



# Konsumpädagogik Geschichte, Konzepte und Revision einer vernachlässigten Disziplin

André Schütte

*Spätestens seit der Mitte des 20. Jahrhunderts ist der Markt zu einer bedeutenden Sozialisationsinstanz geworden, der die Bedingungen des Aufwachsens radikal verändert. Nicht nur Jugendliche, sondern auch Kinder werden immer früher als eigenständige KonsumentInnen angesprochen. Als MarktteilnehmerInnen sind Kinder und Jugendliche der pädagogischen Kontrolle entzogen, allerdings ist auf dem Markt ein Probehandeln nicht vorgesehen. So stellt das Konsumieren eine wichtige zu erlernende Kulturtechnik und die Erziehung zum mündigen Konsumieren eine wichtige pädagogische Aufgabe dar. Der Artikel informiert über die Geschichte und den Diskussionstand der Konsumpädagogik, unterzieht aber einige konsumpädagogische Grundbegriffe und Ziele einer Revision. Vor diesem Hintergrund skizziert er schließlich grundlegende Aufgaben der Konsumkunde, einem künftigen Lehrgebiet der Konsumpädagogik.[0]*

*Since the middle of the 20th century at the latest, the market has become an important instance of socialisation, with the result that the conditions for growing up have changed radically. Not only teenagers, but also children are increasingly being addressed as independent consumers. Although the market is free of pedagogical control, there is no provision for trial treatment. Therefore, consumption is an important cultural technique to be learnt and education for responsible consumption is an important pedagogical task. The article informs about the history and the state of discussion of consumer education, but revises some basic concepts and goals of consumer education. In front of this background, he finally outlines basic tasks of ›Konsumkunde‹, a future field of teaching in consumer education.*

## 1. Einleitung

Im Jahre 1967 wundert sich der Pädagoge Erich Weber über das ausbleibende Interesse seiner Zunft am Konsum: Weder in grundlegenden Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik noch in den wichtigen pädagogischen Lexika tauchten Fragen zur Konsumerziehung auf (Weber 1967: 18). Zu diesem Zeitpunkt hatten die Währungsreform und das Wirtschaftswunder nachhaltig für ein rapides Wirtschaftswachstum, steigende Löhne und sinkende Arbeitszeiten in Deutschland gesorgt, sodass die überwiegende Mehrheit der westdeutschen Mittelstandsgesellschaft am Massenkonsum teilhaben konnte: »Neben Möbeln, Gardinen, elektrischen Haushaltsgeräten, Rundfunktruhen und dann auch Fernsehern waren es exotische Lebensmittel, Bohnenkaffee und in zunehmendem Maße Automobile und Ferienreisen, an denen sich die neuen Konsumgewohnheiten zeigten« (Schrage 2009: 228). Seither konsumieren die Mitglieder westlicher Wohlstandsgesellschaften nicht mehr ausschließlich, um das Leben zu erhalten, sondern um es zu

steigern: neue Bedürfnisse werden entdeckt, die Persönlichkeit kann durch Konsumprodukte ausdifferenziert und die soziale Position dargestellt werden. Die Pädagogik vernachlässigt den Konsum also zu einem Zeitpunkt, an dem er eine »herausragende kulturelle, soziale und ökonomische Bedeutung besitzt« (König 2013: 11).

Hierbei steht sie freilich nicht allein, sondern bekommt Schützenhilfe von einer oftmals polemisch vorgehenden Konsumkritik: Man entlarvt »geheime Verführer« (Vance Packard), kritisiert den »außengeleiteten Menschen« (David Riesman) und warnt vor der »Konsumfront« (Karl Bednarik), ja sogar vor dem »Konsumterror« (Herbert Marcuse). Derlei Kritik trifft auf offene Türen einer Pädagogik, die spätestens seit dem Neuhumanismus durch die Brille ihres Deutungsmusters »Bildung und Kultur« verächtlich auf ökonomische Praktiken blickt (Bollenbeck 1994). Dabei hätte sie es besser wissen, die kultur- und gesellschaftsbildende Kraft des Konsum durchaus erkennen und pädagogisch reflektieren können: Denn schon das 18. Jahrhundert ist ein Zeitalter der Kommerzialisierung, das bspw. mit dem Impresario, mit Verlegern, Buchhändlern oder Kunstversteigerern neue Unternehmertypen sowie neue Institutionen wie Kunsthandlungen oder Leihbibliotheken hervorbringt. Sie alle sorgen in den Städten für ein breites, facettenreiches und relativ leicht zugängliches kulturelles Dienstleistungsangebot, das zudem noch dazu beiträgt, Unterschiede zwischen Hoch- und Volkskultur allmählich verwischen zu lassen (vgl. North 2003). Zudem wirken sich expandierende Märkte, Wahlfreiheit von KonsumentInnen und steigender Wohlstand auf generationale Beziehungen aus: »Parents and others could now express their love for a newborn by buying things, while the infant itself grew up expecting to develop deep attachments to things along with a fairly steady diet of new items and fads« (Stearns 1997: 111). Seitdem nehmen Kinder und Jugendliche nicht nur großen Einfluss auf die Konsumententscheidungen ihrer Eltern, sondern sie selbst werden immer früher als eigenständige KonsumentInnen angesprochen. Damit aber verändern sich die Bedingungen des Aufwachsens radikal: Denn spätestens seit der Mitte des 20. Jahrhunderts ist der Markt zu einer bedeutenden

Sozialisationsinstanz geworden. Hierin sieht man ein wesentliches Moment für den »Wandel der ›traditionellen‹ Kindheit zur Konsumkindheit« (Feil 2004: 33) und das Entstehen von Jugendkulturen. Als MarktteilnehmerInnen sind Kinder und Jugendliche insofern frei, als sie der unmittelbaren pädagogischen Kontrolle entzogen sind. Aber anders als im Elternhaus, der Schule oder dem Jugendclub ist auf dem Markt ein Probehandeln nicht vorgesehen.

Das Konsumieren ist also eine wichtige moderne Kulturtechnik, die man ebenso erlernen muss wie das Lesen, Schreiben oder Rechnen. Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht daher die Frage nach einer Erziehung zum mündigen Konsumieren. Obwohl die Pädagogik dieser Frage bislang wenig Beachtung schenkt, haben sich immer wieder einmal vereinzelt PädagogInnen hierzu geäußert. Im Folgenden soll zuerst über die Geschichte konsumpädagogischen Denkens informiert werden (2.). In einem nächsten Schritt sollen konsumpädagogische Grundbegriffe, AdressatInnen und Ziele dargestellt werden (3.), bevor eine Kritik und Revision konsumpädagogischer Grundbegriffe und Ziele vorgenommen wird (4.). Ein Ausblick beschließt den Beitrag mit einigen Bemerkungen zu den Aufgaben der Konsumkunde als dem künftigen und zentralen Lehrgebiet einer Konsumpädagogik (5.).

## 2. Geschichte konsumpädagogischen Denkens

Im Folgenden soll ein exemplarischer Überblick über die wichtigsten konsumpädagogischen Ansätze und Forschungsstränge seit den 1960er-Jahren gegeben werden. Hierzu werden zuerst (kurz) die wirkmächtigsten wirtschaftswissenschaftlichen Ansätze skizziert, bevor dann (etwas ausführlicher) Grundlinien der erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Diskussion um Fragen des Konsumierens konturiert werden.

## 2.1 Wirtschaftswissenschaft und -pädagogik

Die folgenden Ansätze gelten als grundlegende und schulbildende Positionen innerhalb der wirtschaftswissenschaftlichen Konsumforschung, die ihrerseits eine Fülle weiterer und spezifischer Untersuchungen nach sich gezogen haben (vgl. Pleiß 2008: 102–107). Sie haben die konsumpädagogische Diskussion initiiert und maßgeblich geprägt.

