen, axialen und selektiven Kodieren (vgl. hierzu auch Breuer 2009, 80-93; Strübing 2004, 19 ff.). Das *offene* Kodieren zielt auf eine sehr „kleinteilige“ Datenanalyse ab, d. h. es werden z. B. bei Interviewtranskripten Teile von Sätzen, ganze Sätze oder Textabschnitte einer interpretativen Sichtung unterzogen. Das Ergebnis des offenen Kodierens sind die grundlegenden theoretischen Elemente einer GT, die sog. theoretischen *Konzepte*. Sie gilt es zu benennen, d. h. begrifflich zu bezeichnen. Hierfür können eng am empirischen Material angelehnte Bezeichnungen (In-vivo-Kodes) oder solche, die dem theoretischen Vorwissen des Forschers/ der Forscherin entstammen, verwendet werden (geborgte Kodes; vgl. Strauss/ Corbin 1996, 50). Techniken zur Aufdeckung von Konzepten sind das Stellen von *W-Fragen* (z. B.: Was – um welches Phänomen handelt es sich? Warum – welche Begründungen werden gegeben bzw. sind erschließbar?) und das ständige *Vergleichen* von im Text angesprochenen Sachverhalten (vgl. Mey/ Mruck 2011, 39). Schließlich werden ähnliche Kodes zu vorläufigen *Kategorien*, den zentralen Elementen einer GT, begrifflich zusammengefasst. Eine Kategorie stellt so gesehen ein abstrakteres Konzept bzw. ein Konzept höherer Ordnung dar (vgl. Strauss/ Corbin 1996, 42).

Im Rahmen des *axialen* Kodierens werden die Kategorien weiter ausdifferenziert, d. h. es werden vor allem ihre dimensionalen Ausprägungen (z. B. stark vs. gering ausge-



prägte Emotionen) sowie Verbindungen zwischen ihnen mit Bezug zum Textmaterial präzisiert. Für die Systematisierung von Kategorien kann auf verschiedene heuristische Bezugsrahmen (sog. Kodierfamilien) zurückgegriffen werden, z. B. auf kausale, Prozess- oder Typenbildungs-Bezugsrahmen (vgl. Mey/ Mruck 2011, 37). Im studentischen Forschungsprojekt wurde ein kausaler Bezugsrahmen, die sog. C-Kodierfamilie (Causes, Contexts, Consequences etc.), als Systematisierungsansatz bei der Ausarbeitung der GT zugrunde gelegt (vgl. Böhm 2017, 481; Strauss/ Corbin 1996, 78).

Das *selektive* Kodieren unterscheidet sich nicht grundsätzlich vom axialen Kodieren. Es werden hier die zentralen Kategorien mit ihren Subkategorien und ihre Beziehungen untereinander in Bezug auf das Untersuchungsphänomen auf einer abstrakteren Ebene weiter integriert und expliziert. Am Ende dieses Kodierschrittes steht eine schriftlich ausgearbeitete, aus dem empirischen Material heraus entwickelte Theorie.

Die drei Kodierprozeduren können analytisch als unterscheidbare Analyseschritte im Rahmen der Entwicklung einer GT verstanden werden. In einem konkreten GT-Forschungsprojekt sind sie allerdings nicht immer klar abgrenzbar, sie gehen oftmals vielmehr zeitlich und inhaltlich ineinander über (vgl. Böhm 2017, 484; Flick 2016, 387 f.; Breuer 2009, 93). So ist es möglich, beim axialen oder selektiven Kodieren nochmals ausgewähltes Textmaterial offen zu kodieren, um bestimmte Kategorien empirisch klar(er) zu verankern. Mey und Mruck bezeichnen die drei Kodierformen deshalb auch als einen „ineinander verschachtelte(n) Prozess“ (Mey/ Mruck 2011, 41).

Im Zusammenhang mit dem Kodieren empfehlen Glaser und Strauss, laufend schriftliche Notizen, sog. *Memos*, anzufertigen (vgl. dies. 2005, 113 f.; vgl. auch Strauss/ Corbin 1996, 169 f.). In Memos können Gedanken, Ideen, das analytische Sortieren und das In-Beziehung-Setzen der als theoretisch relevant benannten Datenelemente (z. B. Textelemente) vorgenommen werden. Solche Theorienotizen sollten sich vor allem auf die Ergebnisse des Kodierens richten und hierbei einzelne Konzepte, Kategorien und Relationen zwischen Kategorien explizieren. Damit ermöglichen Memos, die am Datenmaterial aufgedeckten theoretischen Bezüge begrifflich festzuhalten und zu kommentieren, frühzeitig theoretische Lücken im Datenmaterial aufzudecken und Hinweise für die Auswertung weiteren Datenmaterials bzw. weiterer Untersuchungsfälle im Rahmen des theoretischen Samplings zu dokumentieren (vgl. Mey/ Mruck 2009, 113).

### 3.3 Umsetzung des studentischen GT-Forschungsprojekts in der Lehre

Dem studentischen Projekt liegt mit der GT-Forschungsstrategie ein *qualitativer* for-

schungsmethodischer Ansatz zugrunde. Lehramtsstudierenden im Bereich der ökonomischen Bildung wird mit einem solchen empirischen Forschungsprojekt ermöglicht, unmittelbare methodische Erfahrungen zu sammeln. Aus hochschuldidaktischer Perspektive betrachtet, stellt damit der GT-Ansatz gegenüber *quantitativen* Forschungsmethoden eine alternative forschungsstrategische Zugangsweise zu einem zu untersuchenden (Handlungs-)Phänomen dar. Darüber hinaus kann mit diesem Ansatz das Spektrum qualitativer Forschungsmethoden im Bereich der ökonomischen Bildung ergänzt werden (zu Beispielen angewandter qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden in der ökonomischen Bildung vgl. einerseits Egbert 2016; Berg/ Hagedorn 2015; Aprea 2013 und andererseits Bijedic/ Pahnke 2017; Engartner 2013; Lange 2012).

Das nachfolgend skizzierte fL-Projekt wurde in einem wirtschaftswissenschaftlichen Masterstudiengang durchgeführt. Es stellt die Umsetzung eines Forschungsmoduls im Umfang von 4 SWS über die Dauer eines Semesters dar. Die nachfolgende Abb. 2 zeigt die inhaltliche und zeitliche Struktur des GT-Forschungsprojekts, wie sie der Planung des Projekts zugrunde lag. Die zeitliche Struktur ist dabei nicht als starr zu befolgen zu verstehen, sondern als flexibel umsetzbares Zeitraster. Die Einteilung des Forschungsprozesses in vier Aufgabenblöcke ist dabei an die klassische Phaseneinteilung eines empirischen Forschungsprozesses (Formulierung der Forschungsfragestellung, Festlegung des Forschungsdesigns, Datenerhebung, Datenauswertung und Dokumentation der Ergebnisse) angelehnt. Die Studierenden setzen dabei die Aufgabenblöcke in Gruppen, angeleitet durch die Lehrperson, selbstständig um.

In der ersten Woche findet eine *Einführung in das Forschungsprojekt* statt. Das Forschungsthema wird hierbei vom Lehrenden vorgegeben. Die Themenauswahl orientiert sich an den Prinzipien des Studierendenbezugs (Bezugnahme des Themas auf die Konsumwelt der Studierenden) und Unterrichtsbezugs (hier: Anschlussfähigkeit an ökonomische bzw. sozialwissenschaftliche Bildung im Allgemeinen und Verbraucherbildung im Speziellen in der Schule). In der Auftaktveranstaltung wird u. a. auf die Rahmenbedingungen des Projekts eingegangen (Wahl der Forschungsmethode, kompetenzorientierte Lernziele, Projektmethode, Gruppenarbeit, Aufgaben als Steuerungsinstrument im Rahmen des Forschungsprozesses etc.). Darüber hinaus wird eine erste inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema vorgenommen (theoretische Verortung des Themas, seine Bedeutung für die Verbraucherbildung und das Marketing etc.). Zur weiteren selbstständigen Erarbeitung des Themas erhalten die Studierenden ein Skript mit ausgewählter Einstiegsliteratur.

