

**Paderborner Schriften zur
Ernährungs- und Verbraucherbildung**

2



**Verbraucherbildung im Forschungs-
projekt REVIS - Grundlagen**

Kirsten Schlegel-Matthies

Band 02/2004

ISSN 1613-9577

Impressum

Herausgeber: Prof. Dr. Helmut Heseker
heseker@evb.upb.de

Prof. Dr. Kirsten Schlegel-Matthies
schlegel-matthies@evb.upb.de

Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung
Department Sport und Gesundheit
Fakultät für Naturwissenschaften
Universität Paderborn
Warburger Straße 100
33098 Paderborn

Telefon: ++49 (0) 52 51 60-21 95
Telefax: ++49 (0) 52 51 60-34 25

Schlegel-Matthies, Kirsten:
Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS - Grundlagen. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 2, Universität Paderborn, 2004.
ISSN: 1613-9577

Alle Rechte, insbesondere auf Vervielfältigung und Verbreitung über diese Reihe hinaus sowie der Übersetzung liegen bei den Autorinnen und Autoren. Vervielfältigung und Verbreitung auch in Auszügen nur mit vollständiger Angabe des Autors und des vollständigen Impressums.

Die Herausgeber der Schriftenreihe übernehmen keine Gewähr für die Richtigkeit, die Genauigkeit und die Vollständigkeit der Angaben.

Die in den Beiträgen geäußerten Meinungen und Ansichten müssen nicht mit denen der Herausgeber der Schriftenreihe übereinstimmen.

Inhalt

1	Verbraucherbildung und Konsum.....	5
1.1	Zur strukturellen Entwicklung in Deutschland	6
1.2	Von der Verbrauchererziehung zur Verbraucherbildung	7
2	Verbraucherbildung im Fächerverbund der allgemein bildenden Schulen	11
2.1	Verbraucherbildung in der Haushaltslehre/ Hauswirtschaft	11
2.2	Verbraucherbildung im Fach Wirtschaft	13
2.3	Verbraucherbildung im Fach Technik.....	14
2.4	Verbraucherbildung im Fach Gesellschaftslehre/ Sozialwissenschaften	14
3	Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS.....	15
3.1	Consumer Literacy	19
3.2	Bürgerbildung und Verbraucherbildung.....	20
	Literatur	23

Eine moderne, innovative und anschlussfähige Konzeption der Verbraucherbildung ist für die Diskussion um die Zukunft der Ernährungs- und Verbraucherbildung zentral. Den Ausführungen zu einer solchen Konzeption liegen folgende Diskussionsstränge zugrunde: Die aktuelle Diskussion innerhalb der Haushaltswissenschaft um Lebensstile und Lebensführungskonzepte, die internationale Diskussion zu „Consumer Citizenship“, die Debatte zum nachhaltigen Konsum und die Frage der Verknüpfung von Konsum- und Finanzmanagement.

1 Verbraucherbildung und Konsum

Der zunehmende Wohlstand und der wachsende Überfluss in den Konsumgesellschaften der westlichen Industriestaaten führten in den letzten 100 Jahren zu einem rapiden Anstieg von Konsummöglichkeiten für die Mehrheit der Bevölkerung. Konsum¹ wird zur „Lebensform der Moderne“ (König 2000, S. 7), denn mit dem Begriff „Konsum“ wird eine Vielzahl von Alltags- und Freizeithandlungen umschrieben, welche die Lebensform der Moderne ausmachen. Die Geschichte der Konsumgesellschaft ist zugleich auch die Geschichte der Konsumkritik, der Konsumentenbewegung(en) und der Konsumerziehung/-bildung (vgl. z. B. Siegrist, Kaelble, Kocka 1997; König 2000).

Der Historiker Wolfgang König nennt drei Varianten von Konsumkritik: Konsumkritik als Kulturkritik, als Herrschaftskritik und als Umweltkritik (vgl. König 2000, S. 10); diese drei Varianten haben auch die unterschiedlichen Konzepte der Verbraucherbildung/-erziehung mannigfach geprägt. Überhaupt wird bei Betrachtung der Begriffs- und Wissenschaftsgeschichte deutlich, dass mit ‚Konsum‘ und ‚Konsumieren‘ zu verschiedenen Zeiten und in den verschiedenen Wissenschaftszweigen unterschiedliche Strukturen und Prozesse, Handlungen und Vorstellungen gemeint waren.“ (Siegrist 1997, S. 16). Dieser Bedeutungswandel ist beeinflusst von gesellschaftlichen Strukturwandlungen (vgl. Wyrwa 1997).

Brewer (1997) beschreibt folgende sechs Merkmale für die moderne *consumer society* (Konsumgesellschaft):

1. *„Die Bereitstellung eines reichhaltigen Warensortiments für Verbraucher der meisten, wenn auch nicht aller sozialer Kategorien. [...] Diese Waren befriedigen eher ‚Wünsche‘ als ‚Bedürfnisse‘“ (S. 52f.).*
2. *„Die Entwicklung hochkomplizierter Kommunikationssysteme, die Waren mit Bedeutung versehen und das Bedürfnis nach ihnen wecken [...], so dass die Konsumenten nicht mehr die Objekte und Waren selbst, sondern Bilder (simulacra) von ihnen wahrnehmen und erleben“ (S. 53).*
3. *„Die Bildung von Objekt-Bereichen (object domains), d.h. eines Bündels von Gegenständen, die in eine gemeinsame Bedeutungsmatrix eingefügt sind und bestimmte Orte wie das Haus oder den Körper besetzen“ (S. 54).*

¹ Konsum und Verbrauch bzw. Konsumentenbildung und Verbraucherbildung werden hier analog gebraucht.

4. „Betonung der Freizeit gegenüber der Arbeit und des Konsums gegenüber der Produktion“ (S. 54).
5. „Die Entstehung der Kategorie ‚Konsument‘. Zum einen gerät der Konsument als Gegenstand der Untersuchung in den Mittelpunkt [...]. Zum anderen wird auch das Selbstverständnis der Menschen mehr oder weniger von ihrer Rolle als Konsumenten bestimmt“ (S. 55).
6. „Eine tiefe Ambivalenz, manchmal sogar offene Feindschaft gegenüber dem Phänomen des Konsums“ (S. 56).

Konsum und Konsumieren werden heute noch vielfach entweder als „völlige Manipulation der Verbraucher“ oder als vollkommen souveräne Handlung der Konsumenten verstanden. Je nachdem, zu welchem dieser Pole eine größere Affinität herrscht, wird Verbraucherbildung als wirkungslos, als Feigenblatt, als (mehr oder weniger) notwendig oder als überflüssig angesehen. Zunehmend schafft sich jedoch die Erkenntnis Raum, dass in unserer Gesellschaft Konsum und Konsumieren wichtige Handlungs- und Kommunikationsfelder sind, die Selbstverständnis und Identität wesentlich mitbestimmen. Damit muss auch die Frage nach der Legitimation von Verbraucherbildung und nach ihrer Ausgestaltung völlig neu gestellt werden. Dieses Papier will hierzu einen ersten Beitrag leisten.