In diesem Zusammenhang sind zunächst die Arbeiten von Gerhard Scherhorn zu nennen. Dieser entwickelt das Konzept der ›Gegenmacht‹ (Scherhorn 1974): Hierbei geht es darum, nicht nur durch verbraucherpolitische Maßnahmen und Institutionen, sondern auch durch eine Erziehung zum rationalen Kauf- und Nachfrageverhalten die Einflussmöglichkeiten und Entscheidungsspielräume von VerbraucherInnen gegenüber der Sphäre der Produktion zu stärken. Erich Dauenhauers Entwurf einer ›Verbraucherkunde‹ kann als Ausdifferenzierung und Ausweitung von Scherhorns Ansatz mit Blick auf dessen schulische und außerschulische Vermittlung verstanden werden (Dauenhauer 1978). Scherhorn wie Dauenhauer zielen auf die Erziehung der Menschen zu freien im Sinne von umfassend informierten und rational entscheidenden MarktteilnehmerInnen ab, die dazu in der Lage sind, ihr Einkommen, ihre Bedürfnisse und ihr Kaufverhalten optimal aufeinander abzustimmen.

Demgegenüber wählt der Wirtschaftspädagoge Ulrich Pleiß einen ethischen Standpunkt, von dem aus er seine Konzeption von ›Konsumentenerziehung‹ begründet: »Als Ausgangspunkt bietet sich die Sinnfrage des Lebens an« (Pleiß 1987: 108). Sinnhaft könne nur konsumiert werden, wenn das Konsumhandeln in umfassende Wert- und Verantwortungszusammenhänge eingebettet wird. Heiko Steffens schließlich entwickelt Dauenhauers VerbraucherInnendidaktik weiter und zielt, Pleiß folgend, auf ein ethisch verantwortetes Konsumhandeln. Er entwickelt so eine Grundlage zur Konstruktion und Planung konsumpädagogischer Curricula in der Schule (Steffens 1982).

## 2.2 Erziehungswissenschaft

Seit den 1960er-Jahren haben sich aber auch vereinzelt ErziehungswissenschaftlerInnen mit konsumpädagogischen Fragen beschäftigt. Erste und grundlegende Thematisierungen von Fragen des Konsums finden sich vor allem bei Ansätzen an der Schnittstelle von Allgemeiner Pädagogik und Freizeitpädagogik: Franz Pöggeler setzt sich im Zuge seiner Grundlegung einer Freizeitpädagogik mit dem Konsum auseinander. Während er in der Erweiterung der freien Zeit die Chance sieht, bildende Erfahrungen im Sinne schöpferischer Erholung und Unterhaltung zu machen, sieht er diese Möglichkeiten durch die Macht der Konsumsphäre aber prinzipiell gefährdet: denn das Konsumieren verbreite »die Haltung des passiven Entgegennehmens« (Pöggeler 1965: 11). Dem müsse Freizeitpädagogik entgegenwirken und Menschen durch die Vermittlung von Aktivitäten wie Wandern, Reisen, Lesen, Meditation oder Sport »aktiv zum rechten Verbringen der Freizeit« führen (ebd.: 36).

Eine andere Position vertritt Erich Weber, der den ersten und bislang einzigen Versuch einer umfassenden und systematischen Bestimmung von Konsumerziehung vorgelegt hat. Webers Grundsatz lautet: Konsumprodukte »bereichern zwar unser Leben, geben ihm aber noch keinen Sinn« (Weber 1967: 81). Nur vor dem Hintergrund einer Idee des sinnvollen Lebens könne man auch sinnvoll und vernünftig konsumieren. Vernünftig konsumiert laut Weber, wer informiert ist sowie begründet wählen, aber auch verzichten, planen und sparen kann (vgl. ebd.: 55–128).

Ulrich Beers konsumerzieherischer Ansatz kommt zu ähnlichen Ergebnissen wie Weber: Beer spricht sich gegen die Praxis des Impulskaufens und für eine längerfristige »Konsumplanung« aus (Beer 1967: 46). Hierzu müsse man den Umgang mit Geld üben, wozu er vor allem das Sparen und Anlegen zählt. Dies setze aber auch »Kritik und Distanz gegenüber der Werbung und ihren zwingenden Kaufappellen« voraus (ebd.: 48).

Ab den 1990er-Jahren ist ein steigendes Interesse an Fragen des Konsums seitens der Kindheits- und Jugendforschung und der Medienpädagogik zu beobachten: Die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen zu Wirtschaftssubjekten und deren Marktintegration wird vor allem am Umgang mit Geld festgemacht. Wenn Kindern und Jugendlichen Geld überlassen wird, dann bedeutet das für sie zum einen, wie Christine Feil betont, »ein Stück pädagogisch legitimierte Freiheit« (Feil 2004: 39). Andererseits müssen sie den Umgang mit Geld lernen – und das geht nur auf dem Markt, auf dem es aber nicht um Erziehung zur Mündigkeit, sondern um Profit geht. Heidrun Bründel und Klaus Hurrelmann betonen daher die pädagogische Bedeutung des Taschengeldes: Hierdurch üben Kinder, »sich Geld einzuteilen und ihre Bedürfnisse, wenn nötig, aufzuschieben« (Bründel/Hurrelmann 2017: 177). Mit Fokus auf Kaufsucht und kompensatorischen Konsum untersuchen die Jugendsoziologen Elmar Lange und Frank Muck das Kauf- und Konsumverhalten Jugendlicher und erstellen didaktische Materialien zur Suchtprävention (Lange/Muck 1997, Lange 2004). Ab der dritten Auflage von Klaus Hurrelmanns Studie ›Lebensphase Jugend‹ taucht die Konsumsphäre als Sozialisationsinstanz auf (vgl. Hurrelmann 1994), in späteren Auflagen wird das Konsumieren zu den zentralen Entwicklungsaufgaben Jugendlicher gezählt (Hurrelmann/Quenzel 2012).

Gleichzeitig rückt das Thema Konsum in den Fokus einer handlungsorientierten Medienpädagogik. Den Anfang macht ein von Dieter Baacke, Uwe Sander und Ralf Vollbrecht verfasstes Gutachten zum Thema ›Kinder und Werbung‹ (Baacke et al. 1993). Hierauf folgen empirische Studien, die die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Fernsehwerbung und den darin vermittelten Medienmarken rekonstruieren (Charlton et al. 1995; Kommer 1996; Baacke et al. 1999; Paus-Hasebrink et al. 2004). Dies hat das Entstehen einer medienpädagogisch ausgerichteten ›Werbepädagogik‹ begünstigt. Ziel ist die Vermittlung von Werbekompetenz, d.h. die Fähigkeit, »Werbung zu erkennen, zu verstehen und zu verarbeiten«, sowie eine »kritische[]

Distanz« zur Werbung aufzubauen (Mayer 1998: 237, vgl. auch Vollbrecht 2002).

Schließlich sei erwähnt, dass der Konsum gegenwärtig vor allem im Kontext von Projekten zur Verbreitung der ›Bildung für nachhaltige Entwicklung‹ Thema wird. Hier wird auch die Vermittlung und Verbreitung nachhaltiger Konsummuster und Lebensstile angestrebt (Fischer/von Hauff 2017). Der Sache nach hat bereits Ende der 1990er-Jahre Gerhard Mertens hierfür Partei ergriffen. Im Rahmen seiner ›humanökologischen Pädagogik‹ legitimiert Mertens eine Erziehung zum sozial, ökologisch und ökonomisch verantwortlichen Konsumieren als pädagogische Aufgabe (Mertens 1998 und 2006).

### 3. Konsumpädagogische Grundbegriffe, AdressatInnen und Ziele

Nun soll es darum gehen, das konsumpädagogische Feld zu ordnen. Dies ist nicht ganz unproblematisch, weil damit eine Einheitlichkeit und Geschlossenheit suggeriert wird, die angesichts unterschiedlicher Zugänge, Schwerpunkte und Zielsetzungen nicht besteht. Gleichzeitig lässt sich aber auch ein breiter Fundus an geteilten Überzeugungen feststellen. Auch wenn vieles unerwähnt bleibt, so verstehen sich die folgenden Überlegungen dennoch als Versuch einer grundlegenden begrifflichen Ordnung, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausstellt. Hierzu werden vor allem grundlagentheoretische Arbeiten mit exemplarischem Charakter herangezogen. Zuerst (3.1) soll es darum gehen, den Begriff des Konsumierens näher zu bestimmen sowie nach der Funktion und Struktur von Konsumprodukten zu fragen. Danach (3.2) sollen konsumpädagogische Ansätze im Hinblick auf die jeweilige Modellierung ihrer AdressatInnen unterschieden werden. Denn es macht einen Unterschied, ob Menschen als ökonomische oder ethische Subjekte modelliert oder in ihrer sozialen Rolle als KonsumentInnen in den Blick geraten.