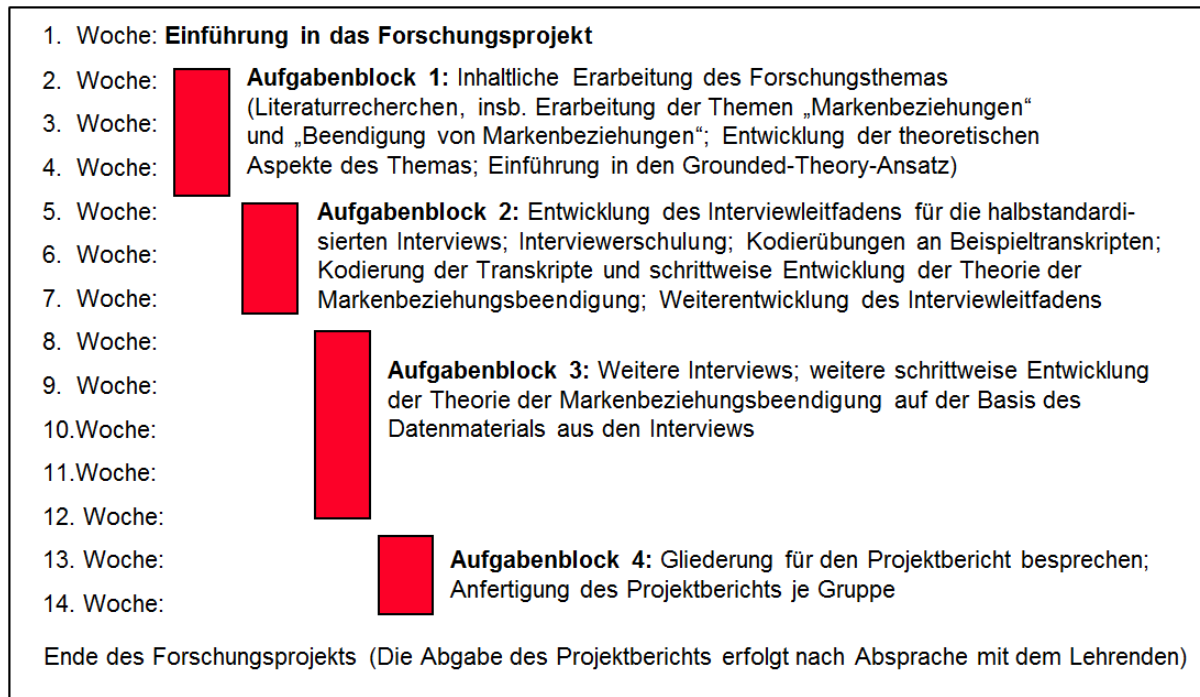


Abbildung 2: Inhaltliche und zeitliche Struktur des GT-Forschungsprojekts  
Quelle: vgl. Geise (2016, 289)

Nach der Einführungsveranstaltung durchlaufen die Studierenden vier aufeinander aufbauende Forschungsphasen in Form sog. Aufgabenblöcke. Diese das Forschungsprojekt inhaltlich und zeitlich strukturierenden Lehr-/Lernelemente lassen sich wie folgt beschreiben:

- *Aufgabenblock 1:* Diese Phase ist vor allem durch die Recherche fachwissenschaftlicher Literatur gekennzeichnet. Am Ende dieser Phase sollen die einzelnen Studierendenrelevante theoretische und empirische Erkenntnisse aus der Literatur rund um das Phänomen „Beendigung von Konsument-Marke-Beziehungen“ gewonnen haben. Ein weiterer zu erschließender inhaltlicher Themenbereich stellt die dem Forschungsprojekt zugrunde liegende GT-Methodologie dar.
- *Aufgabenblock 2:* In dieser Phase gilt es, das Datenerhebungsinstrument (im Forschungsprojekt: ein Interviewleitfaden) schrittweise zu entwickeln, d. h. es findet ein rollierender Prozess statt nach dem Schema: Entwicklung des Leitfadens – Interviews (außerhalb der Hochschule) – Transkription der Interviews – Datenauswertung / Kodierung – Weiterentwicklung des Leitfadens – Interviews etc. Vor den ersten Interviews wird eine Interviewerschulung durchgeführt, und bevor die Transkripte kodiert werden, finden Kodierübungen statt.
- *Aufgabenblock 3:* Datenerhebungen und Datenauswertungen werden von den Studierenden innerhalb des zur Verfügung stehenden Zeitrahmens fortgesetzt. Es findet hier insbesondere eine schrittweise Entwicklung der Theorie auf der Basis des axialselektiven Kodierens statt.
- *Aufgabenblock 4:* In diesem Teil des Forschungsprojekts entwickelt jede Gruppe eine Gliederung für den Projektbericht. Aufgabe des Lehrenden ist es, Rückmeldungen hier-

zu an die Gruppen zu geben und die Gliederungsentwürfe zu vereinheitlichen. Der Termin für die Abgabe der Projektberichte wird schließlich nach Absprache mit dem Lehrenden festgelegt. (Im letzten Aufgabenblock findet üblicherweise noch eine schriftliche Lehrveranstaltungsevaluation statt. Die Rückmeldung der Evaluationsergebnisse an die Studierenden wird in der letzten Woche vorgenommen.)

Forschungsziel der GT-Studie ist es, eine empirisch basierte Theorie der Beendigung von Konsument-Marke-Beziehungen zu entwickeln. Da die Markenbeziehungsbeendigung ein individuelles Handeln im Konsumkontext darstellt, kann die zu entwickelnde GT als eine spezifische Handlungstheorie verstanden werden. Der dem Forschungsprojekt zugrunde liegende Theoriebegriff kann dabei wie folgt umschrieben werden (vgl. Prim/ Tillmann 1997, 66 f. und 83 f.; Kromka 1984, 86-91; Raffée 1974, 26-30): Die zu entwickelnde Theorie stellt eine Menge miteinander verknüpfter Aussagen über einen bestimmten Realitätsausschnitt dar. Solche Aussagen sind zum einen Definitionen (z. B. des Begriffs „starke Markenbeziehung“) und zum anderen empirische Sätze, in denen Aussagen über das zu untersuchende Phänomen getroffen werden. Zu den empirischen Sätzen zählen deskriptive Sätze (z. B.: Es gibt im Zusammenhang mit der Trennung von einer Marke marken- und personeninduzierte Auslösefaktoren) und hypothetische Sätze (Hypothesen), die sich auf empirisch überprüfbare Zusammenhänge zwischen Variablen beziehen (z. B.: Je intensiver die Markenbeziehung, desto emotionaler ist die Trennungsentscheidung geprägt).

Die Studierenden befragten insgesamt 25 Personen zu ihren beendeten Markenbeziehungen im Rahmen persönlicher Interviews. Die Befragten wurden aus dem sozialen Umfeld der Studierenden rekrutiert; dabei wurden unterschiedliche personenbezogene Merkmale berücksichtigt (s. theoretisches Sampling). Die Stichprobe umfasste 17 weibliche und 8 männliche Befragte im Alter von 24 bis 60 Jahren. Bei der Wahl einer Marke waren die Befragten nicht auf bestimmte Markenarten beschränkt. Den 25 Markenbeziehungsgeschichten lagen 21 Non-Food- und 4 Food-Marken zugrunde; unter den Non-Food-Marken waren sowohl Produkt- als auch Dienstleistungsmarken vertreten (s. Tab.). Die Dauer der Markenbeziehung reichte von einem bis 20 Jahre; im Durchschnitt waren es rd. 8 Jahre.

Zum Einsatz kam ein flexibel einsetzbarer Interviewleitfaden, der eine Reihe von offenen Fragen entlang des in Abb. 1 aufgeführten Markenbeziehungszyklus aufwies. Die Befragung fand in mehreren Phasen statt, wobei sich nach einer Datenerhebungsphase die Datenauswertung anschloss. Gemäß dem GTM-Ansatz stellen Erhebung und Auswertung (Kodierung) miteinander verzahnte Entwicklungsschritte dar. Da die Erhebung in mehreren Schritten erfolgte, wurde der Leitfaden – vor dem Hintergrund der Kodierergebnisse – parallel hierzu

partiell modifiziert, d. h. es wurden einige Fragen präzisiert und einige neue hinzugenommen. Auch wenn es im Rahmen eines qualitativen Forschungsprozesses typisch ist, Befragungen mit Hilfe von offenen Fragen durchzuführen, so schließt die GTM gemäß der „All is Data“-Maxime auch geschlossene Fragen nicht aus. Insofern wurden im Rahmen der Interviews auch einige wenige geschlossene Fragen mit abgestuften Antwortskalen (Rating-skalen) gestellt.