1.1 Zur strukturellen Entwicklung in Deutschland

Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts ist die Verbraucherbildung bzw. Verbrauchernerziehung in Deutschland in den Hintergrund öffentlicher Diskussionen getreten. Dies zeigt sich u. a. an dem starken Rückgang fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Veröffentlichungen zum Thema. Einzelne Veröffentlichungen zu unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten der Verbraucherbildung sind z. B. in der Haushalts- oder Wirtschaftswissenschaft erschienen, jedoch gibt es bislang noch kein Gesamtmodell der Verbraucherbildung. REVIS unternimmt hier den Versuch wichtige Erkenntnisse und Forschungsfragen aus unterschiedlichen mit der Verbraucherbildung befassten Disziplinen zu bündeln und in ein mehrperspektivisches Modell der Verbraucherbildung zu integrieren.

Die Begründung dafür ist in der Sache selbst zu finden: Zur Verbraucherbildung existiert keine eindeutig abgegrenzte Fachwissenschaft („Verbraucherwissenschaft“) mit einem feststehenden Gegenstandsbereich, entsprechenden Fragestellungen und Methodenrepertoire. Verbraucherbildung ist vielmehr ein Bildungsbereich, der zahlreiche Handlungsfelder und Bedarfsbereiche aus der Sicht des als Verbraucher oder Verbraucherin handelnden Menschen betrachtet. Dies bedeutet beispielsweise, dass die jeweils unterschiedlichen Lebensbedingungen mit in Betracht gezogen werden sollten und es keine „Patentrezepte“ für „richtiges“ Verbraucherverhalten gibt. Zu erwerbende Kompetenzen und zu berücksichtigende Entscheidungskriterien beim Kauf eines Handys können je nach Alter, Geschlecht, sozialer Lage, Lebensstil etc. sehr unterschiedlich sein und in unterschiedlichem Maße berücksichtigt werden.

Zu diesen Handlungsfeldern und Bedarfsbereichen wiederum liegen weitere Bereiche „quer“, an denen sich eine moderne Verbraucherbildung orientiert bzw. orientieren sollte. So sind die Fra-

gen der Nachhaltigkeit, der Gesundheit und der sozialen Verantwortlichkeit aus Sicht von REVIS (vgl. Kap. 3) grundlegende Prinzipien der Verbraucherbildung und müssen deshalb in allen Konsumfeldern berücksichtigt werden.

Verbraucherbildung ist so komplex und so inter- bzw. multidisziplinär wie der (Konsum-) Alltag der Verbraucherinnen und Verbraucher, auf den sie sich bezieht. Verbraucherbildung ist deshalb inhaltlich unterschiedlichen Disziplinen zuzuordnen, deren Fokus durchaus differieren kann. Auch dies ist ein Grund mehr für die fehlende oder schwach ausgeprägte institutionelle Verankerung von Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen.

In jüngster Zeit – nicht zuletzt befördert durch die aktuellen Nahrungsmittelskandale (BSE, Nitrofen etc.) oder die alarmierenden Befunde verschiedener Untersuchungen zum finanziellen Wissen der Deutschen (vgl. Commerzbank 2003, BDB-Jugendstudie 2003) – wird der Ruf nach einer schulischen Bearbeitung zumindest von ausgewählten Verbrauchertemen dagegen wieder lauter.²

1.2 Von der Verbrauchererziehung zur Verbraucherbildung

Eine Positionsbestimmung zu den Zielen der Verbrauchererziehung hat 1984 die Verbraucherzentrale NRW gemeinsam mit der Stiftung Verbraucherinstitut und ausgewählten Experten verschiedener Disziplinen und Praxisfelder erstellt.

In diesem „Zielkatalog“ (Verbraucherzentrale NRW, Stiftung Verbraucherinstitut, 1984) wurde zunächst festgehalten, dass *„Verbrauchererziehung seit langer Zeit unbestrittenes Aufgabenfeld der allgemeinbildenden Schulen“* sei und demnach versuche, die Verbraucherinnen und Verbraucher *„über wirtschaftliche Zusammenhänge, über die Funktion der Marktwirtschaft, über Produkte und Dienstleistungen, Informationsquellen, über interessenkonformes Verhalten zu unterrichten und entsprechende Verhaltensweisen für die Verfolgung der individuellen / kollektiven Konsuminteressen einzuüben“* (Verbrauchererziehung in der Schule, 1984, 1. Soziale und ökologische Zielsetzungen in der Verbrauchererziehung, o. S.).

Bereits damals wurde unterschieden zwischen eher „traditionellen“ und neuen, nämlich ökologischen und sozialen Inhalten, Problemfeldern und Zielsetzungen der Verbraucherbildung (vgl. ebd.).

Traditionell gehören Themen wie z. B. Werbung und Anbieterstrategien, Verbraucherschutz, Einkaufsverhalten, Preisbildung, Qualitätsbeurteilung von Gütern und Dienstleistungen, Geld und Zahlungsverkehr sowie Einkommensentstehung und -verwendung zu den Inhalten der Verbraucherbildung.

Neu hinzugekommen bzw. stärker in den Fokus gerückt sind in den letzten Jahren vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturwandels (Globalisierung, Individualisierung, zunehmende Handlungsoptionen für die Verbraucherinnen und Verbraucher, aber

² Vgl. z. B. die Forderungen nach einem Schulfach Wirtschaft, die aus verschiedenen Richtungen erhoben werden.

auch zunehmende Entscheidungszwänge und Verantwortlichkeiten, Vervielfachung des Wissens(werten) etc.) beispielsweise Fragen des Zusammenhangs von Lebensstilentwürfen, Verbraucherverhalten und daraus resultierenden Folgen auf unterschiedlichen Ebenen, Fragen des gesundheitlichen Verbraucherschutzes, Fragen der Nachhaltigkeit oder die Frage des Zusammenhangs von Konsum- und Finanzmanagements usw. In diesem Kontext gewinnt auch technische Fachkompetenz als Basis für Analysen und Bewertungsprozesse an Bedeutung.

Verbraucherbildung heute muss sich mit immer mehr und immer komplexer werdenden Problemfeldern befassen. Es kann indessen nicht mehr darum gehen, in der Schule abfragbares Wissen, also Lernstoff zu den verschiedenen Inhaltsbereichen zu vermitteln und einzuüben.

Vielmehr müssen die Lernenden befähigt werden, in unterschiedlichen Situationen und angesichts wechselnder Problemlagen als Konsumenten „angemessen“ handeln zu können.