### 3.1 Konsumieren und Konsumprodukte

Im Hinblick auf die Frage nach dem Begriff des Konsumierens möchte ich zwischen einem extensionalen und einem intensionalen Verständnis unterscheiden. Ein *extensionales Verständnis* benennt die verschiedenen Tätigkeiten, die sich unter diesem Begriff subsummieren lassen: Hier kann man einen engen von einem weiten Begriffsgebrauch unterscheiden. Unter dem Konsumieren im engeren Sinne (das man auch oft »Verbrauchen« nennt) wird die geldvermittelte Marktentnahme von Konsumprodukten oder Dienstleistungen verstanden, d.h. deren Inanspruchnahme oder Kauf. Demgegenüber wird das Konsumieren im weiten Sinne nicht nur als eine ökonomische, sondern auch als eine soziale und kulturelle Handlung konzipiert. Es umfasst neben dem Kaufen zusätzlich noch das aufbrauchende Verzehren sowie die zweckmäßige Nutzung von käuflichen Dingen. In der Medien- und Werbepädagogik fällt hierunter noch die Rezeption von Medienangeboten und Werbung. Gegenüber dem extensionalen Verständnis beschreibt ein *intensionales Begriffsverständnis* die Art der Tätigkeit, die hier Konsumieren genannt wird. Für diesen Zusammenhang ist relevant, dass sowohl das Verbrauchen als auch das Konsumieren grundsätzlich als passive Akte verstanden werden, mit den zugleich eine bestimmte Erwartungshaltung verbunden wird. So heißt es bei Erich Weber: »Das Konsumieren wird umso perfekter empfunden, je weniger eigene Initiative und Anstrengung es verlangt, je weniger Abfall es hinterläßt und je längeren Genuß ohne Reue es gestattet« (Weber 1967: 78). Weber hält diese Haltung Konsumprodukten gegenüber für prinzipiell legitim. Problematisch würde eine solche »Konsumhaltung« erst, wenn sie auf Bereiche übertragen wird, die ein anderes als ein konsumtives Verhältnis des Menschen zur Welt und zu seinen Mitmenschen voraussetzen.[1]

In Bezug auf die Funktion und Struktur von Konsumprodukten sei wiederum exemplarisch Webers Bestimmung genannt: Dieser versteht unter Konsumprodukten »die der menschlichen Verfügungsgewalt unterworfenen durch Tausch oder Bezahlung erwerbbaaren Mittel zur

Bedürfnisbefriedigung« (ebd.: 19). Weber bestimmt Konsumprodukte als nützliche Dinge, wobei er hier der Sache nach zwischen einem Gebrauchs- und einem Inszenierungswert[2] unterscheidet: Der Gebrauchswert eines Produkts bezieht sich darauf, inwieweit es dazu geeignet ist, menschliche Bedürfnisse zu befriedigen. Der Inszenierungswert eines Produkts bemisst sich danach, inwieweit dieses sich dazu eignet, die soziale Position der/des KonsumentIn auszudrücken. Hierbei spielen weniger Qualität und Preis des Produkts als vielmehr dessen »Anerkennung durch die sozialen Bezugsgruppen« eine Rolle (ebd.: 34). Weber hält ein gebrauchswertorientiertes Konsumieren für legitim, während er ein am Inszenierungswert orientiertes demonstratives Konsumieren für illegitim hält. Denn wenn man nicht konsumiere, um Bedürfnisse zu befriedigen, sondern um den sozialen Status zu dokumentieren, bestünde die Gefahr, »den Konsum als zentralen Lebenssinn« zu betrachten (ebd.). Dann aber seien Sinn und Funktion von Konsumprodukten pervertiert: Denn dann bestimmten Konsumprodukte die Ziele menschlichen Handelns, wobei sie doch eigentlich der »menschlichen Verfügungsgewalt unterworfen« sein und als Mittel zur Bedürfnisbefriedigung dienen sollten: »Wirtschaftliche Güter, die wir legitim konsumieren, sind lediglich Mittel zur menschlichen Lebenserhaltung und -entfaltung, aber kein Selbstzweck« (ebd.: 81).

### 3.2 KonsumentInnenen als ökonomische, ethische und soziale Subjekte

Vor allem wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtete Ansätze bestimmen ihre AdressatInnen in Anlehnung an modelltheoretische Vorgaben der Volkswirtschaftslehre als Wirtschaftssubjekte – und das heißt: als VerbraucherInnen im Sinne von NachfragerInnen und KäuferInnen (Scherhorn, Dauenhauer). Und so fokussiert die an einem solchen VerbraucherInnenmodell orientierte Konsumpädagogik vor allem das Kauf- und Nachfrageverhalten ihrer AdressatInnen. Sie geht von einer Marktbenachteiligung der VerbraucherInnen aus und will deren souveräne Stellung gegenüber dem Angebot und der Macht der ProduzentInnen sichern. Hierzu bedürfe es dessen, was Scherhorn den

›mündigen Verbraucher‹ nennt: »Es muß von ihm verlangt werden, daß er nicht nur darüber nachdenkt, auf welche Weise gegebene Bedarfe durch ökonomisch zweckmäßiges Verhalten im Haushalt und auf dem Markt am effizientesten gedeckt werden können, sondern daß er seine Bedarfe selbst *infragestellt*, indem er sich Informationen darüber verschafft, wie sie zustandekommen und welche Wirkungen dadurch eintreten, daß sie gedeckt werden« (Scherhorn 1974: 38). Mündiges Verbrauchen impliziert zudem die Bereitschaft, »seine Bedarfvorstellungen auch und gerade dann [zu] artikulieren, wenn ihnen kein Angebot entspricht«, damit schließlich »die entsprechenden Sach- und Dienstleistungen auf dem Markt angeboten werden« (ebd.).

Im Gegensatz hierzu bezieht sich die geisteswissenschaftlich orientierte Konsumpädagogik direkt auf das Bedürfnisleben ihrer AdressatInnen (Weber, Pleiß, Mertens). Diese modelliert sie nicht nur als ökonomische, sondern als ethische Subjekte und fokussiert daher nicht so sehr das Wie und Was des Kaufens, sondern vor allem das Warum des Konsumierens. Deswegen erkennt sie ihre wichtigste Aufgabe in der »Formierung des Antriebslebens« (Weber 1967: 46). Die Maßstäbe hierzu seien aber gerade nicht vom Markt, sondern aus »umgreifenden ideellen Orientierungen« (ebd.: 41) zu gewinnen: »Der einzelne muß sie schon mitbringen, wenn er auf dem Markt als Konsument erscheint« (ebd.: 51). Von ihnen aus begründen sich dann wichtige konsumerzieherische Ziele: Das Wissen um die Unterscheidung zwischen dem Konsumierbaren und Nichtkonsumierbaren,<sup>[3]</sup> die Bereitschaft zur Relativierung des Konsumierens, die Fähigkeit zum Verzicht, Planen und Sparen sowie zum begründeten Wählen (ebd.: 75–127). Diese Zielsetzungen fließen in Webers Vorstellung vom ›mündigen Konsumenten‹ zusammen, die selbst wiederum auf die ›ideellen Orientierungen‹ zurückverweist: Der ›mündige Konsument‹ »weiß, was er will, und will, was sich in die Gesamtordnung seines Lebens sinnvoll einfügt« (Weber 1967: 56).<sup>[4]</sup>

Schließlich betrachten Sozialisationstheorie, Ökonomie und Politik Menschen in ihrer sozialen Rolle als KonsumentInnen. Pädagogische Institutionen wie Familie, Kindergarten oder Schule werden hier als