Marken			
Non-Food-Marken	Beziehungsdauer in Jahren	Food-Marken	Beziehungsdauer in Jahren
adidas	6	Wagner (Pizza)	3
Electronic Arts (EA)	8	Exquisa	1,5
Total Care (Abbott)	5	Obstgarten	4
Garnier	5	Alpro	3
Dr. Hauschka	6		
Schauma (Schwarzkopf)	20		
Schaebens	1		
Pantene Pro-V	6		
Sony (Handy)	8		
2x Apple (Handy, div. Produkte)	7 und 12		
3x Samsung (2x Handy, Laptop)	7, 9 und 10		
Tandil	15		
Spee	3		
VW	14		
BMW	10		
Blau.de	5,5		
2x H&M	11 und 15		

Tab.: Die dem Forschungsprojekt zugrunde liegenden Marken  
Quelle: Eigene Darstellung

Für die Datenanalyse wurden die Interviews aufgezeichnet und anschließend von den Studierenden transkribiert. Die 25 Transkripte stellen somit das empirische Datenmaterial für die induktive Entwicklung der Beziehungsbeendigungstheorie dar. Analysiert wurde es in der jeweiligen Studierendengruppe mit Hilfe der o. g. drei Kodierverfahren, wobei nach dem offenen Kodieren das axiale und selektive Kodieren nicht zeitlich getrennt, sondern in einem Analyseschritt durchgeführt wurden. Beim Kodieren kam das Prinzip der kommunikativen Validierung zur Anwendung. Die Ergebnisse des offenen Kodierens der einzelnen Transkripte wurden zudem in (Auswertungs-)Memos festgehalten.

### 3.4 Das Ergebnis des GT-Forschungsprojekts: Eine empirisch fundierte Theorie der Beendigung von Markenbeziehungen

Als heuristischer Bezugsrahmen bzw. Systematisierungsansatz für die Datenauswertung diente das kausale Kodierparadigma (C-Kodierfamilie). Vor dem Hintergrund der den Inter-

viewaussagen zugrunde liegenden empirischen Sachverhalte wurde als Ergebnis der axial-selektiven Datenanalyse eine kausale Theoriestruktur entwickelt, die durch vier relevante Handlungskategorien mit entsprechenden Relationen gekennzeichnet ist (s. Abb. 3). Die Relationspfeile verweisen auf die am empirischen Datenmaterial rekonstruierbaren Beziehungen zwischen den Handlungskategorien. Die Theoriestruktur verdeutlicht, dass ein Beendigungsauslöser (Beendigungsursache) die Beendigung einer Markenbeziehung bewirkt. Die Markenbeziehungsintensität dient bei dieser Ursache-Wirkungsbeziehung als vermittelnde Größe (Moderatorvariable), d. h. von dieser Größe hängt der Effekt des Beendigungsauslösers auf die Markenbeziehungsbeendigung ab (vgl. Döring/ Bortz 2016, 146 f.). Dies bedeutet, dass von der Markenbeziehungsintensität die konkrete Ausprägung der Beendigungsentscheidung abhängt. Die Markenbeziehungsbeendigung – mithin die Beendigungsentscheidung – stellt im Theoriekontext das zentrale Handlungsphänomen dar. Die Entscheidungsfindung kann dabei unterschiedlich lange dauern. Die Beendigungsentscheidung führt schließlich zu Bewältigungsreaktionen (Coping), die vor allem die Aufnahme einer neuen Markenbeziehung einschließen (vgl. Knaevelsrud 2012, 19 und 116).

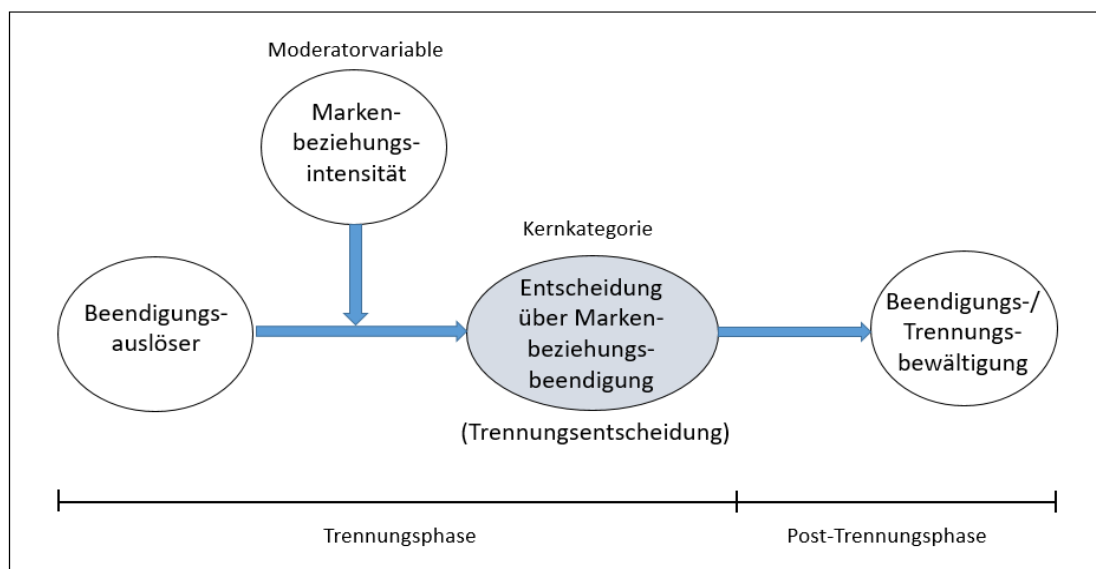


Abbildung 3: Die inhaltliche Theoriestruktur als Ergebnis der Datenanalyse  
Quelle: Eigene Darstellung

Nachfolgend werden die Theorieelemente näher skizziert und insbesondere ihre empirische Fundierung beispielhaft aufgezeigt. Dabei wird nicht explizit auf die einzelnen kodifizierten deskriptiv-empirischen Sätze, die als Ergebnis der Kodierung den Theorieelementen (Kategorien) zugeordnet wurden, hingewiesen.

- **Beendigungsauslöser**

Die Beendigung einer intensiven Markenbeziehung nimmt oftmals ihren Anfang mit dem Auftreten eines oder mehrerer kritischer Ereignisse („breakdown trigger“; Knaevelsrud 2012, 20). In den 25 Markentrennungsgeschichten konnten schließlich zwei Arten von Beendigungsauslösern bzw. -gründen aufgedeckt werden: *markeninduzierte* (bei 64 % der Befragten/Marken) und *personeninduzierte* Gründe (36 %). Markeninduzierte Trennungsgründe sind solche, die der Konsument der Marke (bzw. dem hinter der Marke stehenden Unternehmen) zuschreibt. Dies können z. B. Qualitätsmängel, eine geänderte Rezeptur, ein überhöhter Preis bzw. ein überzogenes Preis-Leistungsverhältnis oder kundenabweisendes Verhalten bei einer Beschwerde sein. An nachfolgenden Beispielen aus den Interviews lassen sich solche von Marken ausgehenden Beendigungsgründe veranschaulichen (bei den nachfolgend kursiv aufgeführten Aussagen handelt es sich um Originaläußerungen von Befragten):

*Die Firma hat die Rezeptur des Reinigers geändert, d. h. der Reiniger war nicht mehr so schön dickflüssig. Zudem rutschte er zwischen den Fingern und der Kontaktlinse nicht mehr schön hin und her wie zuvor. Dadurch hatte ich immer ein Gefühl von Reinigung erhalten, was jetzt nicht mehr gegeben war. Denn jetzt war der Reiniger wie Wasser. Und man sollte einen Tropfen verwenden, aber ich habe letztendlich 10 Tropfen verwendet, weil ich nun nicht mehr wie zuvor die Kontaktlinse zwischen meinen Fingern reiben konnte (...). (55 Jahre, weiblich; Dauer der Markenbeziehung zu Total Care: 5 Jahre).*