Maria Schuh und Liisa Kotisaari beschreiben mit Bezug auf Heiko Steffens am Beispiel Österreichs einen Paradigmenwechsel in der Verbraucherbildung vom „geschützten zum informierten und verantwortlichen Verbraucher“ (Kotisaari, Schuh 2000, S. 140)

Dieser Paradigmenwechsel zum „mündigen Verbraucher“ ist jedoch nicht ganz unproblematisch. Rosemarie von Schweitzer hat auf „die strukturelle Unmöglichkeit“ hingewiesen, „ein vernünftiger Verbraucher zu sein“ (von Schweitzer 1997, S. 67). Angesichts der zunehmenden Komplexität der Lebenswelt und der täglich wachsenden Informationsflut, ist eine Verbraucherbildung, die sich nur an diesem oder ähnlich formulierten Leitbildern orientiert, zwar notwendig reicht aber allein nicht aus.

In nahezu allen Konsumfeldern ist beispielsweise das Experten-Laiengefälle zwischen Anbietern und Konsumenten so groß, dass Verbraucherinnen und Verbraucher realistischer Weise nicht die gleichen Kenntnisse erwerben können wie die Experten im jeweiligen Bereich. So können beispielsweise globale Folgen des lokalen Handelns von Verbraucherinnen und Verbrauchern längst nicht immer bzw. in allen ihren Konsequenzen abgeschätzt und entsprechend berücksichtigt werden, sind doch selbst Experten dabei teilweise überfordert.³ Welche Auswirkungen hat es, wenn Produkte gekauft werden, die durch Kinderarbeit produziert wurden? Welche Auswirkungen auf die produzierenden Kinder und ihre Familien hat es, diese Artikel nicht zu erwerben? In welchem Verhältnis stehen hier Verantwortung gegenüber Folgen in der „Ferne“ und Verantwortung gegenüber dem eigenen Umfeld (z. B. wenn die Entscheidung für oder gegen ein Produkt auch vom Preis abhängt und nicht allein von den Herstellungsbedingungen).

Gleiches gilt auch in vielen anderen Bereichen. Das Beispiel der Daseinsvorsorge kann dies verdeutlichen: Beim Abschluss von Versicherungen zur Altersvorsorge kann heute kaum jemand vorausberechnen, mit welchen konkreten Leistungen am Auszahlungszeitpunkt zu rechnen ist bzw. wie groß möglicherweise die Lücke zwischen der ausgezahlten und der für die Auf-

³ Die Problematik der „Fernmoral“ (Überforderung der Einzelnen etc.) nicht zu vergessen.

rechterhaltung des Lebensstandards nötigen Summe ist. Dennoch wird auch in diesem Bereich immer mehr auf die Übernahme von „Eigenverantwortung“ gedrängt.

Tabelle 1 Zum Paradigmenwechsel in der Verbraucherbildung

<p><i>1. Die Zeit des naiven Konsums</i></p> <p>(bis zum Ende der sechziger Jahre)</p> <p>↓</p> <p>Im Mittelpunkt des Interesses steht der Privathaushalt</p> <p>↓</p> <p>Die Hierarchie der Bedürfnisse, die ökonomische Nützlichkeit, nationale ökonomische Zusammenhänge sind bedeutsam</p> <p>↓</p> <p>Die curriculare Annäherung erfolgt über das Fach Hauswirtschaft</p>	<p><i>2. Die Entstehung der Konsumgesellschaft</i></p> <p>(bis Mitte der Achtziger Jahre)</p> <p>↓</p> <p>Der Fokus liegt bei den Konsumentenrechten und den Marktstrukturen</p> <p>↓</p> <p>Verbraucherorganisationen, Konsumentenpolitik, Konsumentenrechte und -gesetze sind wichtige Themen</p> <p>↓</p> <p>Die curriculare Annäherung erfolgt über folgende Fächer: Hauswirtschaft, Geographie und Wirtschaftskunde, Werken, und Lebenskunde</p>	<p><i>3. Ökologisch und sozial orientiertes Konsumieren</i></p> <p>(in der Tendenz ab ca. 1990, endgültiger Vollzug ab Lehrplan 99)</p> <p>↓</p> <p>Der Fokus liegt auf den gesellschaftlichen Zusammenhängen und nachhaltiger Lebensgestaltung</p> <p>↓</p> <p>Soziale Verantwortung, Lebensqualität und nachhaltiger Konsum, Prozessqualität und Entwicklung des globalen Marktes sind wichtige Themen</p> <p>↓</p> <p>Verbraucherbildung wird fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Die bewährten Trägerfächer bleiben weiterhin bestehen. Lehrplaninhalte werden explizit der Verbraucherbildung gewidmet⁴</p>
--	---	--

Quelle: Kotisaari, Schuh 2000, S. 142

In unserer Gesellschaft wird mit dem Rückzug des Staates aus vielen Aufgabenkreisen die Forderung nach der Übernahme von „Selbstverantwortung“ in unterschiedlichen Handlungsbereichen immer häufiger erhoben (z. B. Gesundheits- und Altersvorsorge). Auch Verbraucherinnen und Verbraucher sollten ihre Konsumentenrolle weitgehend „eigenverantwortlich“ und unabhängig ausfüllen können, ohne von allzu weitgehenden Schutzbestimmungen und rechtli-

⁴ Diese Aussagen beschreiben den österreichischen Lehrplan, Stand 1999 und **nicht** deutsche Lehrpläne.

chen Regulierungen eingeeengt zu werden.⁵ Die Übernahme von Verantwortlichkeit hängt aber auch von der Bereitschaft ab, sich wertorientiert zu entscheiden und entsprechend zu handeln. Damit ist die Einsicht in die Bedeutung und Notwendigkeit von Werten und die Übernahme in eigene Wertorientierungen verbunden. Diese Einsicht zu vermitteln ist eine der zentralen Aufgaben der modernen Verbraucherbildung. Die Prinzipien der Verbraucherbildung sind Nachhaltigkeit, soziale Verantwortung und Gesundheit, sie müssen transparent gemacht und legitimiert werden, um die Verbraucherinnen und Verbraucher zu befähigen, diese Werte in ihre Konsumentscheidungen einzubeziehen.

Die Verbraucherinnen und Verbraucher sind also einerseits gefordert zunehmend „verantwortlich“ zu handeln, können oder wollen aber andererseits diese Verantwortung oftmals gar nicht übernehmen, weil sie als einzelne Individuen mögliche Konsequenzen ihres Handelns nicht (exakt) abschätzen können. Hinzu kommt, dass Konsumenten viele Konsequenzen ihres Konsumhandelns nicht selbst und / oder nicht unmittelbar spüren. Außerdem gibt es häufig keine exakt abschätzbaren Konsequenzen, sondern nur Konsequenzen mit hoher oder geringerer Wahrscheinlichkeit. Warum sollten also Verbraucherinnen und Verbraucher ihre Konsumententscheidungen von diesen „fernen“ Werten abhängig machen?