Instanzen ökonomischer Sozialisation verstanden, die Menschen dazu befähigen sollen, »die gesellschaftliche Mitgliedsrolle des Konsumenten zu übernehmen« (Hurrelmann/Quenzel, 2012: 28). Vom Menschen als KonsumentIn wird ein Wissen über den Markt sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zu marktkonformem Handeln erwartet (Hellmann 2010a).[5]

Bründel und Hurrelmann fordern, schon im Kindesalter den Umgang mit Geld einzuüben: »Taschengeld sollte regelmäßig gegeben werden, ohne dass Kinder darum bitten müssen und ohne dass Gegenleistung verlangt wird« (Bründel/Hurrelmann 2017: 176). Laut Lange ist im Jugendalter jedoch die Erfahrung wichtig, dass man sich Geld auch verdienen muss: »Wer erlebt, dass man für sein Geld arbeiten muss, der geht mit seinen Einnahmen deutlich vorsichtiger um als derjenige, dem sie »vom Himmel fallen«« (Lange 2004: 170). KonsumentInnen müssen aber auch wissen, was Märkte überhaupt sind und welche Regeln dort gelten. Stefan Aufenanger zufolge sind in diesem Zusammenhang für pädagogisches Handeln entwicklungspsychologische Erkenntnisse relevant: Kinder könnten schon früh Fernsehwerbung erkennen und vom Programm unterscheiden. Sie entwickelten in stufenweiser Abfolge verschiedene Konzepte darüber, wie Preis und Wert von Produkten entstehen. In der mittleren Kindheit entwickelten sie ein erstes Verständnis von ökonomischen Beziehungen und an der Schwelle zur Pubertät ein Konzept von Profit (Aufenanger 2005). Marktkonformes Handeln wird heute spezifisch gefasst: Es geht darum, nicht nur irgendwie, sondern nachhaltig, d.h. ökonomisch, sozial und ökologisch verantwortlich, zu konsumieren. Vor allem die Vereinten Nationen setzen sich für eine Veränderung des konkreten Konsumhandelns, aber auch für »grundlegendere Veränderungen von Werten« ein (Fischer/von Hauff 2017: 22). Dies wird in erster Linie als eine Aufgabe politischer Steuerung angesehen, wobei hier der Zweck die Mittel heiligt: »Ziel ist somit nicht die Abschaffung individueller Freiheit, sondern deren Gewährleistung. Somit ließe sich politische Steuerung in Richtung nachhaltigen Konsums nicht nur als legitim, sondern auch als notwendig auffassen« (ebd.: 24). In diesen Prozess sind auch pädagogische Institutionen involviert. In Deutschland geschieht dies vor allem durch die staatlich geförderten

Projekte BiNK (Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum, Laufzeit von 2008 bis 2011) und BiNKA (Bildung für nachhaltigen Konsum durch Achtsamkeitstraining, Laufzeit 2015-2018). Zielgruppe sind Jugendliche (Tully/Krug 2011), wobei auch an der Veränderung von Abläufen und Strukturen in Bildungseinrichtungen wie Schulen angesetzt wird (Fischer/Nemmich 2012).

#### 4. Kritik und Revision konsumpädagogischen Denkens

Betrachtet man die bisher genannten konsumpädagogischen Ansätze, so fällt auf, dass sie alle mehr oder weniger explizit auf einer konsumkritischen Denkfigur basieren: Ihr zufolge müssen junge Menschen gegen die Verführungsmacht von Konsumprodukten gewappnet werden, um ihnen im Alltag überhaupt begegnen zu können. Das bedeutet aber auch, dass die Konsumpädagogik von diesem Alltag konsequent abstrahiert: Das eigentliche Thema *und* der zentrale Gegenstand der Konsumpädagogik, nämlich das Konsumieren von Konsumprodukten, finden hier kaum Beachtung. Wenn durch konsumpädagogisches Handeln jedoch nicht nur der Umgang mit Geld erlernt, Wissen über Werbung erworben oder das vordergründige Kaufverhalten geändert werden soll, sondern vielmehr komplexe Umgangsformen mit käuflichen Dingen eingeübt werden sollen, dann ist es nötig, von der konkreten Praxis des Konsumierens auszugehen. Im Folgenden soll daher eine Kritik und Revision konsumpädagogischen Denkens unternommen werden. Es geht zum einen darum, auf begriffliche und konzeptuelle Verkürzungen und programmatische Idiosynkrasien hinzuweisen. Zum anderen soll aber auch das pädagogische Interesse an der konkreten Alltagspraxis des Konsumierens zurückgewonnen werden: Zuerst (4.1) geht es um die Revision des Begriffs des Konsumierens, der Struktur von Konsumprodukten sowie der Vorstellungen über deren mögliche Wirkungen. Danach (4.2) geht es darum, die Idee des mündigen Konsumierens neu zu fassen.

## 4.1 Konsumieren und Konsumprodukte

Das fehlende konsumpädagogische Interesse an Konsumprozessen beruht auf der einen Seite auf dem Begriff des Konsumierens selbst, das als eine grundsätzlich passive Erwartungshaltung Konsumprodukten gegenüber verstanden wird. Auf der anderen Seite ist die grundsätzlich konsumkritische Haltung auf bestimmte Wirkannahmen zurückzuführen, der zufolge Konsumprodukte Menschen wenn nicht gar zu »Maßlosigkeit und Vermessenheit« (Weber 1967: 47), so doch zumindest zu einer habituell passiven Haltung der Welt gegenüber, einer ›Konsumhaltung‹ eben, verleiten. Konsumpädagogisches Denken fußt auf einer Unterscheidung zwischen Arbeit und Konsum, der zufolge die arbeitende Seite produziert und Leistungen erbringt, welche die konsumierende Seite dann in Empfang nimmt. Schon Ulrich Pleiß moniert ein derart verkürztes Begriffsverständnis (Pleiß 2008: 111). Allein aufgrund des Selbstbedienungsprinzips ist man als KonsumentIn zum Handeln gezwungen. Deswegen informiert man sich, lässt sich beraten, bewertet, prüft, vergleicht, mitunter reklamiert man etwas oder beschwert sich gar (vgl. Hellmann 2010b: 28). Und auch medienpädagogische Forschungen zeigen, dass Kinder und Jugendliche die dargebotenen Inhalte keineswegs nur passiv aufnehmen, sondern mitunter auch aktiv auf ihr Leben beziehen, »sei es zur Orientierung in der Fülle der Medienangebote, sei es zur Positionierung (Integration bzw. Abgrenzung) oder als Symbolmaterial in ihrer Identitätsbildung« (Paus-Hasebrink et al. 2004: 182). Das Konsumieren ist also eine Tätigkeit – und dabei keineswegs auf ein hedonistisches Reiz-Reaktions-Verhalten zu verengen. Der Ethnologe Daniel Miller zeigt in diesem Zusammenhang, dass viele Menschen beim Einkaufen an Menschen denken, die ihnen etwas bedeuten. Im Zuge seiner einjährigen Feldstudie rekonstruiert er, »how shoppers develop and imagine those social relationships which they most care about through the medium of selecting goods« (Miller 1998: 5).

Das Konsumieren muss also anders gedacht werden: In "intensionaler Hinsicht" ist unter dem Konsumieren weniger eine passive

Erwartungshaltung als vielmehr eine durch Konsumprodukte vermittelte Form der praktischen und imaginativen Auseinandersetzung mit sich selbst, den Mitmenschen und der Welt zu verstehen. In *extensionaler Hinsicht* muss das oben erwähnte weite Begriffsverständnis um weitere Aspekte ergänzt werden: Konsumieren meint dann nämlich nicht nur die Inanspruchnahme von Dienstleistungen, das Kaufen und zweckgemäße Ver- und Gebrauchen von Waren, sondern ebenso auch die Auseinandersetzung mit den symbolischen und imaginativen Überschüssen, die Konsumprodukte jenseits ihres Gebrauchswerts freisetzen.