*Es liegt eindeutig an der Qualität in Kombination mit den Preisen und der Garantie. (...) Zuerst ist mein MP3 Player kaputtgegangen, das war aber noch o.k. Den hatte ich bestimmt vier Jahre und der hat einiges mitgemacht (...). Ich habe mir dann einen neuen von Apple gekauft. Der ist dann bereits zwei Wochen vor Garantieende kaputtgegangen. Ich habe dann zwar einen neuen bekommen, aber der war nach sieben Monaten ebenfalls kaputt, und zwar war es genau das gleiche Teil. (...) Weil das Gerät nicht repariert wird und man ein neues Modell erhält, hatte ich keine Garantie mehr auf dem Produkt. Das hat mich wirklich ziemlich geärgert. Mein iPhone hat dann mit der Zeit auch immer mehr Macken bekommen, bis ich es nicht mehr aufladen konnte. Bei meinem MacBook ist mein Aufladegerät zweimal kaputtgegangen. Da bei Apple allerdings nur die Originalprodukte funktionieren, musste ich auch das Apple-Aufladegerät kaufen. Das erste hat 60 Euro gekostet. Zwei Jahre später hat mich das gleiche Kabel 90 Euro gekostet. Das hat mich so aufgeregt (...), aber ich habe es benötigt und musste es kaufen, sonst hätte ich meinen Laptop wegschmeißen können. (31 Jahre, männlich; Dauer der Markenbeziehung zu Apple: 12 Jahre).*

*(...) Aber auf jeden Fall Inkompetenz der ersten Werkstatt und dass die auch nicht kulant waren, so ganz und gar nicht. (28 Jahre, männlich, Dauer der Markenbeziehung zu BMW: 10 Jahre).*

Bei konsumenteninduzierten Trennungen liegen Gründe vor, die vom Konsumenten ausgehen. Dies können z. B. veränderte Persönlichkeitseigenschaften (Änderung von Werten,

Interessen, Einstellungen etc.), neue Ernährungsgewohnheiten oder eine Verbesserung der Einkommenssituation sein.

*Ich bin 2017 endlich richtig im Berufsleben angekommen und konnte mir dadurch einfach mehr leisten. (...) Ich fand die Marke immer noch gut, aber ich konnte mir nun eben noch bessere Produkte leisten. Mein Laptop ging zu der Zeit auch noch kaputt, und da habe ich mir überlegt, dass mein neues Smartphone und mein neuer Laptop gerne etwas teurer und dafür schicker und leistungsstärker sein dürften. (...) Ich habe schon länger mit Apple geliebäugelt. Ich fand vor allem die Kompatibilität der Geräte untereinander klasse. Alle Geräte haben eben das gleiche Betriebssystem und können untereinander vernetzt werden. Bei Samsung ist das beispielsweise nicht so. (31 Jahre, männlich; Dauer der Markenbeziehung zu Samsung: 10 Jahre).*

*Ich habe einfach mal hinterfragt, wie es denn sein kann, dass man so günstig Klamotten verkaufen kann. Und dann sind immer wieder Ereignisse aufgetreten wie die eingestürzte Produktionshalle in Bangladesch, wo viele Menschen ums Leben kamen. Und diese Produktionsweisen auf der ganzen Welt haben mich eher erschüttert. (23 Jahre, weiblich, Dauer der Markenbeziehung zu H&M: 11 Jahre).*

- **Markenbeziehungsintensität**

Die Dauer einer Markenbeziehung stellt einen Indikator für deren Intensität dar. Da im Forschungsprojekt starke Markenbeziehungen analysiert werden sollten, wurde definitorisch festgelegt, dass eine solche Beziehung vorliegt, wenn sie mindestens ein Jahr betrug. Neben der reinen Dauer wurde in den Interviews auch auf weitere Intensitätsindikatoren eingegangen. Eine intensiv „gelebte“ Beziehung kann sich z. B. durch häufigen Kauf bzw. häufige Verwendung, den Kauf mehrerer Produkte einer Marke (Cross-buying) oder durch eine positive emotionale Bindung an die Marke, die Überzeugung im Hinblick auf überlegene Markeneigenschaften und auch durch besondere Markenrituale ausdrücken, wie einige Beispiele verdeutlichen:

*Ich habe die Marke täglich verwendet, und gekauft habe ich sie auch so ca. 2-mal pro Woche. (26 Jahre, weiblich, Dauer der Markenbeziehung Exquisa: 1,5 Jahre).*

*Ich fand die Beziehung sehr intensiv. Ich habe damals dann auch nicht nur regelmäßig die Rosencreme gekauft, sondern auch andere Produkte von Dr. Hauschka: (...) das Gesichtsreinigungsfluid, die Körperlotion und zahlreiche Gesichtsmasken. Ich war einfach von der Marke überzeugt. (50 Jahre, weiblich, Dauer der Markenbeziehung zu Dr. Hauschka: 6 Jahre).*

*Ich war davon überzeugt, dass sie gut ist, und fühlte mich bei ihr gut aufgehoben. Ich hatte großes Vertrauen zu ihr und habe in keine andere Richtung geschaut, um eventuell andere Marken zu benutzen. (55 Jahre, weiblich, Dauer der Markenbeziehung zu Total Care: 5 Jahre).*

*Also, ich habe das Handy auch, wenn ich das mal so sage, geliebt, weil ich das Handy auch schön fand (...). (25 Jahre, weiblich, Dauer der Markenbeziehung zu Apple: 7 Jahre).*



*Ich bin nie lange bei einem Produkt geblieben (...), außer bei der Tagescreme. Zu dem Produkt habe ich auch wirklich eine krasse Beziehung, weil es ein Alleinstellungsmerkmal ist, dass sie so gut deckt und nicht fleckig wird. Ich kann sie auch nicht ersetzen und fühle mich wohl damit. Wenn mir jemand sagen würde, die Creme gibt es nicht mehr, ich würde ausrasten. (25 Jahre, weiblich, Dauer der Markenbeziehung zu Garnier: 5 Jahre).*

*Ich habe Obstgarten immer abends nach dem Essen gegessen. Das war der perfekte Abschluss für den Tag. (29 Jahre, weiblich, Dauer der Markenbeziehung zu Obstgarten: 4 Jahre).*

Die Intensität der Markenbeziehung (bis zum Zeitpunkt der Markentrennung) wurde mittels offener Fragen und auch durch eine ergänzende geschlossene Frage erhoben. Hierzu sollten die Befragten eine Einschätzung auf einer 6-stufigen Ratingskala vornehmen, die von 1 = sehr intensive bis 6 = sehr schwache Beziehung reicht. Die durchschnittliche Intensitätseinschätzung lag bei 2,2.

- **Markenbeziehungsbeendigung**

Dieser Teil der Theorie ist auf die Trennungsentscheidung gerichtet, d. h. insbesondere auf die Dauer und Art dieser Entscheidung, den Einfluss des sozialen Umfeldes auf die Entscheidung und die emotionale Befindlichkeit in der Entscheidungssituation. Die *Dauer der Trennungsentscheidung* betrug bei 52 % der Befragten bis zu einem Monat, und bei 12 % zog sich die Entscheidungsfindung über einen Monat bis zu zwei Jahre hin. Eine längere Trennungsdauer ist zudem ein Indiz dafür, dass die Trennungsentscheidung am Ende eines eher schleichenden Trennungsprozesses steht.