D. h. sie benötigen auch hinreichende Rahmenbedingungen, sei es durch rechtliche Bestimmungen, bewertete Informationsangebote (Gütesiegel etc.) und Verbraucherorganisationen, die eine Advokatenrolle einnehmen, damit Konsumenten im Spannungsfeld von Freiheit und Verantwortung auch verantwortlich handeln können. Verbraucherbildung ist dennoch unverzichtbar, denn nur bei Transparenz der zugrunde liegenden Kriterien können Konsumenten „verantwortlich“ beispielsweise die mit einem Gütesiegel besiegelten Güte- oder Qualitätsmerkmale in ihre Konsumententscheidungen einbeziehen. Andererseits leisten z. B. Gütesiegel einen Beitrag zur Reduktion von Komplexität und ermöglichen damit alltägliche Routinen.

Verbraucherbildung muss also beides im Blick haben, die Befähigung zu weitgehend verantwortlichem Handeln einerseits und dafür notwendige Hilfestellungen und Rahmenbedingungen zur Entlastung der Konsumenten im alltäglichen Handlungs- und Entscheidungsprozess.

Erst durch eine Verbraucherbildung, die sich des Spannungsfeldes bewusst ist, in dem sie sich bewegen muss, können Konsumenten befähigt werden, als spätere Entscheider und Entscheiderinnen diese Advokatenrolle auch selbst zu übernehmen.

⁵ Dies wird z. B. deutlich in der starken Orientierung der Verbraucher(schutz)politik der EU und ihrer Mitgliedsstaaten am Leitbild des „mündigen Verbrauchers“.

2 Verbraucherbildung im Fächerverbund der allgemein bildenden Schulen

In Betracht für eine Bestandaufnahme der aktuellen fachdidaktischen Diskussion kommen vor allem Fächer der sog. Sekundarstufe I (Klasse 5 bis 10) im allgemein bildenden Schulwesen.

Verbraucherthemen sind (außer im gymnasialen Bereich)⁶ in fast allen Bundesländern schwerpunktmäßig durch die Fächer des Fächerverbundes Arbeitslehre (Haushalt/Hauswirtschaft, Wirtschaft, Technik) vertreten. Sozialkunde / Gesellschaftswissenschaft mit ihren namentlichen Entsprechungen sind ebenfalls Fächer, in denen Verbraucherthemen behandelt werden können. Einzelne Aspekte der Verbraucherbildung können noch in weiteren Fächern thematisiert werden wie z. B. Folgen des Konsums für die Umwelt in Biologie und Chemie, ethische Fragen des Konsums in Religion/Ethik⁷.

Quantität und Qualität unterscheiden sich erheblich, bedingt durch die Curricula der Bundesländer und die Perspektive der Fächer (und Fachvertreter/innen).

In Bundesländern mit integrierter Arbeitslehre hängt das Ausmaß der Verbraucherbildung stark von Ausmaß und Ausrichtung der Vertretung der Fächer Wirtschaft und Haushalt/Hauswirtschaft ab.

In manchen Bundesländern (wie Hessen) ist dabei z. B. die haushaltsbezogene Bildung stark reduziert bzw. fast vollständig aus dem Lehrplan gestrichen; somit fehlt dort auch eine haushaltsbezogene und damit auf den privaten Verbraucher bzw. die Verbraucherin bezogene Perspektive.

Aber auch in den Fächern bzw. Lernbereichen Sozialkunde, Gesellschaftslehre, Politik o. ä. finden sich Verbraucherthemen und entsprechende Zielsetzungen in der Lehre.

2.1 Verbraucherbildung in der Haushaltslehre/Hauswirtschaft

In der Haushaltslehre/Hauswirtschaft wird Verbraucherbildung im Zusammenhang gesehen mit:

- nachhaltiger Haushaltsführung (allgemeine Prinzipien und unten aufgeführte Inhalts- und Bedarfsbereiche),
- Entwicklung des Lebensstils,
- Umgang mit Ressourcen,
- Bedürfnissen, Bedarf,
- verbraucherbewussten Beschaffungen,
- Lebensmittel und Ernährung,
- Reinigung,

⁶ Im gymnasialen Bereich sind in Deutschland lebensweltorientierte Fächer traditionell kaum vertreten und dazu gehört auch die Verbraucherbildung. Auf die hieraus resultierenden Probleme wird an anderer Stelle noch eingegangen.

⁷ Früchte aus Südafrika oder Teppiche, Kleidung bzw. Fußbälle aus Kinderarbeit sind Themen, die in Religion bzw. Ethik behandelt wurden und werden.

- Wohnen
- Haus- und Haushaltstechnik,
- Werbung,
- Auswahl und Einrichten einer (eigenen) Wohnung,
- Kindererziehung,
- (je nach Zuordnung auch) Kleidung, Wohntextilien und Mode.

Verbraucherthemen sind Teil der Bildung zur Haushaltsführung im Rahmen einer Lebensführung. Haushaltslehre hat daher immer die generelle Perspektive

- der Bedürfnisbefriedigung und Bedarfsdeckung unter Wahrnehmung, der gesellschaftlichen Verantwortung (z. B. bezüglich Nachhaltigkeit),
- des langfristigen vorsorgenden Handelns und
- der Lebensgestaltung und Lebensstilentwicklung.

Der Umgang mit Ressourcen wird einerseits mit konkreten Bedarfsbereichen des Alltags verknüpft. Andererseits hat vor allem das Finanzmanagement als ein Grundpfeiler der Haushaltsführung einen eigenen und zunehmend bedeutenden Stellenwert. Finanzmanagement ist sowohl Konsumfeld und bedarf deshalb besonderer Bildung; es ist andererseits aber auch verknüpft mit zahlreichen anderen Konsumfeldern, so dass es eine Sonderstellung einnimmt.

In der aktuellen fachdidaktischen Diskussion fokussiert Verbraucherbildung im Haushaltszusammenhang auf die zunehmende/n

- Mitsprache von Jugendlichen bei der Beschaffung von Ge- und Verbrauchsgütern,
- Verfügbarkeit von Jugendlichen über Geld,
- Interessen des Marktes an der Zielgruppe Kinder und Jugendliche und entsprechende Werbestrategien,
- Entwicklung von Jugendkulturen und jugendspezifischen Lebensstilen.

Dabei wird von dem Widerspruch von Konsumkompetenz und ökonomischer Inkompetenz ausgegangen. Jugendliche werden als gleichberechtigte und entscheidungswillige und -fähige Marktpartner ernst genommen. Ausgehend von Konsumententscheidungen und in Kenntnis der jugendkulturellen Zusammenhänge werden ökonomische Zusammenhänge erarbeitet.