Dies bedeutet aber auch, dass Konsumprodukte offenbar mehr als Bedürfnisbefriedigung und Statusanzeige zu leisten vermögen. Struktur und Funktion von Konsumprodukten sind also ebenfalls zu überdenken: Dem Kunstwissenschaftler Wolfgang Ullrich zufolge besitzen Konsumprodukte nicht nur einen Gebrauchs- und Inszenierungswert, sondern auch einen von ihm sogenannten Fiktionswert. Ullrich will damit auf den Umstand hinweisen, dass Waren heute über ein ausgeklügeltes Produktdesign verfügen. Durch Prozesse der Materialgestaltung und Formgebung, aber auch durch solche der Namensgebung oder durch Produkterzählungen werden Konsumprodukte auch ästhetisch interessant: »Sie weisen als Teil eines Lebensstils oder Zeitgeists über sich hinaus, mit ihnen werden gezielt Assoziationen geweckt« (Ullrich 2013: 10). Ullrich hebt hierbei nicht nur die atmosphärischen, sondern auch die interpretativen und performativen Dimensionen von Konsumprodukten hervor. Denn durch ihr Produktdesign können sie die Aufmerksamkeit auf etwas lenken, das sonst vielleicht nebensächlich erschiene oder überhaupt nicht thematisch würde. Wenn z.B. eine Handlotion ›temperamentvolle Leidenschaft‹, ein Auto ›Freude am Fahren‹ oder ein Duschgel einen ›Ausflug zu weißen Traumstränden‹ verspricht, dann sei dies laut Ullrich weder wahr noch gelogen, sondern eben fiktional. Daher böten Konsumprodukte »Inszenierungen von Emotionen, Handlungen, Situationen«, und diese gehörten »in die Welt des Fiktionalen [...]. Sie sind – auf welchem Niveau auch immer – eine Leistung der Einbildungskraft wie der Plot eines Spielfilms oder eine Romanfigur« (ebd.).

Konsumprodukte sind also zwar nützliche, als spezifisch gestaltete aber eben auch ästhetische Dinge. Ihnen kommt, in Bezug auf ihre Gebrauchswerte, nicht nur ein Zweck zu, sondern, in Bezug auf ihre Fiktionswerte, auch eine Zweckmäßigkeit ohne Zweck (Kant). Hinsichtlich dieser letzten Bestimmung gleichen Konsumprodukte Kunstwerken. Aber anders als bei Kunstwerken liegt der Sinn von Konsumprodukten nicht darin, ausgestellt und betrachtet zu werden. Mit Konsumprodukten geht man um. Jedoch treten gerade im Gebrauch deren fiktionale Möglichkeiten und ästhetische Überschüsse deutlich zu Tage. Konsumprodukte sind nicht nur Gegenstände des alltäglichen Gebrauchs, sondern sie schaffen auch eine Distanz zum Alltag. Das macht sie nicht bloß zu Gegenständen moralischer und rationaler Urteile, sondern auch zu Anlässen ästhetischer Erfahrungen.

## 4.2 Mündiges Konsumieren

Im konsumpädagogischen Denken wird mit dem Begriff der Mündigkeit vielerlei verbunden: Mal wird Mündigkeit positivistisch mit einem nachhaltigen Konsumverhalten identifiziert (Fischer und von Hauff), mal wird auf ein Wissen um Bedarfsentstehungen und die Fähigkeit zur rationalen Bedarfsdeckung verwiesen (Scherhorn), mal geht es um die Kontrolle (Bründel und Hurrelmann, Lange) und Transparenz der eigenen Bedürfnisse und die Fähigkeit zur ideellen Legitimation von Konsumententscheidungen (Weber, Mertens, Vollbrecht). Während auf der inhaltlichen Ebene durchaus Unterschiede zu verzeichnen sind, so zeigt sich auf einer kategorialen Ebene jedoch ein einheitliches Bild: Mündiges Konsumieren wird durchweg vermittels der Kategorien Subjekt (VerbraucherIn/KonsumentIn) und Objekt (Konsumprodukt) gedacht, und deren Verhältnis wird dichotomisch beschrieben: In der Regel beherrsche das Objekt durch seine reizstimulierende Wirkung das Subjekt, wodurch dessen Subjektstatus und Mündigkeit gefährdet werde. Eine Erziehung zum mündigen Konsumieren soll dieses Verhältnisses umkehren: Mündig konsumiert laut Weber, wer »nicht bloß Objekt, sondern Subjekt des Marktgeschehens« ist (Weber 1967: 56). Bei Dauenhauer heißt es, dass

ein mündiges Konsumsubjekt »jede Situation überlegen beherrscht« (Dauenhauer 1978: 20). Diese Herrschaft wiederum manifestiert sich im souveränen Urteil über die Bestimmung und den Zweck des Konsumprodukts. Hierin zeigt sich, wie Beer betont, dass »der Mensch Herr der Dinge ist und ihnen eine menschliche Ordnung gibt« (Beer 1967: 41).

Im konsumpädagogischen Denken verschränken sich also, um eine Wendung Käte Meyer-Drawes aufzugreifen, Illusionen von Ohnmacht und Allmacht des Subjekts (Meyer-Drawe 1990). Deswegen muss das konsumpädagogische Denken auch in grundlagentheoretischer Hinsicht revidiert werden: Das Subjekt steht der dinglichen Welt nicht nur denkend gegenüber, sondern ist ihr auch leiblich verhaftet und praktisch in ihr tätig. Hiervon ist nicht zu abstrahieren. Das bloß rational urteilende Subjekt »unterwirft die Dinge seiner Ordnung und eliminiert die Überschüsse« (Meyer-Drawe 1999: 330). Dieser »Überschüsse« wird das Subjekt in seinen leiblichen und praktischen Bezügen zu Welt gewahr; hier wird es von Dingen affiziert und von ihren Appellen herausgefordert.

Konsumprozesse sind dann aber nicht mehr nur danach zu beurteilen, ob ein Subjekt das Konsumprodukt beherrscht (oder umgekehrt), sondern auch danach, wie *im Zusammenspiel* von Subjekt und Konsumprodukt Sinn erzeugt und Handeln orientiert wird. Deshalb hätte konsumpädagogisches Denken in einem stärkeren Maße die Beteiligung von Konsumprodukten in pädagogisch relevanten Situationen zu untersuchen, wobei gleichzeitig der Blick für die subjektive Auseinandersetzung mit Konsumprodukten geschärft werden müsste. Es ginge, mit anderen Worten, darum zu untersuchen, wie KonsumentInnen auf die Appelle von Konsumprodukten antworten.

Vor diesem Hintergrund ist schließlich auch die konsumpädagogische Zielperspektive zu revidieren. Denn denkt und beschreibt man Konsumprozesse diesseits des Subjekt-Objekt-Dualismus, dann bedeutet das auch, dass das Subjekt in seinem Bezug auf die Dinge »weder nur autonom noch nur heteronom ist« (Meyer-Drawe 1990: 11). Für die Praxis mündigen Konsumierens ist deshalb eine doppelte Paradoxie leitend:

Zum einen geht es darum, dass mündiges Konsumieren gerade nicht eine ›Verfügungsgewalt‹ über Dinge impliziert, sondern umgekehrt die Freiheit voraussetzt, sich auf die Appelle von Konsumprodukten einzulassen (zu dieser letzten Denkfigur vgl. Meyer-Drawe 1999: 331). Zum anderen bedeutet dies aber auch, dass Mündigkeit »nur in Abwesenheit von Souveränität möglich ist« (Reichenbach 2012: 325). Denn: Als eine Form der (Selbst-)Bestimmung ist Mündigkeit an Bedingungen gebunden, die außerhalb der subjektiven Verfügungsgewalt liegen. Damit ist es unauflöslich mit dem Makel der Kontingenz und Unsicherheit versehen. Vor diesem Hintergrund kann sich mündiges Konsumieren daher aber weder nur in einem bestimmtem Konsumverhalten manifestieren, noch nur an subjektive Wissensbestände oder Eigenschaften gebunden sein. Strukturell meint mündiges Konsumieren dann auch nicht mehr allein die Fähigkeit, die eigenen Bezüge zu Konsumprodukten kontrollierend zu bestimmen, sondern ist als ein (reflexives) Geschehen zu denken, das zu seiner eigenen Bezogenheit zu Konsumprodukten selbst noch einmal in ein Verhältnis tritt. Das bedeutet aber schließlich auch, dass mündiges Konsumieren nicht mehr als eine Form des souveränen Handelns zu konzipieren ist, sondern Versuchscharakter annimmt. Mündiges Konsumieren zeichnet sich durch eine offene, aufmerksame, aber auch kritische Haltung Konsumprodukten gegenüber aus.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Die in diesem Beitrag anfänglich genannten und analysierten konsumpädagogischen Ansätze weisen auf die verbraucherInnenpolitische Bedeutung eines rationalen Nachfrage- und Kaufverhaltens sowie auf die Bedeutung moralischer Urteilsfähigkeit für Konsumententscheidungen hin. Verbrauch und Konsum sollen hier nicht nur als Teil ökonomischer Zusammenhänge, sondern auch als rational und moralisch zu gestaltende Bestandteile moderner Lebenswelten vermittelt werden. In diesem Zusammenhang wird auch der Umgang mit zwei für den Konsum wichtigen Medien betont: Durch eine Erziehung zum

mündigen Konsumieren soll eine kritische Distanz zur Werbung sowie ein kontrollierter und planender Umgang mit Geld kultiviert werden.[6]

Vor diesem Hintergrund wäre es durchaus vorstellbar, dass ein/e in diesem Sinne mündige/r KonsumentIn – müsste er/sie sich bspw. für ein Salz- und Pfeffermühlenset entscheiden – vor dem Einkauf ein Budget errechnet, statt Werbeanzeigen aktuelle Produkttests konsultiert und sich vor diesem Hintergrund dann für ein Produkt entscheidet, dessen Preis-Leistungs-Verhältnis er/sie als angemessen und vernünftig beurteilt. Sicherlich ist ein/e solche/r KonsumentIn ›Subjekt des Marktgeschehens‹. Ebenso unzweifelhaft ist aber auch, dass das Konsumieren hier als eine Tätigkeit verstanden wird, die es »zu durchgeistigen« gilt (Weber 1967: 16). Die Konsumententscheidung ist schon vor dem Gang in den Supermarkt gefällt, die Produkte werden nicht weiter beachtet – und der Einkauf erscheint vielleicht sogar insgesamt als eine lästige Pflicht. Ja, vielleicht wird ein/e solche/r KonsumentIn sogar herablassend auf diejenigen KonsumentInnen blicken, die schon längere Zeit vor dem Regal mit den vielen Gewürzmühlen stehen, verschiedene Modelle inspizieren und ausprobieren und hierbei sogar etwas dilettantisch wirken, weil sie sich nicht so recht entscheiden können. Sind diese zweifellos nicht-souveränen KonsumentInnen also ›bloß Objekt‹ des Marktgeschehens – oder wäre es demgegenüber nicht auch vorstellbar, dass sie sich schlicht auf die Appelle von Konsumprodukten einlassen?

Die *letztere* Art des mündigen Konsumierens schließt die Festlegung eines Budgets und eine Informiertheit in Bezug auf die Produktqualität nicht aus, knüpft Konsumententscheidungen aber *nicht ausschließlich* an diese Parameter. Vielleicht haben solche KonsumentInnen neben Testberichten auch Warenkataloge durchblättert, wodurch ihnen aufgefallen ist, dass durch die Inszenierung vieler Salz- und Pfeffermühlen das Würzen als Symbol des Wechselspiels von Elementen, Tages- und Jahreszeiten, manchmal sogar als Symbol der Vermählung der Geschlechter erscheint. Die derartige Überhöhung eines eigentlich profanen Aktes löst bei ihnen aber keine konsumkritischen Reflexe, sondern vielmehr eine Vorfreude auf den Supermarktbesuch aus. Ist es nicht denkbar, dass sich in diesem

Sinne mündige KonsumentInnen von Produkten wie Salzstreuern oder Pfeffermühlen inspirieren lassen, weil diese Produkte beim Würzen von Speisen spezifische Erfahrungen ermöglichen können? Sie bemerken, dass bei einem aktuellen Testsieger – einem rostfreien und spülmaschinengeeigneten Streuset aus Edelstahl – die Gewürze »über dem Essen nur ausgeschüttet [werden], so als gelte es, einen Mangel ungeduldig und etwas unwillig zu kompensieren« (Ullrich 2013: 14). Interessiert nehmen sie aber auch zur Kenntnis, dass das Würzen als eine Form hochtechnisierter Präzisionsarbeit erfahren werden kann, wenn man einen elektrischen Salzstreuer zur Hand nimmt. Sie werden darauf aufmerksam, dass dieser Eindruck durch das Geräusch beim Zerkleinern, die Wahl eines glatten und glänzenden Materials und einer raketenartigen Form noch verstärkt wird. Möglicherweise wird ihnen aber auch nicht entgehen, dass dieselbe Tätigkeit als eine Form des Handwerks erlebt werden kann, wenn man stattdessen mit einer manuell bedienbaren, bauchigen und hölzernen Pfeffermühle würzt, was vielleicht vergleichbar mühsam, langsam und grob vonstatten geht, dafür aber bodenständig erscheint.

Darüber hinaus ist aber *auch* vorstellbar, dass in diesem Sinne mündige KonsumentInnen eine kritische Haltung gegenüber Herstellern, Marken und Produkten entwickeln, die keinerlei praktischen, sozialen und ökologischen Ansprüchen genügen. Weil sie aber *auch* wissen, dass man sich viele qualitativ hochwertige, nachhaltig und fair produzierte Produkte erst einmal leisten können muss, nehmen sie Abstand davon, KonsumentInnen von Discountern und Ramschläden etwa pauschal abzuurteilen. Vielmehr richten sie ihre Kritik bspw. an AnbieterInnen und HerstellerInnen, die KonsumentInnen durch ihre Produkte zusätzlich noch herabwürdigen. Wolfgang Ullrich illustriert diese Form der Konsumkritik an folgendem Beispiel: »So findet sich in einem Billigshop etwa ein Schulöffelrückenkratzer, also etwas, das Teilhabe an vornehmer Lebensart suggeriert, aber aus schlechtem Plastik gemacht ist, zudem in einem völlig dysfunktionalen Design. Wer ein solches Objekt ausprobiert, kann nur eine lächerliche Figur abgeben – und wird schließlich umso

deutlicher daran erinnert, von der ersehnten Vornehmheit kategorisch ausgeschlossen zu sein« (Ullrich 2015: 3).

Die Herausbildung und Etablierung einer solch interessiert-tentativen, aber trotzdem selbstbewussten und kritischen Konsumhaltung wird sich aber schwerlich als Sozialisationseffekt einstellen, sondern ist auf pädagogische Unterstützung angewiesen. Hierbei sind die bisher entwickelten konsumpädagogischen Maßnahmen sicherlich wichtig und teils auch notwendig – hinreichend sind sie aber nicht. Eine Erziehung zum mündigen Konsumieren sollte sich deshalb verstärkt auf die Tradition der Warenkunde berufen, die seit dem Aufklärungszeitalter an Handelsschulen und in kaufmännischen Studiengängen unterrichtet wird und auf die Vermittlung von umfassenden Gebrauchswertkenntnissen ausgelegt ist. Da Waren aber nicht nur über Gebrauchs-, sondern heute in viel höherem Maße auch über Fiktions- und Inszenierungswerte verfügen, erscheint es sinnvoll, dieses zentrale konsumpädagogische Lehrgebiet als *Konsumkunde* zu bezeichnen. Entsprechend dieser dreifachen Warenstruktur bestehen die Aufgaben einer Konsumkunde zum einen in der warenkundlichen Alphabetisierung, zum anderen in der konsumästhetischen Geschmacksbildung und schließlich in der Herausbildung eines konsumtorischen Ethos. Abschließend sei wenigstens kurz angedeutet, was ich hierunter jeweils verstehen möchte:

Die *warenkundliche Alphabetisierung* stellt die erste und grundlegende Aufgabe der Konsumkunde dar: Denn nicht nur ProduzentInnen und HändlerInnen, sondern auch KonsumentInnen sollen die Qualität von Produkten angemessen einschätzen können, mit denen sie täglich direkt und indirekt zu tun haben. Hierbei steht nicht nur die kritische Prüfung und Sicherung von Gebrauchswerten im Vordergrund, sondern auch die ökologischen und umweltschädigenden Aspekte von Waren: Welche Materialien werden verwendet, welche Eigenschaften haben sie und wie werden sie verarbeitet? Wie kommt der Preis eines Produkts zustande? Ist er – bezogen auf die Qualität – gerechtfertigt? Was ist bei der Pflege von Waren zu beachten? Wie können beschädigte Waren repariert oder wiederverwendet werden? Wie viele und welche Ressourcen werden bei

der Herstellung, dem Konsum und der Entsorgung eines Produkts verbraucht – und wie wirkt sich das auf die Umwelt aus?

Des Weiteren steht die Konsumkunde vor der Aufgabe *konsumästhetischer Geschmacksbildung*: Denn nicht nur ein Wissen und Können, sondern auch eine Sensibilisierung für Konsumprodukte ist gefragt. Bei der konsumästhetischen Geschmacksbildung geht es darum, sich von der materiellen Dimension und der ästhetischen Inszenierung der Konsumprodukte affizieren zu lassen und hierauf aufmerksam zu werden. Materialien werden – für sich allein, aber auch im Zusammenhang der gesamten Produktinszenierung – wahrgenommen, gerochen, gehört, geschmeckt oder ertastet. Die Aufmerksamkeit liegt hierbei aber nicht nur auf den Produkten, sondern auch auf der Beziehung zu ihnen und ihren Wirkungen auf das eigene Selbstverständnis: Fühlt man sich von den Materialien und Inszenierungen angesprochen oder abgestoßen, lassen sie einen eher kalt oder versetzen sie gar eine seltsame Unruhe? Es gilt, Kindern und Jugendlichen geeignete und günstige Rahmenbedingungen und Situation anzubieten, um einen eigenen Konsumgeschmack entwickeln zu können.

Schließlich ist die *Herausbildung eines konsumtorischen Ethos* eine wichtige Aufgabe der Konsumkunde. Hierbei ist die Annahme leitend, dass Konsumprodukte und Konsumstile zum einen verschiedene Facetten der Persönlichkeit unterstreichen und hervorheben können, zum andern aber auch als Ausdruck eines legitimen Geschmacks und gruppen- oder klassenspezifischer Werte und Normen verstanden werden können. Der Konsumkunde geht es in dieser Hinsicht zum einen darum, Möglichkeiten bereitzustellen, einen eigenen Konsumstil erproben und kultivieren zu können.[7] Zum anderen soll aber auch dafür sensibilisiert werden, dass nur wenig anderes soziale Gruppen stärker voneinander trennt als die Selbstverständlichkeiten und Routinen der jeweiligen Konsumstile.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Konsumpädagogik als eine Disziplin im Schnittfeld von ökonomischer, ökologischer, ästhetischer und politischer Bildung. Als deren zentrales Lehrgebiet umfasst die Konsumkunde die wirtschaftlichen und naturwissenschaftlich-

technischen, ästhetischen und praktisch-sozialen Dimensionen von Waren und deren Konsumformen. Sie weckt die Aufmerksamkeit und das Interesse am Konsumieren und vermittelt eine kritische Haltung in Bezug auf die Qualität und Inszenierung von Waren sowie die soziokulturellen Folgen ihres Konsums. Sollte die Konsumkunde einmal Eingang in allgemeinbildende Schulen finden, dann sind hierfür gut ausgestattete Produktbibliotheken und Produktwerkstätten wichtiger als Strategien der Rationalisierung oder der Moralisation. Konsumkundlicher Unterricht fände dann aber freilich nicht nur im Schulgebäude statt, sondern ebenso auch in Warenhäusern oder auf Flohmärkten.

---

#### Literatur

Aufenanger, Stefan (2005): Medienpädagogische Überlegungen zur ökonomischen Sozialisation von Kindern, in: medien und erziehung, 2005, 1, 11–16.

Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (1993): Kinder und Werbung. Stuttgart: Kohlhammer.

Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf/Kommer, Sven (1999): Zielgruppe Kind. Kindliche Lebenswelt und Werbeinszenierungen. Wiesbaden: Springer.

Beer, Ulrich (1967): Konsumerziehung gegen Konsumzwang. Tübingen: Katzmann.

Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Böhme, Gernot (2016): Ästhetischer Kapitalismus. Berlin: Suhrkamp.

Bründel, Heidrun/Hurrelmann, Klaus (2017): Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation. Weinheim/Basel: Beltz.

Charlton, Michael/Neumann-Braun, Klaus/Aufenanger, Stefan/Hoffmann-Riem, Wolfgang (1995): Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot

in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder. Wiesbaden: Springer.

Dauenhauer, Erich (1978): *Verbraucherkunde und ihre Didaktik*. Paderborn: Schöningh.

Feil, Christine (2004): *Mythen und Fakten zur Kommerzialisierung der Kindheit*, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2004, 24, 33–48.

Fischer, Daniel/von Hauff, Michael (2017): *Nachhaltiger Konsum*. Wiesbaden: Hessische Landeszentrale für politische Bildung.

Fischer, Daniel/Nemmich, Claudia (2012): *Bildung für nachhaltigen Konsum. Konzeptioneller Ansatz und praktische Beispiele aus dem Projekt BINK*, in: *Haushalt in Bildung und Forschung*, 2012, 1, 44–55.

Fridrich, Christian/Hübner, Renate/Kollmann, Karl/Piokowsky, Michael-Burkhard/Tröger, Nina (Hg.) (2017): *Abschied vom eindimensionalen Verbraucher*. Wiesbaden: Springer.

Hellmann, Kai-Uwe (2010a): *Der Konsument*. In: Moebius, Stephan/Schroer, Marcus (Hg.): *Diven, Hacker, Spekulanten. Sozialfiguren der Gegenwart*. Berlin: Suhrkamp, 235-247.

Hellmann, Kai-Uwe (2010b): *Prosumer Revisited: Zur Aktualität einer Debatte. Eine Einführung*. In: Blättel-Mink, Birgit/Hellmann, Kai-Uwe (Hg.): *Prosumer Revisited: Zur Aktualität einer Debatte*. Wiesbaden: Springer, 13-48.

Hurrelmann, Klaus (1994): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (3. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.

Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2012): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (11. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

König, Wolfgang (2013): *Kleine Geschichte der Konsumgesellschaft. Konsum als Lebensform der Moderne*. Stuttgart: Franz Steiner.

Kommer, Sven (1996): Kinder im Werbenetz. Eine qualitative Studie zum Werbeangebot und zum Werbeverhalten von Kindern. Opladen: Leske & Budrich.

Lange, Elmar (2004): Jugendkonsum im 21. Jahrhundert. Eine Untersuchung der Einkommens-, Konsum- und Verschuldungsmuster der Jugendlichen in Deutschland. Wiesbaden: Springer.

Lange, Elmar/Muck, Frank (1997): Werkstatt Konsumpädagogik. Hamm: Hoheneck.

Mayer, Anna Elisabeth (1998): Kinderwerbung – Werbekinder. Pädagogische Überlegungen zu Kindern als Zielgruppe und Stilmittel der Werbung. München: KoPäd.

Mertens, Gerhard (1998): Umwelten: Eine humanökologische Pädagogik. Paderborn: Schöningh.

Mertens, Gerhard (2006): Balancen. Pädagogik und das Streben nach Glück. Paderborn: Schöningh.

Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Peter Kirchheim.

Meyer-Drawe, Käte (1999): Herausforderungen durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess, in: Zeitschrift für Pädagogik 1999, 3, 329–336.

Miller, Daniel (1998): A Theory of Shopping. New York: Cornell University Press.

North, Michael (2003): Genuss und Glück des Lebens. Kulturkonsum im Zeitalter der Aufklärung. Köln: Böhlau.