*Es hat also 3 Monate gedauert, bis ich mich durchgerungen habe zuzugeben, dass es keinen Zweck mehr hat, da musste sich etwas ändern. So lange habe ich die alte Marke noch benutzt. (55 Jahre, weiblich, Dauer der Markenbeziehung zu Total Care: 5 Jahre).*

*Da habe ich ja erst herumexperimentiert, habe erst andere Waschmittel ausprobiert, die auch relativ günstig waren, das hat so zwei Monate gedauert. (56 Jahre, weiblich, Dauer der Markenbeziehung zu Spee: 3 Jahre).*

*Zwei Jahre, bevor ich mir dann den Toyota gekauft habe, habe ich schon überlegt, auch vielleicht mal einen Toyota auszuprobieren. (...) Es war ein schleichender Prozess und irgendwann war der Punkt gekommen, dass ich mir dachte, dass man Toyota auch mal versuchen kann. (60 Jahre, männlich, Dauer der Markenbeziehung zu VW Golf: 14 Jahre).*

Insgesamt zeigt sich somit, dass bei rund zwei Dritteln der Befragten eine mehr oder weniger längerfristig sich hinziehende, nicht-spontane Entscheidung vorlag. Etwa ein Drittel der Befragten (36 %) trennte sich dagegen mehr oder weniger spontan bzw. ohne längerfristig

hierüber nachzudenken von der Marke.

*Das war eine sofortige Entscheidung. Mir blieb ja auch technisch nichts anderes übrig. Da musste ich Nägel mit Köpfen machen und konnte nicht lange fackeln (26 Jahre, männlich, Dauer der Markenbeziehung zu Samsung/Laptop: 9 Jahre).*

*Direkt, also an einem Abend habe ich sie probiert und direkt gesagt: „Nö, das schmeckt nicht mehr“ (27 Jahre, weiblich, Dauer der Markenbeziehung zu Wagner Pizza: 3 Jahre).*

*Das ging wirklich ganz schnell, einen Tag, um genau zu sein. (26 Jahre, weiblich, Dauer der Markenbeziehung zu Schaebens: 1 Jahr).*

Rund die Hälfte der Befragten (52 %) gab zudem an, dass das soziale Umfeld (z. B. Eltern, Geschwister, Freunde etc.) keinen Einfluss auf die Trennungsentscheidung ausübte; dagegen berichten 44 % von einer positiven, die Trennung befürwortenden bzw. unterstützenden und 4 % von einer negativen, die Trennung verhindernden Einflussnahme.

*Meine Familie oder Freunde hatten mit der Entscheidung rein gar nichts zu tun, die hatten da keinerlei Einfluss. (26 Jahre, männlich, Dauer der Markenbeziehung zu Samsung: 9 Jahre).*

*Also, dass ich das Auto loswerden soll, hat auch meine Freundin gesagt. Sie war aber nicht mit meiner neuen Wahl einverstanden. (...) Ich wollte auf jeden Fall was Neues und wurde da von meinem Umfeld aber auf jeden Fall unterstützt. (28 Jahre, männlich, Dauer der Markenbeziehung zu BMW: 10 Jahre)*

Die Befragten haben die Trennungssituation unterschiedlich erlebt, d. h. 44 % berichten von einer eher emotional und 56 % von einer eher kognitiv geprägten Entscheidungssituation. Bei der emotionalen Betroffenheit überwiegen dabei negative Gefühle wie Ärger, Wut, Verzweiflung oder Enttäuschung.

*Da ich ein ganzes Stück abschneiden musste, war ich ziemlich geschockt, weil das muss ja alles erst einmal rauswachsen, die richtig kaputten Haare. Man kann schon sagen, dass ich auch wütend war auf Pantene Pro-V, dass ich dachte, ich tue meinen Haaren etwas Gutes, dabei habe ich sie aber nur noch kaputter gemacht. (24 Jahre, weiblich, Dauer der Markenbeziehung zu Pantene Pro-V: 6 Jahre).*

*Als ich herausgefunden habe, dass Obstgarten kein gesunder Nachtisch ist, habe ich mich schon geärgert, aber der Entschluss war dann auch schnell gefasst. (29 Jahre, weiblich, Dauer der Markenbeziehung zu Obstgarten: 4 Jahre).*

*Ich habe gehofft, dass das Unternehmen auf die schlechten Bewertungen reagiert, und habe noch einmal die Rezensionen durchgelesen. Aber da sie keine Reaktionen zeigten, wusste ich, dass ich etwas ändern muss (28 Jahre, männlich, Dauer der Markenbeziehung zu EA: 8 Jahre).*

In zwei Fällen (8 %) wurde auch von positiven Gefühlen berichtet, d. h. diese Personen waren stolz auf die Markentrennung bzw. freuten sich, dass man nun eine neue Marke verwendet bzw. in Anspruch nimmt.

*Ich würde sagen, ich war stolz auf mich, diesen Schritt gegangen zu sein, dass ich nicht mehr jeden Monat 3 oder 4 neue Teile dort kaufe und immer was Neues haben muss. (30 Jahre, weiblich, Dauer der Markenbeziehung zu H&M: 15 Jahre).*

Neben den deskriptiv-empirischen Befunden konnten im Rahmen der Kodierung auch ergänzend zwei hypothetische Sätze begründet formuliert werden. So ließ sich in der Stichprobe ein positiver Zusammenhang zwischen der *Markenbeziehungsintensität* und der Stärke der Emotionen in der *Trennungssituation* aufdecken (s. hierzu auch die Variablenbeziehung in Abb. 3). Da die Befragten die beiden Größen bzw. Kategorien „Markenbeziehungsintensität“ und „Grad der Emotionalität“ im Rahmen der Interviews auf 6-stufigen Ratingskalen eingeschätzt haben, konnte deren Zusammenhang statistisch ausgewertet werden. Die Überprüfung der beiden Hypothesen „Je stärker die Markenbeziehungsintensität, desto stärker ist der Grad der Emotionalität *bei* der Trennungsentscheidung“ und „Je stärker die Markenbeziehungsintensität, desto stärker ist der Grad der Emotionalität *nach* der Trennungsentscheidung“ zeigt jeweils einen positiven signifikanten Zusammenhang auf ( $r = 0,540$  ( $p < 0,05$ ) bzw.  $r = 0,399$  ( $p < 0,05$ )).

- **Beendigungsbewältigung**

Nachdem der Konsument die Trennungsentscheidung getroffen hat, schließt sich die Post-Trennungsphase an (s. Abb. 1). Ein empirisches Ergebnis ist in diesem Zusammenhang, dass diese Phase – ähnlich wie die Beendigungsentscheidungsphase – unterschiedlich lang andauern kann. Definiert wird die Phase der Trennungsbewältigung (Post-Trennungsphase) als Zeitraum zwischen der getroffenen Beendigungsentscheidung bis zur Aufnahme einer Beziehung zu einer neuen Marke (die in der Regel durch den erstmaligen Kauf stattfindet). Rund ein Drittel (36 %) der Befragten berichtet von einem direkten bzw. relativ schnellen Übergang (dies meint eine Übergangsdauer von einem Tag bis zu einer Woche) von der alten zur neuen Marke, während 28 % einen Zeitraum von einem bis drei Monate und 12 % einen Zeitraum von mehr als drei Monaten für die neue Markenwahl bekunden.

*Es hat also drei Monate gedauert, bis ich mich durchgerungen habe zuzugeben, dass es keinen Zweck mehr hat, da musste sich etwas ändern. So lange habe ich die alte Marke noch benutzt. Die neue Marke habe ich innerhalb eines Tages gefunden. (weiblich, 55 Jahre, Dauer der Markenbeziehung zu Total Care: 5 Jahre).*

*(...) Ich habe zwei Monate andere Waschmittel ausprobiert, bis ich dann bei Persil gelandet bin und seitdem dort geblieben bin bis heute. (weiblich, 56 Jahre, Dauer der Markenbeziehung zu Spee: 3 Jahre).*

Die restlichen Befragten haben entweder während der Trennungsphase alte und neue Marke parallel verwendet oder noch keine neue Marke erworben, z. B. weil sie noch keine passende Ersatzmarke gefunden haben oder weil sie bewusst auf eine Nachfolgemarke verzichten. In diesem Fall bedeutet die Markenbeendigung, dass der Konsument kein Nachfrager mehr ist in Bezug auf den in Frage stehenden Produktbereich.

In den Interviews konnte zudem aufgedeckt werden, dass sich 40 % der Probanden nach der Trennungsentscheidung proaktiv negativ über die Marke im sozialen Umfeld geäußert haben. Ein Großteil der Befragten (84 %) hat schließlich reaktiv negativ über die Marke gesprochen.