Ökonomische bzw. Verbraucherbildung im Haushaltszusammenhang berücksichtigt den lebensweltlichen Kontext nicht nur aus motivationalen und methodischen Gründen, sondern als immanenten Bestandteil des haushaltsbezogenen Unterrichts.

Die o. g. Anwendungsbereiche sind dabei nicht lediglich als Beispiele zu sehen. Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis bzw. Handlung und Reflexion als einem wesentlichen Strukturelement haushaltsbezogenen Unterrichts werden in diesen Bereichen vielmehr auch grund-

legende Fähigkeiten und Fertigkeiten eingeübt, die für ein verantwortliches und selbstbestimmtes Verbraucherverhalten notwendig sind.

Das ökonomische Denken bleibt dabei nicht in der ‚Systemlogik des Finanzmanagements‘ verhaftet, sondern geht von den Handlungsbedingungen sowie der Handlungslogik und dem Eigensinn der handelnden Menschen aus und reflektiert die Folgen für den Einzelnen und die Gesellschaft.

2.2 Verbraucherbildung im Fach Wirtschaft

Das Fach Wirtschaft geht im Allgemeinen von makro- und mikroökonomischen Zusammenhängen und den Anforderungen der Marktwirtschaft aus. Die vier Themenbereiche Wirtschaftseinheiten, Soziale Marktwirtschaft, Wirtschaftspolitik und Zukunft der Arbeit geben die Struktur des Faches wieder.

Themen der Verbraucherbildung werden im Fach Wirtschaft im Zusammenhang gesehen mit:

- wirtschaftlichen Entscheidungen über die Einkommensverwendung,
- wirtschaftlichen, informationsbezogenen und rechtlichen Aspekten der Transaktionen zwischen Verbrauchern und Unternehmen auf Konsumgütermärkten,
- Produktion und Distribution von Gütern und Dienstleistungen durch private und öffentliche Anbieter,
- Preisbildung und Vermarktung von Gütern und Dienstleistungen durch private und öffentliche Anbieter,
- Marktformen und Marktstrukturen,
- Marktverhalten und Marktergebnisse,
- Wechselwirkungen zwischen Konsum und Wohlstand sowie
- Konsum und Umwelt im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung.

Verbraucherthemen sind im Fach Wirtschaft eingebettet in die ökonomische Bildung und fokussieren somit auf den Erwerb von Kenntnissen

- über Strukturen und Funktionszusammenhänge der Marktwirtschaft,
- über den Einfluss von Marktformen, Angebotstrukturen, Vertragsregelungen und Marketinginstrumente auf die Marktposition der Verbraucher und Verbraucherinnen.

Zielsetzung der Verbraucherbildung im Zusammenhang der ökonomischen Bildung ist eine Stärkung der Selbstbestimmung und Souveränität der Verbraucherrolle der Schülerinnen und Schüler (vgl. Weber, 2002)

2.3 Verbraucherbildung im Fach Technik

Das Fach Technik⁸ fokussiert auf sozio-technologische und damit verbundene ökonomische und ökologische Dimensionen (Technikfolgeabschätzung) und hat damit nur einen Teilbereich des privaten Verbrauchs unter bestimmten technisch orientierten Fragestellungen im Blick. Es liefert damit wesentlichen Bereichen einer schulischen Verbraucherbildung zu. Die aktuelle fachdidaktische Diskussion befasst sich nur im Zusammenhang mit einzelnen Fragestellungen mit der Frage der Verbraucherbildung, wie z. B. bezüglich der Vor- und Nachteile einer Solaranlage für die private Nutzung. Technische Bildung legt ihren Schwerpunkt auf die Herstellung, den Gebrauch und die Außerbetriebnahme von Artefakten. Die Situation der Nutzenden, der Verbraucher und Betroffenen wird bei deren Bewertung in den Mittelpunkt gestellt. Technikunterricht stellt notwendiges Sachwissen und Systemwissen bereit, das eine sachadäquate Analyse und Bewertung der Artefakte ermöglicht, die Gegenstand der Verbraucherbildung sind.

2.4 Verbraucherbildung im Fach Gesellschaftslehre / Sozialwissenschaften

Das Fach bzw. der Lernbereich Gesellschaftslehre / Sozialwissenschaften und namentliche Entsprechungen⁹ fokussieren auf die Entwicklung historisch-politischer Urteils- und Handlungskompetenz, d.h. es geht um das politisch-gesellschaftliche Handeln des / der Einzelnen im Sinne der Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft. Nicht Verbraucherbildung bzw. Themen der Verbraucherarbeit sind vorrangige Inhalte, sondern individuelle und gesellschaftliche Lebenssituationen in einer demokratisch verfassten Gesellschaft. Gesellschaftslehre / Sozialwissenschaften sind hinsichtlich der Verbraucherbildung zwar keine Kernfächer wie beispielsweise Hauswirtschaft oder Wirtschaft, zählen jedoch ebenso wie Technik zu den wichtigen „Zulieferern“ für eine moderne Verbraucherbildung.

Allerdings können insbesondere die Diskussion um die Entwicklung einer „Bürgergesellschaft“ (vgl. u.a. Dettling, 1998) und damit verbunden Bürgerbildung (vgl. Kap. 3.2) auch den Stellenwert des Faches Gesellschaftslehre / Sozialwissenschaften für die Entwicklung der schulischen Verbraucherbildung bedeutsamer machen.

Die Fächer Technik und das Fach bzw. der Lernbereich Gesellschaftslehre / Sozialwissenschaften sollen mit den oben getroffenen Behauptungen nicht in ihrer Bedeutung für die Allgemeinbildung abgewertet werden. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass sie für die Verbraucherbildung zwar wichtige Funktionen übernehmen, jedoch Verbraucherbildung über diese Fä-

⁸ Das Fach Technik wird z. B. in Nordrhein-Westfalen im Lernbereich Arbeitslehre der Hauptschule ab Klasse 7 neben Wirtschaft und Hauswirtschaft unterrichtet. In anderen Bundesländern ist Technik entweder im Pflicht- oder im Wahlpflichtbereich der Sekundarstufe I als eigenständiges Fach oder wiederum in Kombination mit Arbeitslehre oder Wirtschaft angesiedelt. Auch in der Sekundarstufe II ist Technik teilweise vertreten.

⁹ Je nach Bundesland und Schulform handelt es sich um ein eigenständiges Unterrichtsfach oder um einen Lernbereich, dem dann z. B. die Fächer Geschichte, Politik und teilweise auch Erdkunde zugeordnet sind. In Nordrhein-Westfalen gibt es an der Hauptschule den Lernbereich Gesellschaftslehre, dem in der Klasse 5 und 6 auch Wirtschaft und Hauswirtschaft angehören.

cher hinausgehende Inhalte und Zielsetzungen zu vermitteln hat, die insbesondere von den Fächern Hauswirtschaft und Wirtschaft abgedeckt werden.