Pleiß, Erich (1987): Begriffliche Studien zur Konsumentenerziehung. Wirtschaftspädagogische Überlegungen zur Verwendung fachwissenschaftlicher Konsumbegriffe als leitende didaktische Lernzielkategorie. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

Pleiß, Erich (2008): Konsumentenerziehung. Ursprünge, Strömungen, Probleme, Gestaltungsversuche, in: May, Herrmann (Hg.): Handbuch zur ökonomischen Bildung (9. Aufl.). München: Oldenbourg, 99–130.

Paus-Hasebrink, Ingrid/Lampert, Claudia/Hammerer, Eva/Pointecker, Marco (2004): Medien, Marken, Merchandising in der Lebenswelt von Kindern. In: Paus-Hasebrink, Ingrid/Neumann-Braun, Klaus/Hasebrink, Uwe/Aufenanger, Stefan (2004): Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchung zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder. München: KoPäd, 135-184.

Pöggeler, Franz (1965): Freizeitpädagogik. Ein Entwurf. Freiburg: Lambertus.

Reichenbach, Roland (2012): Der Mensch – ein dilettantisches Subjekt. Ein inkompetenztheoretischer Blick auf das vermeintlich eigene Leben. In: Sieben, Anna/Sabisch-Fechtelpeter, Katja/Straub, Jürgen (Hg.): Menschen machen. Die hellen und dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme. Bielefeld: transcript, 305-328.

Rieckmann, Marco/Schößwender, Birgit (2011): Editorial, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 2011, 4, 2.

Scherhorn, Gerhard (1974): Gesucht: der mündige Verbraucher. Grundlagen eines verbraucherpolitischen Bildungs- und Informationssystems. Düsseldorf: Droste Verlag.

Schrage, Dominik (2009): Die Verfügbarkeit der Dinge. Eine historische Soziologie des Konsums. Frankfurt und New York: Campus.

Stearns, Peter (1997): Stages of Consumerism: Recent Work on the Issues of Periodization. In: The Journal of Modern History, 1997, 69/1, 102-117.

Steffens, Heiko (1982): Verbrauchererziehung – Begriff und Richtziele, in: Mitteilungsdienst Verbrauchererziehung NRW 1982, 3, 1–6.

Tully, Claus/Krug, Wolfgang (2011): Konsum im Jugendalter. Umweltfaktoren, Nachhaltigkeit, Kommerzialisierung. Schwalbach: Wochenschau.

Ullrich, Wolfgang (2013): Alles nur Konsum. Kritik der warenästhetischen Erziehung. Berlin: Wagenbach.

Ullrich, Wolfgang (2015): Das Konsumbürgertum und seine Werte. Über stilbildende Waren und entstellenden Ramsch. <https://ideenfreiheit.files.wordpress.com/2015/06/das-konsumbc3bcburgertum-und-seine-werte.pdf> (letzter Zugriff: 14.12.2018).

Ullrich, Wolfgang (2018): Ganz ohne Einflussangst. Zur Karriere der Influencer, in: POP. Kultur und Kritik, 2018, 1, 45–49.

Vollbrecht, Ralf (2002): Jugendmedien. Tübingen: Niemeyer.

Weber, Erich (1967): Die Verbrauchererziehung in der Konsumgesellschaft. Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag

---

[0] Ich möchte Gabriele Weiß, Dorle Klika, Phillip Knobloch, Eckart Diezemann und den anonymen GutachterInnen für die kritische Lektüre dieses Artikels und die vielen gewinnbringenden Hinweise danken.

[1] Statt einer Konsumhaltung setze etwa das politische Leben Engagement, der Bereich der Geselligkeit Initiative und persönlichen Einsatz, die Sexualität personale Begegnung voraus (vgl. Weber 1967: 80).

[2] Den Begriff ›Inszenierungswert‹ übernehme ich von Gernot Böhme (Böhme 2016).

[3] Für Weber ist diese Unterscheidung aus folgendem Grund wichtig und grundlegend: »Nicht alle menschlichen Bedürfnisse sind wirtschaftlicher Art und durch Geld zu befriedigen. Zentrale menschliche Beglückungen, wie z.B. die Besinnung und Erbauung in der kontemplativen Muße, die Freude an der Familie, einer treuen Freundschaft oder selbst vollbrachten Leistung, stellen sich zwar nicht von selbst ein, sind aber ohne Geld zu haben als Geschenke menschlicher Einstellungen, die jenseits der Verbraucherhaltung liegen« (Weber 1967: 81).

[4] Vor diesem Hintergrund lassen sich auch spätere werbepädagogische Ansätze grundsätzlich als Konkretisierungsformen dieser Konsumpädagogik verstehen. »Wie will ich leben? Was kann ich tun, um

glücklich zu sein? Macht mich der Kauf dieses Produktes wirklich glücklich?» (Vollbrecht 2002: 89). Mit solchen Fragen müsse die Pädagogik laut Ralf Vollbrecht in Bezug auf Werbung und Konsum beginnen: »Werbe- und Konsumerziehung muss neben der Vermittlung von Werbewissen auch darauf abstellen, das Selbstwertgefühl und (angesichts von Gruppendruck) die Ich-Stärke von Kindern und Jugendlichen zu festigen« (ebd.: 90).

[5] Der Soziologe Dominik Schrage betont in diesem Zusammenhang, dass – im Gegensatz zu anderen sozialen Rollen – mit der KonsumentInnenrolle nicht so sehr konkrete Erwartungen akzentuiert werden, sondern dass sie »dem einzelnen strukturell den Verhaltensspielraum eröffnet, zu wählen, ob dieses, oder jenes oder gar nichts konsumiert werden sollte« (Schrage 2009: 116).

[6] In diesem Beitrag wurde lediglich ein Blick auf die konsumpädagogische Diskussion in Deutschland geworfen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass seit einigen Jahren in Österreich das Bewusstsein über die soziale und kulturelle Bedeutung des Konsumierens wächst. Verwiesen sei hier auf die seit 2015 regelmäßig stattfindenden Symposien zum Thema »Konsum neu denken«, die u.a. von der Arbeiterkammer Wien, der PH Wien, der Alpen Adria Universität Klagenfurt und oder der Karl-Franzens Universität Graz veranstaltet werden und wozu auch schon erste Publikationen vorliegen (Fridrich et al. 2017). Zugleich wird der Konsum auch als Thema der Internationalen Vergleichenden Erziehungswissenschaft wahrgenommen, wie das Themenheft »Globales Lernen und Konsum« der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (vgl. Rieckmann/Schößwender 2011) demonstriert.

[7] Ein für die Konsumpädagogik ebenso interessantes wie aktuelles Feld stellen in diesem Zusammenhang die sozialen Medien dar. Denn hier präsentieren sich viele InfluencerInnen als Konsumvorbilder für die jüngere Generation, indem sie sich selbst und Konsumprodukte fotografieren oder filmen, mit denen sie gerade umgehen oder die sie gerade erworben haben. Das Phänomen der InfluencerInnen ist für die

Konsumpädagogik interessant, weil hier zum einen die Grenzen zwischen Selbstdarstellung, Objektpräsentation und Werbung verwischen (vielen Unternehmen ist es heute wichtiger, dass ihre Produkte von InfluencerInnen erwähnt werden als dass für sie bspw. in einer Zeitschrift geworben wird, sodass sich dementsprechend auch der Fokus von Marketingstrategien verschiebt). Zum anderen ist auch zu erkennen, dass das Design vieler Produkte den ästhetischen und visuellen Trends sozialer Medien angeglichen wird, um sie fotogener und filmbarer zu machen (vgl. Ullrich 2018). Schließlich ist zu beobachten, dass viele FollowerInnen Lebensstile und Konsumgewohnheiten von InfluencerInnen kopieren, sich daran orientieren oder sich inspiriert fühlen, selbst einmal ein Unboxing- oder ein Haul-Video zu drehen oder ein Food-Diary anzulegen – nicht zuletzt in der Hoffnung, selbst einmal ein/e InfluencerIn zu werden.