*Meiner Familie habe ich erzählt, dass das Shampoo die Haarstruktur kaputtmacht. (24 Jahre, weiblich, Dauer der Markenbeziehung zu Pantene Pro-V: 6 Jahre).*

*Nur wenn mich jemand darauf angesprochen hat, dann habe ich selbstverständlich gesagt, dass der zweite Golf nicht mehr die Qualität in meinen Augen hatte wie der erste. (60 Jahre, männlich, Dauer der Markenbeziehung zu VW Golf: 14 Jahre).*

Ein weiterer Befund im Rahmen der Trennungsbewältigung konnte in Bezug auf die mögliche Wiederaufnahme der alten Markenbeziehung ermittelt werden. Hierbei ging es um die Wahrscheinlichkeit des Wiederkaufs der alten Marke. Für 84 % der Befragten ist ein Wiederkauf der Marke unwahrscheinlich und für 16 % wahrscheinlich. Um einen Wiederkauf zu ermöglichen, müsste nach Meinung dieser Befragten das Unternehmen allerdings Änderungen an der Marke vornehmen, d. h. beispielsweise die Qualität verbessern (technische Ausstattung, Inhaltsstoffe, Geschmack etc.) oder den Preis ändern.

#### **4 Zusammenfassung**

In wirtschafts- bzw. sozialwissenschaftlichen Lehramtsstudiengängen kommt der Vermittlung von Forschungskompetenzen eine große Bedeutung in der Lehre zu. Besonders geeignet hierzu sind empirisch ausgerichtete Forschungsprojekte auf der Basis des forschenden Lernens. In solchen Projekten sollen die Studierenden aktiv forschend tätig werden und Forschungskompetenzen erlangen bzw. vertiefen. In diesem Zusammenhang werden charakteristische Merkmale des forschenden Lernens aufgezeigt. Anhand zweier wirtschafts- bzw. sozialwissenschaftlicher Lehramtsstudiengänge wird zudem exemplarisch die Bedeutung von zu erlangenden Forschungskompetenzen, insbesondere vor dem Hintergrund des forschenden Lernens, verdeutlicht.

Am Beispiel eines studentischen Forschungsprojekts zum Thema „Entwicklung einer Theorie

der Beendigung von Konsument-Marke-Beziehungen“ wird dargelegt, wie forschendes Lernen in der Lehre umgesetzt wurde. Das Besondere an diesem Forschungsprojekt ist seine methodologische Ausrichtung als Grounded-Theory-Projekt. Neben der Herausarbeitung von Grundelementen der GT-Methodologie wird das Projektthema fachwissenschaftlich, d. h. im theoretischen Kontext des Markenbeziehungsansatzes verortet. Im Ergebnis konnte schließlich eine empirisch basierte Theorie der Beendigung von Markenbeziehungen aus dem Datenmaterial entwickelt werden. Die Theorie umfasst vier inhaltliche Kategorien: Beendigungsauslöser, Markenbeziehungsintensität, Beendigungsentscheidung und Beendigungsbewältigung. Die Theoriestructur verdeutlicht zudem die zwischen diesen Kategorien bestehenden Relationen.

Lehramtsstudierende, die aktiv Erfahrung durch die Teilnahme an empirisch ausgerichteten (quantitativen und/oder qualitativen) Forschungsprojekten gesammelt haben, können diese Erfahrungen schließlich als Lehrpersonen im Unterricht entsprechender Schulfächer idealerweise in Form von Unterrichtsprojekten umsetzen. Hierfür eignen sich vor allem Fächer mit einem wissenschaftspropädeutischen Anspruch. Als Beispiel kann hier das Fach „Sozialwissenschaften“ am Gymnasium und der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen angeführt werden. So sieht der Kernlehrplan für die Sekundarstufe II in diesen Schulformen neben Sach-, Urteils- und Handlungskompetenz auch die Methodenkompetenz als sozialwissenschaftlichen Kompetenzbereich vor (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2014, 13). Methodenkompetenz zeigt sich hiernach u. a. „durch die Beherrschung von Verfahren der sozialwissenschaftlichen Informationsgewinnung und -auswertung [...]. Dazu erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen in den Bereichen der sozialwissenschaftlichen Begriffs-, Hypothesen- und Modellbildung sowie der empirischen Zugriffsweisen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2014, 17). Ergänzend heißt es, dass die Schülerinnen und Schüler „fragen- und hypothesengeleitet Daten und Zusammenhänge durch empirische Methoden der Sozialwissenschaften [erheben] und statistische Verfahren [anwenden]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2014, 31).

Dieses Beispiel eines Unterrichtsfaches der sozialwissenschaftlichen Bildung zeigt die unmittelbare Bedeutung von zu erlangenden Forschungskompetenzen in entsprechenden Lehramtsstudiengängen auf. Empirische Forschungsprojekte auf der Basis des forschenden Lernens können dabei zur Erlangung dieser Kompetenzen bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern einen wichtigen Beitrag leisten. Sie werden damit in die Lage versetzt, nicht nur ein-

zelne Forschungsphasen (wie Hypothesenbildung, Datenerhebung oder Datenauswertung) thematisch im Unterricht zu erschließen, sondern sie sind auch fähig, einzelne (kleinere) Forschungsprojekte mit allen relevanten Forschungsphasen mit den Schülerinnen und Schülern durchzuführen.

Es ist somit zielführend, dass bei der Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von lehramtsbezogenen Studiengängen im Bereich der sozialwissenschaftlichen Bildung verstärkt empirisch ausgerichtete Forschungsprojekte als verbindliche Studiengangselemente curricular konzipiert und in der Lehre anhand von konkreten Forschungsthemen umgesetzt werden. Das Konzept des forschenden Lernens liefert hierbei den allgemeinen hochschuldidaktischen Rahmen. Je nach Lehramtsstudiengang ist dieses Konzept spezifisch auszugestalten. Dies betrifft beispielsweise die Frage, wie Forschungsprojektmodule im Bachelor- und Masterstudiengang inhaltlich konzipiert werden sollen (z. B. als Einführungsmodul im Bachelor- und Vertiefungsmodul im Masterstudiengang). Weitere Spezifizierungen betreffen die hochschuldidaktische Ausgestaltung eines fL-Forschungsprojekts. Entsprechende Entscheidungen beziehen sich vor allem auf folgende Sachverhalte: Festlegung des Forschungsthemas (soll die Lehrperson oder sollen die Studierenden das Forschungsthema festlegen?), Forschungstyp (sollen quantitative und/oder qualitative Forschungsprojekte durchgeführt werden?), Organisationsform des forschenden Lernens (sollen die Studierenden in Einzel- oder Gruppenarbeit ein Forschungsthema bearbeiten?), Rolle der Lehrperson (soll sie im Forschungsprojekt primär lehrenden- oder studierendenzentriert agieren?), Rolle der Studierenden (sollen sie im Forschungsprojekt primär rezeptiv-übend oder aktiv-mitgestaltend tätig werden?), Zeitrahmen (soll sich ein Forschungsprojekt über ein oder mehrere Semester erstrecken?), Grad der inhaltlichen und zeitlichen Vorstrukturierung des Forschungsprojekts (soll das Forschungsprojekt nach einem fest vorgegebenen oder flexiblen Ablaufschema umgesetzt werden?), Steuerung des Forschungsprozesses (soll die Lehrperson gezielt Aufgaben zur Erarbeitung durch die Studierenden vorgeben?) sowie Art und Benotung der Prüfungsleistung.

## Literaturverzeichnis

- Aaker, J.L. (1997): Dimensions of Brand Personality. In: *Journal of Marketing Research*, 34 (3), 347-356.
- Aprèa, C. (2013): Alltagsvorstellungen von Jugendlichen zu komplexen ökonomischen Phänomenen: Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Wirtschafts- und Finanzkrise. In: Retzmann, F. (Hg.): *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II*, Schwalbach/Ts., 100-112.
- Ashill, N.J./ Frederikson, M./ Davies, J. (2003): Strategic Marketing Planning: A Grounded Investigation. In: *European Journal of Marketing*, 37 (3/4), 430-460.
- Baumgarth, C. (2014): *Markenpolitik*, 4. Aufl., Wiesbaden.
- Baumgarth, C./ Eisend, M./ Evanschitzky, H. (2009): Empirische Mastertechniken. In: dies. (Hg.): *Empirische Mastertechniken*, Wiesbaden, 3-26.
- Bellmann, J. (2020). "Teacher as Researcher"? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In: Brinkmann, M. (Hg.) (2020): *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*, Wiesbaden, 11-38.
- Berg, S./ Hagedorn, U. (2015): Zur Relevanz lehrkraftseitiger Deutungsmuster für die kognitive Aktivierung im Wirtschaftsunterricht. In: Arndt, H. (Hg.): *Kognitive Aktivierung in der Ökonomischen Bildung*, Schwalbach/Ts., 144-154.
- Bijedic, T./ Pahnke, A. (2017): Zum Einfluss von Berufsorientierungsmaßnahmen an Schulen auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen. In: Arndt, H. (Hg.): *Perspektiven der Ökonomischen Bildung*, Schwalbach/Ts., 101-116.
- Blackwell, R.D./ Miniard, P.W./ Engel, J.F. (2011): *Consumer Behavior*, 11. Aufl., Mason.
- Bogomolova, S. (2010): Life After Death? Analyzing Post-Defection Consumer Brand Equity. In: *Journal of Business Research*, 63 (11), 1135-1141.
- Böhm, A. (2017): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U./ Kardorff, E.v./ Steinke, I. (Hg.): *Qualitative Forschung*, 12. Aufl., Reinbek bei Hamburg, 475-485.
- Breuer, F. (2009): *Reflexive Grounded Theory*, Wiesbaden.
- Brew, A. (2013): Understanding the Scope of Undergraduate Research: A Framework for Curricular and Pedagogical Decision-Making. In: *Higher Education*, 66, 603-618.
- Brinkmann, M. (Hg.) (2020): *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*, Wiesbaden.
- Brown, D.E. (1991): *Human Universals*, New York.
- Bruhn, M./ Hennig-Thurau, T./ Hadwich, K. (2004): Markenführung und Relationship Marketing. In: Bruhn, M. (Hg.): *Handbuch Markenführung*, Bd. 1, 2. Aufl., Wiesbaden, 391-420.
- Bruhn, M./ Michalski, S. (2003): Analyse von Kundenabwanderungen – Forschungsstand, Erklärungsansätze, Implikationen. In: *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, 55 (August), 431-454.
- Bundesassistentenkonferenz (1970): *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik*, 2. Aufl., Bonn.

- Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, London.
- Clarke, A.E. (2005): *Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn*, London.
- Coulter, R.A./ Ligas, M. (2000): *The Long Good-Bye: The Dissolution of Customer-Service Provider Relationships*. In: *Psychology & Marketing*, 17 (8), S. 669-695.
- Dammler, A./ Barlovic, I./ Melzer-Lena, B. (2000): *Marketing für Kids und Teens*, Landsberg.
- Denzin, N.K./ Lincoln, Y.S. (Hg.) (2018): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 5. Aufl., Los Angeles.
- Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DeGÖB) (2004): *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. Online: <http://degoeb.de/index.php?id=6> (7.7.2020).
- Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DeGÖB) (2009): *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe*; <http://degoeb.de/index.php?id=6> [7.7.2020].
- Döring, N./ Bortz, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation*, 5. Aufl., Weinheim.
- Egbert, B. (2016): *Empirische Forschung in der Ökonomischen Bildung – Das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis am Beispiel der Untersuchung von Schülerverständnissen über Unternehmensgründungen*. In: Arndt, H. (Hg.): *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung*, Schwalbach/Ts., 187-200.
- Engartner, T. (2013): *Die Bedeutung der Einstellungsforschung am Beispiel einer explorativen Studie zur Wettbewerbs- und Fairnessaffinität von Schülerinnen und Schülern*. In: Retzmann, F. (Hg.): *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II*, Schwalbach/Ts., 113-127
- Esch, F.-R. (2018): *Strategie und Technik der Markenführung*, 9. Aufl., München.
- Evanschitzky, H./ Ramaseshan, B./ Brady, M.K./ Rabbanee, F.K./ Brock, C./ Pokorska-Zare, J. (2020): *Consumer Relationship Fading*. In: *Psychology & Marketing*, 37 (6), 815-836.
- Fajer, M.T./ Schouten, J.W. (1995): *Breakdown and Dissolution of Person-Brand Relationships*. In: *Advances in Consumer Research*, 22, 663-667.
- Fischer, E./ Otnes, C.C. (2006): *Breaking New Ground: Developing Grounded Theories in Marketing and Consumer Behavior*. In: Belk, R.W. (Hg.): *Handbook of Qualitative Research Methods in Marketing*, Cheltenham, 19-31.
- Flick, U. (2016): *Qualitative Sozialforschung*, 7. Aufl., Reinbek bei Hamburg.
- Florack, A./ Scarabis, M./ Primosch, E. (Hg.) (2012): *Psychologie der Markenführung*, München.
- Fournier, S.M. (1998): *Consumer and Their Brands: Developing Relationship Theory in Consumer Research*. In: *Journal of Consumer Research*, 24 (March), 343-373.
- Fritz, W./ Lorenz, B./ Kempe, M. (2014): *An Extended Search for Generic Consumer-Brand Relationships*. In: *Psychology & Marketing*, 31 (11), 976-991.
- Geise, W. (2013): *Konsument-Marke-Beziehungen als Thema im verbrauchererzieherischen Unterricht*. In: Retzmann, T. (Hg.): *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II*, Schwalbach/Ts., 239-253.



- Geise, W. (2016): Forschendes Lernen im sozialwissenschaftlichen Lehramtsstudium – dargestellt am Beispiel empirischer Forschungsprojekte zum Verbraucherverhalten. In: Arndt, H. (Hg.): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung, Schwalbach/Ts., 279-291.
- Glaser, B.G. (2006): All is Data. In: Grounded Theory Review. An International Journal, 6 (2), o. S. Online: <http://groundedtheoryreview.com/2007/03/30/1194/>
- Glaser, B.G./ Strauss, A.L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, New York.
- Glaser, B.G./ Strauss, A.L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung, Stuttgart, S. 91-111.
- Glaser, B.G./ Strauss, A.L. (2005): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, 2. Aufl., Bern.
- Goulding, C. (2002): Grounded Theory. A Practical Guide for Management, Business and Market Researchers, London.
- Healey, M./Jenkins, A. (2009): Developing Undergraduate Research and Inquiry, York.
- Hellmann, K.-U. (2003): Soziologie der Marke, Frankfurt/M.
- Hemetsberger, A./ Kittinger-Rosanelli, C.M.T./ Friedmann, S. (2009): „Bye Bye Love“ – Why Devoted Consumers Break Up With Their Brands. In: Advances in Consumer Research, 36, 430-437.
- Hennig-Thurau, T./ Hansen, U. (2000): Relationship Marketing – Some Reflections on the State-of-the-Art of the Relational Concept. In: dies. (Hg.): Relationship Marketing, Berlin, 3-27.
- Hieronimus, F. (2003): Persönlichkeitsorientiertes Markenmanagement, Frankfurt/ M.
- Huber, L. (2004): Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verständnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: Die Hochschule, 13 (2), S. 29-49.
- Huber, L. (2006): Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion, In: Obolenski, A./ Meyer, H. (Hg.): Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung, 2. Aufl., Oldenburg, 17-38.
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L./ Hellmer, J./Schneider, F. (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen, Bielefeld, 9-35.
- Huber, L. (2013): Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche – dringliche Aufgaben. In: Huber, L./ Kröger, M./ Schellhove, H. (Hg.): Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität, Bielefeld, 21-36.
- Huber, L. (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe?. In: Das Hochschulwesen, 62 (1+2), 32-39.
- Huber, L./ Kröger, M./ Schellhove, H. (Hg.) (2013): Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität, Bielefeld.
- Huber, L./ Reinmann, G. (2019): Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen, Wiesbaden.
- Johnson, A.R./ Matear, M./ Thomson, M. (2011): A Coal in the Heart: Self-Relevance as a

- Post-Exit Predictor of Consumer Anti-Brand Actions. In: *Journal of Consumer Research*, 38 (1), 108-125.
- Kergel, D./ Heidkamp, B. (2016): *Forschendes Lernen 2.0*, Wiesbaden.
- Kilian, K. (2011): *Determinanten der Markenpersönlichkeit*, Wiesbaden.
- Knaevelsrud, A.B. (2012): *Bindungs- und Bewältigungsreaktionen von Konsumenten nach dem Ende von Markenbeziehungen*, Lohmar.
- Kroeber-Riel, W./ Gröppel-Klein, A. (2019): *Konsumentenverhalten*, 11. Aufl., München.
- Kromka, F. (1984): *Sozialwissenschaftliche Methodologie*, Paderborn.
- Kultusministerkonferenz (2015): *Bericht zur Verbraucherkompetenz von Schülerinnen und Schülern*. Online: [https://www.kmk.org/suche.html?tx\\_kesearch\\_pi1%5Bsword%5D=Bricht+zur+Verbraucherkompetenz&tx\\_kesearch\\_pi1%5Bpage%5D=1&tx\\_kesearch\\_pi1%5BresetFilters%5D=0&tx\\_kesearch\\_pi1%5BsortByField%5D=&tx\\_kesearch\\_pi1%5BsortByDir%5D=asc](https://www.kmk.org/suche.html?tx_kesearch_pi1%5Bsword%5D=Bricht+zur+Verbraucherkompetenz&tx_kesearch_pi1%5Bpage%5D=1&tx_kesearch_pi1%5BresetFilters%5D=0&tx_kesearch_pi1%5BsortByField%5D=&tx_kesearch_pi1%5BsortByDir%5D=asc) [6.7.2020].
- Laitko, H. (2017): Die Idee des Forschenden Lernens – ein Rückblick auf die Anfänge. In: Laitko, H./Mieg, H.A./Parthey, H. (Hg.): *Forschendes Lernen. Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2016*, Berlin, 11-28.
- Laitko, H./ Mieg, H.A./ Parthey, H. (Hg.) (2017): *Forschendes Lernen. Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2016*, Berlin.
- Lamnek, S./ Krell, C. (2016): *Qualitative Sozialforschung*, 6. Aufl., Weinheim.
- Lange, A. (2012): *Subjektive gründungsbezogene Überzeugungen Studierender*, Göttingen.
- Lübcke, E./ Reinmann, G./ Heudorfer, A. (2017). Entwicklung eines Instruments zur Analyse Forschenden Lernens. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12 (3), 191-213.
- MacInnis, D.J./ Folkes, V.S. (2017): Humanizing Brands: When Brands Seems to Be Like Me, Part of Me, and in a Relationship With Me. In: *Journal of Consumer Psychology*, 27 (3), 355-374.
- Mäder, R. (2005): *Messung und Steuerung von Markenpersönlichkeit*, Wiesbaden.
- Melzer-Lena, B./ Barlovic, I. (1999): Starke Jugendmarken leben ihre eigene Welt vor. In: *Der Markenartikel*, 61 (5), 24-35.
- Mey, G./ Mruck, K. (2007): *Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil*. In: dies. (Hg.): *Grounded Theory Reader*, Köln, 11-39.
- Mey, G./ Mruck, K. (2009): *Methodologie und Methodik der Grounded Theory*. In: Kempf, W./ Kiefer, M. (Hg.): *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*. Bd. 3, Berlin, 100-152.
- Mey, G./ Mruck, K. (2011): *Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven*. In: dies. (Hg.): *Grounded Theory Reader*, 2. Aufl., Wiesbaden, 11-48.
- Mieg, H.A./ Lehmann, J. (Hg.) (2017): *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschulen erneuert werden kann*, Frankfurt/M.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2020a): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Realschule in Nordrhein-Westfalen – Wirtschaft*, Düsseldorf 2020.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2020b): *Unter-*

- stützungsmaterial und Hinweise zum Kernlehrplan Wirtschaft für die Realschule. Online: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/realschule/wirtschaft-brneu-ab-2020-2021/hinweise-und-materialien/index.html> [4.7.2020].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2020c): Beispiel für einen schulinternen Lehrplan Realschule – Sekundarstufe I, Wirtschaft (Entwurf vom 1.7.2020); <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/realschule/index.html> [6.7.2020].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2019): Kernlernplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen – Wirtschaft-Politik, Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2017): Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in der Primarstufe und Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft, Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2013a): Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen – Arbeitslehre Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft, Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2013b): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Arbeitslehre Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft, Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2013c): Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für die gymnasiale Oberstufe – Sozialwissenschaften – vom 15.10.2013; <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/4005>, [5.7.2020].
- Neuber, N./ Paravicini, W./ Stein, M. (Hg.) (2018): Forschendes Lernen – The Wider View, Münster.
- Nida, D./ Smalley, W. (1959): Introducing Animismus, New York.
- Prim, R./ Tilmann, H. (1997): Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft, 7. Aufl., Wiesbaden.
- Raffée, H. (1974): Grundprobleme der Betriebswirtschaftslehre, Göttingen.
- Redler, J. (2018): Die Store Brand, Wiesbaden.
- Reinmann, G./ Lübcke, E./ Heudorfer, A. (Hg.) (2019): Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase, Wiesbaden.
- Roters, B./ Schneider, R./ Koch-Priewe, B./ Thiele, J./ Wildt, J. (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium, Bad Heilbrunn.
- Rueß, J./ Gess, C./ Deicke, W. (2016): Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11 (3), 23-44.
- Schlösser, H.-J. (2009): Experimentelle Ökonomie und Wirtschaftsunterricht. In: Seeber, G. (Hg.): Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik, Schwalbach/Ts., 113-122.

- Schlösser, H.-J./ Weber, B. (1999): *Wirtschaft in der Schule*, Gütersloh.
- Solomon, M. (2016): *Konsumentenverhalten*, 11. Aufl., München.
- Sommer, R. (1998): *Psychologie der Marke: Die Marke aus der Sicht des Verbrauchers*, Frankfurt/M.
- Speck, K./ Wulf, C./ Viertel, M./ Arnold, D./ Ivanova-Chessex, O. (2012): Praxisbezüge im Studium durch „Forschendes Lernen“ – Befunde aus der erziehungswissenschaftlichen Methodenausbildung an der Universität Oldenburg. In: Schubarth, W./ Speck, K./ Seidel, A./ Gottmann, C./ Kamm, C./ Krohn, M. (Hg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken!?*, Wiesbaden, 287-298.
- Stang, T.C. (2017): Systematisierung forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Laitko, H./ Mieg, H.A./ Parthey, H. (Hg.) (2017). *Forschendes Lernen. Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2016*, Berlin, 99-121.
- Stauss, B. (2011): Der Kundenbeziehungs-Lebenszyklus. In: Hippner, H./ Hubrich, B./ Wilde, K.D. (Hg.): *Grundlagen des CRM: Strategie, Geschäftsprozesse und IT-Unterstützung*, 3. Aufl., Wiesbaden, 329-341.
- Strauss, A. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, München.
- Strauss, A./ Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, Weinheim.
- Strübing, J. (2004): *Grounded Theory. Zur sozialtechnologischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*, Wiesbaden.
- Tang, Z./ Chen, X./ Xiao, J. (2010): Using the Classic Grounded Theory Approach to Understand Consumer Purchase Decision in Relation to the First Customized Products. In: *Journal of Product & Brand Management*, 19 (3), 181-197.
- Trommsdorff, V./ Teichert, T. (2011): *Konsumentenverhalten*, 8. Aufl., Stuttgart.
- Tully, C./ Krug, W. (2011): *Konsum im Jugendalter*, Schwalbach/Ts.
- Universität Hildesheim (Hg.) (2018): *Verkündigungsblatt der Universität Hildesheim*, Heft 133, Nr. 01/2018 vom 15.3.2018, Hildesheim
- Universität zu Köln (Hg.) (2015): *Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Modulhandbuch Master of Education Sozialwissenschaften, Studienprofil Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen*, Köln.
- Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen im „Format“ der Forschung. In: *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2), 4-7.
- Wildt, J. (2011): „Forschendes Lernen“ als Hochform aktiven und kooperativen Lernens. In: Diedrich, R./Heilemann, U. (Hg.): *Ökonomisierung der Wissensgesellschaft. Wie viel Ökonomie braucht und wie viel Ökonomie verträgt die Wissensgesellschaft*, Berlin, 93-108.