3 Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS

Verbraucherbildung im Projekt REVIS wird verstanden als Befähigung zu Wissen, Verstehen, Reflexion und Handeln in unterschiedlichen Konsumfeldern auf der Grundlage individueller und sozialer Bedürfnisse u. a. gesundheitsorientierter, ökologischer Entscheidungen und anderer ethischer Werthaltungen.

Verbraucherbildung hat die Aufgabe, im Sinne der Nachhaltigkeit die Zusammenhänge von Produktion und Konsum in ihren ökonomischen, ökologischen und sozialen Aspekten aufzuzeigen. Nur vor diesem Hintergrund sind Verhaltensänderungen von Schülerinnen und Schülern und z. T. ihrer Familien hin zur Berücksichtigung regionaler, saisonaler, ökologisch verantwortlich hergestellter Produkte anzustreben und für diese einsehbar.

Verbraucherbildung wird im Forschungsprojekt REVIS aus der Perspektive der Menschen als handelnde Verbraucher betrachtet. Der Fokus richtet sich im weitesten Sinne auf die Interaktion von Mensch und Markt. Damit rücken zwei Fachwissenschaften als Grunddisziplinen der Verbraucherbildung besonders in den Mittelpunkt: 1. die Haushaltswissenschaft, die den Menschen im Hinblick auf Lebens- und Haushaltsführung im Fokus hat und 2. die Wirtschaftswissenschaft, deren Fokus das ökonomische Verständnis ist.

Konsum ist ein zentraler Lebens- und Handlungsbereich des Menschen, der neben der sozialen Dimension auch die inhaltlichen Bedarfsbereiche mit ihren unterschiedlichen Aspekten enthält. Verbraucherbildung muss die Kompetenzen im Handlungsbereich mit den Kompetenzen im Bedarfsbereich koppeln, damit Konsumenten und Konsumentinnen verantwortlich und wertorientiert handeln können. In der Verknüpfung der Konsumaufgabe mit der Wirtschaftsaufgabe wird ein einheitliches Konzept der Verbraucherbildung entwickelt (vgl. Tab. 2).

Auf der linken Seite des Schaubilds (vgl. Tab. 2) sind die inhaltlichen Bedarfsfelder (Konsumfelder) abgebildet. Über allem stehen die übergreifenden Perspektiven auf den Lebens- und Handlungsbereich Konsum, die eine dritte Dimension bilden, und darunter wesentliche Prinzipien und Bildungsinhalte der Verbraucherbildung. Das Schaubild verdeutlicht die Komplexität dieses Handlungsbereichs, der darauf bezogenen Bildung und der entsprechenden Kompetenzen zur aktiven Gestaltung der Verbraucherrolle.

Zu den Kategorien im Einzelnen: Die übergreifenden Perspektiven auf den Lebens- und Handlungsbereich Konsum wurden eingeführt, um zu verdeutlichen, dass Konsum bzw. Konsumstile in hohem Maße abhängig sind von Lebensstilen und Lebenslagen. Für die Verbraucherbildung ist die Berücksichtigung dieser Verflechtungen zentral.

Die Lebenslage prägt zum einen entscheidend die Identität mit, zum anderen werden mit der Betrachtung der Lebenslage auch die jeweils vorhandenen Ressourcen und der spezifische

Umgang mit ihnen erfasst, wie z. B. in der aktuellen Armuts-Reichtumsdiskussion deutlich wird (vgl. Ketttschau, 2003).

Lebenslage, Wertorientierungen, personale und soziale Identität sowie Kultur äußern sich im (angestrebten oder erreichten) Lebensstil, der in modernen Gesellschaften zunehmend über Konsum repräsentiert wird. Hinzu kommt, dass Wertvorstellungen, Konsummuster oder Lebenshaltungen nicht mehr übergreifend und für alle Gesellschaftsmitglieder gleichermaßen verbindlich vorgegeben sind, sondern eine „Patchwork-Decke“ (Reusswig, 1993) verschiedener Lebensstile zu finden ist (vgl. auch Leonhäuser, 2003, S. 124). Die Verpflichtung zur Wahl und zur Verwirklichung eines Lebensstils (vgl. dazu ausführlich Methfessel, 2003) setzt voraus, dass Verbraucherinnen und Verbraucher neben der nötigen „Markt- und Gütertransparenz eine Transparenz der eigenen Bedürfnisse [...] schaffen und die Frage ‚Was will ich eigentlich‘ in diesem Zusammenhang individuell klären“ (Leonhäuser, 2003, S. 125).

Bedürfnisreflexion und Bedarfsorientierung können also entlang unterschiedlicher und sehr differenzierter Wertangebote erfolgen und müssen außerdem noch mit den jeweils vorhandenen Ressourcen (Geld, Zeit, etc.) abgestimmt und in Einklang gebracht werden. Blosser-Reisen hat diesen Zusammenhang charakterisiert als das in Einklang bringen von persönlichem Wollen, sozialem Dürfen und ökonomischem Können (vgl. Blosser-Reisen, 1980, S. 38). Von Schweizer hat diese komplexen Zusammenhänge in ihrem „haushälterischen Dreieck“ akzentuiert noch einmal aufgegriffen. Jede dieser Dimensionen ist sowohl Variable als auch Rahmenbedingung, die es zu beachten gilt.

Abb. 1 Das häusliche Dreieck


Quelle: Schweitzer, R. von (1991): Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts, Stuttgart, S. 138

Bedürfnisbefriedigung und Bedarfsdeckungsprozess insgesamt kommen aus haushaltswissenschaftlicher Perspektive somit in den Blick. Dies bedeutet für die praktische Gestaltung von Bildungsprozessen, dass unterschiedliche fachliche Positionen genutzt und miteinander verknüpft werden (vgl. Kettschau, 2003, S. 111f.). Rahmenbedingungen, Orientierungen, Kompetenzen und das breite Spektrum von Aktivitäten der Verbraucherinnen und Verbraucher sollen gleichermaßen berücksichtigt werden, damit Haltungen angebahnt, (Handlungs-) Kompetenzen vermittelt und Wissen erworben werden können.

Der aktiv gestaltenden Rolle der Verbraucherinnen und Verbraucher wird Rechnung getragen, indem insbesondere auch auf die Anforderungen an die Konsumenten in den unterschiedlichen Bildungsbereichen verwiesen wird. Aus diesen Anforderungen müssen entsprechend zu vermittelnde Kompetenzen abgeleitet werden.

Das Schaubild soll dazu beitragen, einen bewussten, konstruktiven Umgang mit möglichen Zielkonflikten zu ermöglichen. Markt und Verbraucher haben unterschiedliche Perspektiven, beide sind legitim und haben ihre Berechtigung gerade aus der jeweils unterschiedlichen Perspektive heraus, müssen aber auch von der jeweils anderen Seite wahrgenommen werden. Verbraucherinnen und Verbraucher müssen allerdings befähigt werden, über sich selbst bestimmend und insoweit „souverän“ dem Markt gegenüber treten zu können.

Tabelle 2 Verbraucherbildung aus der Sicht der handelnden Verbraucher und Verbraucherinnen

Übergreifende Perspektiven: ← Lebensstil und Lebenslage, Kultur und Identität →																		
Bildungsinhalte und Prinzipien	Bildungsinhalte										Prinzipien der Verbraucherbildung							
	Rechtliche Grundlagen		Qualität			Markt / Verbraucherinformation		Konsumprozess			Lebensstil und Lebenslage	Kultur und Identität	Nachhaltigkeit		Gesundheit	Soziale und individuelle Verantwortlichkeit		
	Recht	Verbraucherschutz	Warenkunde im traditionellen Sinn		Bewertung von Marktgütern	Überblick und Verständnis	Anbieterstrategien, Werbung	Entscheidungsprozess	Nutzungsprozess	Entsorgungsprozess			Sozial	Ökonomisch	Ökologisch		Situativ, vorausschauendes Handeln	Folgeabschätzung
Konsumfelder			Produktqualität	Prozessqualität	Angebote	Dienstleistungen	Konzepte											
Finanz- und Risikomanagement, Vorsorge																		
Essen und Trinken																		
Textilien und Kleidung																		
Tourismus und Reisen																		
Mobilität und Verkehr																		
Haushalt und Wohnen																		
Haus- und Haushaltstechnik																		
Kommunikation und Information																		
Freizeit, Bildung und Kultur																		
Körper- und gesundheitsbewusster Konsum																		

3.1 Consumer Literacy

Ein so gefasstes Verständnis von Verbraucherbildung knüpft an die internationale Diskussion zum Konzept der „Literacy“ an (vgl. Beer 2003). „Consumer Literacy“ im Verständnis von REVIS zielt auf eine weitgehend verantwortliche, gleichberechtigte und erfolgreiche Teilhabe an der (Konsum-)Gesellschaft. Hierfür ist eine Grundbildung, die alle Bürgerinnen und Bürger zu eben dieser Teilhabe befähigt und sie mit den entsprechenden unverzichtbaren Kulturwerkzeugen ausstattet, dringend erforderlich.

Das Literacy-Konzept geht über den Bereich des Wissens hinaus und umfasst ebenso die Fähigkeit über Wissen und Erfahrungen zu reflektieren und beides auf realitätsnahe Problemsituationen auch anzuwenden (vgl. OECD 2001, S. 14). Consumer Literacy in diesem Sinne bildet ein gesellschaftliches Bildungsverständnis ab, das unverzichtbare Grundlagen beschreibt, die für die Entwicklung einer modernen Bürgergesellschaft notwendig sind (vgl. Beer, 2003, S. 4).

Verbraucherbildung ist somit ein „**Bereich der Grundbildung, der den Anspruch einer Kulturtechnik hat und eine notwendige Voraussetzung für die Bewältigung und die verantwortliche Gestaltung der Zukunft darstellt**“ (Beer, 2003, S. 5, Hervorhebungen von K. S.-M.)

Normativer Bezugspunkt oder Rahmen der Grundbildung (Literacy) sind die Menschenrechte, demokratische Strukturen und die Orientierung an Kriterien für eine nachhaltige soziale, ökonomische und ökologische Entwicklung.¹⁰ Von dieser Perspektive ausgehend, können übergreifende normative Bildungsziele (vgl. auch Schlegel-Matthies, 2003b) formuliert, Schlüsselkompetenzen¹¹ bestimmt und Domänen¹² identifiziert werden.

Im Zusammenhang mit dem Literacy-Konzept wurde den Schlüsselkompetenzen eine besondere Rolle zugesprochen. Edelstein und de Haan formulieren Schlüsselkompetenzen auf der Grundlage des OECD DeSeCo-Papiers¹³ wie folgt:

¹⁰ „Thus basic principles of human rights, democratic value systems and postulated objectives of sustainable development (i.e. integrating environmental protection, economic wellbeing and social equality) can serve as a normative anchoring point for the discussion on key competencies, their selection, and development in an international context.“ (OECD 2002, § 26).

¹¹ „Als Schlüsselkompetenzen (bzw. Schlüsselqualifikationen, vgl. Weinert 1998) werden Befähigungen bestimmt, die erstens für die Gestaltung komplexer Herausforderungen des eigenen Lebens wie der gesellschaftlichen Entwicklung wichtig sind, und zweitens für die Fähigkeit, ein gutes Leben zu führen, zentral sind. „The notion of key competence is used to designate competencies that enable individuals to participate effectively in multiple contexts or social fields, and that contribute to an overall successful life for individuals and to a well-functioning society“, heißt es in einer für die OECD verfassten Studie zum Thema Schlüsselkompetenzen (OECD 2002)“. (Edelstein & deHaan, 2003, S. 13)

¹² „Domänen bezeichnen Felder des Wissens und der Fertigkeiten, in denen gleiche Regeln, Methoden, Techniken genutzt werden und strukturelle Ähnlichkeiten des Gegenstands nicht allein aus der Sicht einer Profession, sondern auch für die Lernenden einsichtig sind.“ (Edelstein & deHaan, 2003, S. 18).

¹³ DeSeCo: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Internationales Projekt seit 1998, um einen übergreifenden Referenzrahmen für die Definition, Auswahl und Messung von Schlüsselkompetenzen zu entwickeln, die für künftige Kompetenzmessungen der OECD bestimmend sein werden, so auch PISA.

„Für das Individuum lassen sich auf dieser Grundlage übergreifende normative Bildungsziele formulieren, die ihm für seine persönliche Lebensgestaltung hilfreich sind: politisch partizipieren und Einfluss nehmen, am wirtschaftlichen Leben teilhaben können, intellektuelle Ressourcen und Informationen erschließen und nutzen können, soziale Netzwerke knüpfen und Beziehungen zu anderen eingehen können, die physische und psychische Gesundheit selbsttätig erhalten und Freude am Leben entwickeln können.“ (Edelstein & de Haan, 2003, S. 13)

Wird Bildung hier als Recht der Individuen verstanden, für die Bewältigung und Gestaltung der Zukunft entsprechend befähigt zu werden, d.h. Wissen, Kompetenzen und Einstellungen zu erwerben, so können andererseits auch gesellschaftliche Ansprüche an die Bildung der Individuen gestellt werden, um die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft zu sichern. Dann sollen Individuen befähigt werden, „für eine gute Gesellschaft eintreten zu können. Dazu gehört die Fähigkeit, für Gleichheit und gegen Diskriminierung sowie für den sozialen Zusammenhalt und zivilgesellschaftliches Engagement eintreten zu können, die Möglichkeit, sich für die Menschenrechte und für nachhaltige Entwicklungsprozesse engagieren zu können, die Fähigkeit zu fairer Regelung von Konflikten und zur Ausübung von deliberativ verhandelten Mitbestimmungsrechten“ (Edelstein & deHaan, 2003, S. 13). Diese Fähigkeiten sollten Menschen auch in ihrer Rolle als Verbraucherinnen und Verbraucher einsetzen können.

3.2 Bürgerbildung und Verbraucherbildung

Grundaufgabe politischer Bildung in demokratischen Gesellschaften ist die „Mündigkeit“¹⁴ der Bürger und Bürgerinnen (vgl. zu Aufgaben und Selbstverständnis politischer Bildung: u. a. Weidinger, 1996; Breit, Schiele, 2002). Die einzelnen Bürgerinnen und Bürger bilden den Souverän und haben somit nicht nur **das Recht**, aktiv und passiv den Kurs der Politik zu bestimmen, sondern auch **die Pflicht**, die Verantwortung in der und für die Gesellschaft zu übernehmen. Damit sind sie zunehmend auch in ihrer Rolle als Konsumenten und Konsumentinnen gefordert.

Das Konzept der Bürgergesellschaft hat seinen Ursprung in der politischen Anthropologie (vgl. Dettling, 1998, S. 23), in deren Zentrum der einzelne und auf Gemeinschaft hin angelegte Mensch steht: „Am Anfang der Bürgergesellschaft steht also nicht der Staat oder die Wirtschaft, sondern das Individuum in seinen sozialen Bezügen.“ (Dettling, 1998, S. 23)

Die richtige Balance zwischen den Teilordnungen Staat, Wirtschaft und Gesellschaft herzustellen, zu verhindern, dass sich eine der Teilordnungen der ganzen Gesellschaft bemächtigt, und „sich zum ändern all jener Aufgaben annehmen, die alle gemeinsam betreffen und die alle nur gemeinsam lösen können“ (ebd.) sind grundlegende Aufgaben der Politischen Gemeinschaft.

Der Idee der Bürgergesellschaft¹⁵ liegen somit normative, wertsetzende (Vor-)Entscheidungen zugrunde, die den Menschen als sozial verantwortlich handelnd, als aktiv gestaltend und auto-

¹⁴ Unter Mündigkeit soll im hier diskutierten Kontext die Befähigung zu eigenständiger Urteils- und Entscheidungsfindung verstanden werden.

¹⁵ Vgl. zur Kritik am inflationären Gebrauch des Begriffs und an der Schwierigkeit des Gelingens: Dettling, 1998.

nom begreifen. Letztlich stellt sich mit der Diskussion um die aktive Bürgergesellschaft die Frage danach, wie wir jetzt und zukünftig das (Zusammen-)Leben in der Gesellschaft gestalten wollen. Diese Frage wird auch im Lebens- und Handlungsfeld Konsum (mit)entschieden. Zur Consumer Literacy als notwendigem Kulturwerkzeug muss deshalb auch die Berücksichtigung sozialer Verantwortlichkeit gehören. Dies bedeutet, dass ökologische, soziale und ökonomische Folgekosten des eigenen Konsumentenhandelns vor dem Hintergrund des sozialen Wohlbefindens der Einzelnen und der sozialen Qualität und Wohlfahrt des Gemeinwesens abgeschätzt und für Konsumententscheidungen möglichst berücksichtigt werden können.

Eine verstärkte Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger, durch die aus der „Zuschauerdemokratie“ eine „partizipatorische Bürgergesellschaft“ entwickelt werden (vgl. Leif, 1998, S. 18) und in der diskursiv die Richtung der gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Entwicklung ausgehandelt werden kann, ist jedoch nur möglich durch eine entsprechende Aktivierung der Bürgerinnen und Bürger.

Bürgerbildung im oben beschriebenen Sinne der aktiven Bürgergesellschaft erhält innerhalb der Europäischen Union in den letzten Jahren einen immer größeren Stellenwert. Im Vereinigten Königreich wurde Bürgerbildung (Citizenship) bereits in das nationale Curriculum aufgenommen:

„Citizenship gives pupils the knowledge, skills and understanding to play an effective role in society at local, national and international levels. It helps them to become informed, thoughtful and responsible citizens who are aware of their duties and rights. It promotes their spiritual, moral, social and cultural development, making them more self-confident and responsible both in and beyond the classroom. It encourages pupils to play a helpful part in the life of their schools, neighbourhoods, communities and the wide world. It also teaches them about our economy and democratic institutions and values; encourages respect for different national religious and ethnic identities, and develops pupils' ability to reflect on issues and take part in discussions“. (National Curriculum: Citizenship, 1999)

Für die Diskussion über den Zusammenhang zwischen Bürgerbildung und Verbraucherbildung soll Ulrich Beck herangezogen werden, der konstatierte, dass *„die Zweite Moderne [...] auch eine verbraucherorientierte Demokratie werden [könnte]. Dem liegt die – in transnationalen Käuferboykotts erfahrbare und praktizierte – Einheit von Kaufakt und Stimmzettel zugrunde“* (Beck, 1998, S. 7, Hervorhebungen im Original).

Menschen erfahren den Prozess der Globalisierung oftmals als bedrohlich und undurchschaubar und mit dem Gefühl des ohnmächtigen Ausgeliefertseins, wenngleich die erweiterten Möglichkeiten des Konsums durchaus positiv gesehen werden. Bisher noch zu wenig in den Köpfen der Verbraucherinnen und Verbraucher ist aber auch, dass durch die Globalisierung der Märkte erstmals die Möglichkeit besteht über Grenzen hinweg, direkt und sogar in Fragen, die bis dahin allein vom Management der Konzerne entschieden wurden, Entscheidungen zu be-

einflussen und zwar einzig und allein durch den Kaufakt¹⁶: „Zusammensetzung von Produkten, Lebens- und Arbeitsverhältnisse derjenigen, die diese Produkte hergestellt haben, sowie Art und Ausmaß des demokratischen Engagements des jeweiligen transnationalen Konzerns.“ (a. a. O., S. 8)

An diesem Punkt treffen sich Bürgerbildung und Verbraucherbildung: Ausgehend von den gleichen übergreifenden Schlüsselkompetenzen und den zugrunde liegenden Wertorientierungen (Menschenrechte, Demokratie und Nachhaltigkeit) ist Verbraucherbildung Teilmenge von Bürgerbildung und muss Bürgerbildung umgekehrt Teilmenge von Verbraucherbildung sein.

Kinderarbeit, