

Konsumpädagogik und Konsumkunde

André Schütte

DOI 10.15501/978-3-86336-926-2_8

Schlagwörter: Ästhetik, Konsum, Pädagogik (STW) | Ästhetik, Konsum, Konsumerziehung, Pädagogik (TheSoz)

Abstract

Spätestens seit der Mitte des 20. Jahrhunderts 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.

Dieser Beitrag erscheint unter der Creative-Commons-Lizenz: Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitung 3.0 Österreich | CC BY-NC-ND 3.0 AT
Kurzform | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/at/>
Lizenztext | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/at/legalcode>

Bei diesem Beitrag handelt es sich im Wesentlichen um einen leicht gekürzten Wiederabdruck meines Artikels „Konsumpädagogik – Geschichte, Konzepte und Revision einer vernachlässigten Disziplin“, der zuerst in der Ausgabe 4/2018 der Zeitschrift „Medienimpulse“ erschienen ist. Dieser Artikel ist unter folgendem Link abrufbar: <https://www.medienimpulse.at/articles/view/1290?navi=1>

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 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. Seither konsumiert man nicht mehr ausschließlich, um das Leben zu erhalten, sondern um es zu steigern: Neue Bedürfnisse werden entdeckt, die Persönlichkeit kann durch Konsumprodukte ausdifferenziert, 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). In einem solchen Umfeld verändern sich jedoch die Bedingungen des Aufwachsens radikal: Denn spätestens seit der Mitte des 20. Jahrhunderts ist der Markt zu einer bedeutenden Sozialisationsinstanz geworden, auf dem Kinder und Jugendliche immer früher als eigenständige KonsumentInnen angesprochen werden. 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 die Frage nach einer Erziehung zum mündigen Konsumieren. Zuerst soll über die Geschichte konsumpädagogischen Denkens informiert werden (2). In einem nächsten Schritt werden konsumpädagogische Grundbegriffe, Adressaten und Ziele dargestellt (3), bevor eine Kritik und Revision konsumpädagogischer Grundbegriffe und Ziele erfolgt (4). Ein Ausblick beschließt den Beitrag mit Bemerkungen zu den Aufgaben der Konsumkunde als künftigen und zentralem 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 die wirkmächtigsten wirtschaftswissenschaftlichen Ansätze skizziert, bevor dann 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 die konsumpädagogische Diskussion initiiert und maßgeblich geprägt haben.

In diesem Zusammenhang sind zunächst die Arbeiten von Gerhard Scherhorn zu nennen. Dieser entwickelte das Konzept der Gegenmacht (Scherhorn 1974): Hierbei geht es darum, unter anderem 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 versteht sich als Ausdifferenzierung und Ausweitung von Scherhorns Ansatz mit Blick auf dessen schulische und außerschulische Vermittlung (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 Wertzusammenhänge eingebettet wird. Heiko Steffens schließlich entwickelt Dauenhauers Verbraucherdidaktik 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.

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 (Pöggeler 1965, 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. Weber 1967, 55-128).

Ulrich Beers konsumerzieherischer Ansatz kommt zu ähnlichen Ergebnissen: 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 (Beer 1967, 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 Wirtschafts-subjekten 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 und Hurrelmann 2017, 177).

Gleichzeitig rückt das Thema Konsum in den Fokus einer handlungsorientierten Medienpädagogik. Den Anfang macht ein Gutachten zum Thema „Kinder und Werbung“ (Baacke et al. 1993). Hierauf folgen empirische Studien, die unter anderem die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Fernsehwerbung 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, das heißt die Fähigkeit, „Werbung zu erkennen, zu verstehen und zu verarbeiten“, sowie eine kritische Distanz zur Werbung aufzubauen (Mayer 1998, 237).

Schließlich sei erwähnt, dass der Konsum gegenwärtig vor allem im Kontext von Projekten zur Verbreitung der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ Thema wird. Hier wird die Vermittlung und Verbreitung nachhaltiger Konsummuster und Lebensstile angestrebt (Fischer und 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).

3 Konsumpädagogische Grundbegriffe, AdressatInnen und Ziele

Nun soll es darum gehen, das konsumpädagogische Feld zu ordnen. 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 subsumieren 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, das heißt 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 das aufbrauchende Verzehren sowie die zweckmäßige Nutzung von käuflichen Dingen. 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, denen zugleich eine bestimmte Erwartungshaltung eignet. Erich Weber etwa hält diese Haltung Konsumprodukten gegenüber für prinzipiell legitim. Problematisch werde 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 (Weber 1967, 78).

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 erwerbbarer Mittel zur Bedürfnisbefriedigung“ (Weber 1967, 19). Weber bestimmt Konsumprodukte als nützliche Dinge, wobei er hier der Sache nach zwischen einem Gebrauchs- und einem Inszenierungswert (diesen Begriff übernehme ich von Böhme 2016) 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 des Konsumenten auszudrücken. Hierbei spielen weniger Qualität und Preis des Produkts als vielmehr dessen „Anerkennung durch die sozialen Bezugsgruppen“ eine Rolle (Weber 1967, 34).

3.2 KonsumentInnen als ökonomische, ethische und soziale Subjekte

Vor allem wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtete Ansätze bestimmen ihre AdressatInnen in Anlehnung an modelltheoretische Vorgaben der Volkswirtschaftslehre als Wirtschaftssubjekte (Scherhorn, Dauenhauer). Diese sollen zum, wie Scherhorn das nennt, „mündigen Verbraucher“ erzogen werden:

„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 die Bereitschaft, „seine Bedarfvorstellungen auch und gerade dann zu artikulieren, wenn ihnen kein Angebot entspricht“ (Scherhorn 1974, 38).

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“ (Weber 1967, 41) zu gewinnen: „Der einzelne muß sie schon mitbringen, wenn er auf dem Markt als Konsument erscheint“ (Weber 1967, 51). Nur dann sei mündiges Konsumieren möglich: Der mündige Konsument „weiß, was er will, und will, was sich in die Gesamtordnung seines Lebens sinnvoll einfügt“ (Weber 1967, 56).

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 und Quenzel 2012, 28).

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 und Hurrelmann 2017, 176). Laut Elmar 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 stufenweise 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). Heutzutage geht es jedoch nicht nur darum, irgendwie, sondern vor allem nachhaltig, das heißt ökonomisch, sozial und ökologisch verantwortlich, zu konsumieren. Dies wird in erster Linie als eine Aufgabe politischer Steuerung angesehen (Fischer und von Hauff 2017). 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 von 2015 bis 2018). Zielgruppe sind Jugendliche (Tully und Krug 2011), wobei auch an der Veränderung von Abläufen und Strukturen in Bildungseinrichtungen wie Schulen angesetzt wird (Fischer und Nemnich 2012).

4 Kritik und Revision konsumpädagogischen Denkens

Die bisher genannten konsumpädagogischen Ansätze basieren alle mehr oder weniger explizit auf einer konsumkritischen Denkfigur: 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. Im Folgenden soll daher eine Kritik und Revision konsumpädagogischen Denkens unternommen werden: Zuerst (4.1) geht es um die Revision des Begriffs des Konsumierens sowie der Struktur von Konsumprodukten und 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 zum einen auf einer Vorstellung vom Konsumieren als einer grundsätzlich passiven Erwartungshaltung Konsumprodukten gegenüber. Zum anderen ist es auf bestimmte Wirkannahmen zurückzuführen, der zufolge Konsumprodukte zu einer habituell passiven Haltung der Welt gegenüber, einer „Konsumhaltung“ eben, verleiten. Doch schon 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 (Hellmann 2010, 28). Und auch medienpädagogische Forschungen zeigen, dass Kinder und Jugendliche die dargebotenen Inhalte keineswegs nur passiv aufnehmen, sondern aktiv auf ihr Leben beziehen (Paus-Hasebrink et al. 2004). 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 mehr als Bedürfnisbefriedigung und Statusanzeige zu leisten vermögen. Struktur und Funktion von Konsumprodukten sind ebenfalls zu überdenken: Dem Kunstwissenschaftler Wolfgang Ullrich zufolge besitzen Konsumprodukte nicht nur einen Gebrauchs- und Inszenierungswert, sondern auch einen von ihm so genannten 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. Ullrich hebt hierbei 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 werde. 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“ (Ullrich 2013, 10).

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, gesammelt, ausgestellt oder betrachtet zu werden. Mit Konsumprodukten geht man um – wobei gerade im Gebrauch deren fiktionale Möglichkeiten und ästhetische Überschüsse deutlich zu Tage treten. 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 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 und Transparenz der eigenen Bedürfnisse und die Fähigkeit zur ideellen Legitimation von Konsumententscheidungen (Weber, Mertens). 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 mittels der Kategorien Subjekt (VerbraucherIn/KonsumentIn) und Objekt (Konsumprodukt) gedacht, und deren Verhältnis wird dichotomisch beschrieben: In der Regel beherrscht das Objekt durch seine reizstimulierende Wirkung das Subjekt. Eine Erziehung zum mündigen Konsumieren soll dieses Verhältnis 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 der Pädagogin Käte Meyer-Drawe aufzugreifen, Illusionen von Ohnmacht und Allmacht des Subjekts (Meyer-Drawe 1990). Deswegen muss es auch in grundlagentheoretischer Hinsicht revidiert werden: Das Subjekt steht der 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 zur Welt gewahrt; 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.

Vor diesem Hintergrund ist schließlich auch die konsumpädagogische Zielperspektive zu revidieren. Denn denkt man Konsumprozesse diesseits des Subjekt-Objekt-Dualismus, dann ist das Subjekt in seinem Bezug auf die Dinge „weder nur autonom noch nur heteronom“ (Meyer-Drawe 1990, 11). Für die Praxis mündigen Konsumierens ist deshalb eine doppelte Paradoxie leitend: Zum einen geht es darum, dass mündiges Konsumieren keine „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 ver-

sehen. Vor diesem Hintergrund kann sich mündiges Konsumieren daher aber weder nur in einem bestimmtem Konsumverhalten manifestieren, noch kann es 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.

5 Die Aufgaben der Konsumkunde

Die hier genannten und analysierten konsumpädagogischen Ansätze weisen auf die verbraucherpolitische 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. Dabei wird auch der Umgang mit zwei für den Konsum wichtigen Medien betont: Es soll eine kritische Distanz zur Werbung sowie ein kontrollierter und planender Umgang mit Geld kultiviert werden. Vor diesem Hintergrund wäre vorstellbar, dass ein/-e in diesem Sinne mündige/-r KonsumentIn – müsste er/sie sich beispielsweise 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 Gewürzmühlenregal stehen, verschiedene Modelle inspizieren, ausprobieren und sich nicht so recht entscheiden können. Sind diese zweifellos nicht-souveränen KonsumentInnen also „bloß Objekt“ des Marktgeschehens – oder wäre es nicht auch vorstellbar, dass sie sich schlicht auf die Appelle von Konsumprodukten einlassen?

Die *letzte* 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 durchgeblättert, 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? Interessiert nehmen sie 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 raketentypischen 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 vorstättengeht, dafür aber bodenständig erscheint (vgl. auch Ullrich 2013, 12-15).

Darüber hinaus ist aber *auch* vorstellbar, dass in diesem Sinne mündige KonsumentInnen eine kritische Haltung gegenüber HerstellerInnen, 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 pauschal abzuurteilen. Vielmehr richten sie ihre Kritik beispielsweise an Firmen, 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 Schuhlöffelrückenkratzer, 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 solchen Konsumhaltung ist auf pädagogische Unterstützung angewiesen. Hierbei sind die bisher entwickelten konsumpädagogischen Maßnahmen 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:

Die *warenkundliche Alphabetisierung* stellt eine grundlegende Aufgabe der Konsumkunde dar: KonsumentInnen sollen die Qualität von Produkten angemessen einschätzen können, mit denen sie täglich zu tun haben. Hierbei steht nicht nur die kritische Prüfung und Sicherung von Gebrauchswerten im Vordergrund, sondern auch ökologische und umweltschädigende 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*: Hierbei geht es darum, sich von der materiellen Dimension und der ästhetischen Inszenierung der Konsumprodukte affizieren zu lassen. 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 Situationen anzubieten, um einen eigenen Konsumgeschmack entwickeln zu können.

Schließlich ist die *Herausbildung eines konsumtorischen Ethos* eine wichtige Aufgabe der Konsumkunde. Konsumprodukte und Konsumstile können verschiedene Facetten der Persönlichkeit unterstreichen und hervorheben, aber auch als Ausdruck eines legitimen Geschmacks und gruppen- oder klassenspezifischer Werte und Normen verstanden werden. Der Konsumkunde geht es in dieser Hinsicht zum einen darum, Möglichkeiten bereitzustellen, einen eigenen Konsumstil erproben und kultivieren zu können. 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.

Konsumpädagogik situiert sich 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 Moralisierung. 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. *Medien und Erziehung*, Nr. 1: 11-16.
- Baacke, Dieter, Uwe Sander und Ralf Vollbrecht. 1993. *Kinder und Werbung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baacke, Dieter, Uwe Sander, Ralf Vollbrecht und Sven Kommer. 1999. *Zielgruppe Kind: Kindliche Lebenswelt und Werbeinszenierungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Beer, Ulrich. 1967. *Konsumerziehung gegen Konsumzwang*. Tübingen: Katzmann.
- Böhme, Gernot. 2016. *Ästhetischer Kapitalismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Bründel, Heidrun und Klaus Hurrelmann. 2017. *Kindheit heute: Lebenswelten der jungen Generation*. Weinheim: Beltz.
- Charlton, Michael, Klaus Neumann-Braun, Stefan Aufenanger und Wolfgang Hoffmann-Riem. 1995. *Fernsehwerbung und Kinder: Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dauenhauer, Erich. 1978. *Verbraucherkunde und ihre Didaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Feil, Christine. 2004. Mythen und Fakten zur Kommerzialisierung der Kindheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Nr. 24: 33-48.
- Fischer, Daniel und Michael von Hauff. 2017. *Nachhaltiger Konsum*. Wiesbaden: Hessische Landeszentrale für politische Bildung.
- Fischer, Daniel und Claudia Nemnich. 2012. Bildung für nachhaltigen Konsum: Konzeptioneller Ansatz und praktische Beispiele aus dem Projekt BINK. *Haushalt in Bildung und Forschung*, Nr. 1: 44-55.
- Hellmann, Kai-Uwe. 2010. Prosumer Revisited: Zur Aktualität einer Debatte: Eine Einführung. In: *Prosumer Revisited: Zur Aktualität einer Debatte*, hg. von Birgit Blättel-Mink und Kai-Uwe Hellmann, 13-48. Wiesbaden: VS Verlag.

- Hurrelmann, Klaus und Gudrun Quenzel. 2012. *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 11. Auflage. Weinheim: 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: VS Verlag.
- 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.
- Meyer-Drawe, Käte. 1990. *Illusionen von Autonomie: Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Peter Kirchheim.
- . 1999. Herausforderungen durch die Dinge: Das Andere im Bildungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik* 45, Nr. 3: 329-336.
- Miller, Daniel. 1998. *A theory of shopping*. New York: Cornell University Press.
- Paus-Hasebrink, Ingrid, Claudia Lampert, Eva Hammerer und Marco Poin-tecker. 2004. Medien, Marken, Merchandising in der Lebenswelt von Kindern. In: *Medienkindheit – Markenkindheit: Untersuchung zur multi-medialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder*, hg. von Ingrid Paus-Hasebrink, Klaus Neumann-Braun, Uwe Hasebrink und Stefan Aufenanger, 135-184. München: KoPäd.
- Pleiß, Erich. 1987. *Begriffliche Studien zur Konsumentenerziehung: Wirtschaftspädagogische Überlegungen zur Verwendung fachwissenschaftlicher Konsumbegriffe als leitende didaktische Lernzielkategorie*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Pöggeler, Otto. 1965. *Freizeitpädagogik: Ein Entwurf*. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Reichenbach, Roland. 2012. Der Mensch – ein dilettantisches Subjekt: Ein inkompetenztheoretischer Blick auf das vermeintlich eigene Leben. In: *Menschen machen: Die hellen und dunklen Seiten humanwissenschaftlicher*

- Optimierungsprogramme*, hg. von Anna Sieben, Katja Sabisch-Fechtelpeter und Jürgen Straub, 305-328. Bielefeld: transcript.
- Scherhorn, Gerhard. 1974. *Gesucht: der mündige Verbraucher: Grundlagen eines verbraucherpolitischen Bildungs- und Informationssystems*. Düsseldorf: Droste.
- Steffens, Heiko. 1982. Verbrauchererziehung – Begriff und Richtziele. *Mitteilungsdienst Verbrauchererziehung NRW*, Nr. 3: 1-6.
- Tully, Claus und Wolfgang Krug. 2011. *Konsum im Jugendalter: Umweltfaktoren, Nachhaltigkeit, Kommerzialisierung*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Ullrich, Wolfgang. 2013. *Alles nur Konsum: Kritik der warenästhetischen Erziehung*. Berlin: Wagenbach.
- . 2015. *Das Konsumbürgertum und seine Werte: Über stilbildende Waren und entstellenden Ramsch*. <https://ideenfreiheit.files.wordpress.com/2015/06/das-konsumbc3bcrgerium-und-seine-werte.pdf> (Zugriff: 28. September 2018).
- Weber, Erich. 1967. *Die Verbrauchererziehung in der Konsumgesellschaft*. Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag.

Über den Autor

Dr. André Schütte vertritt derzeit die Professur „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Pädagogik“ an der Universität Siegen.
Webseite: https://www.bildung.uni-siegen.de/allgemeine_paedagogik/mitarbeiter/schuette/.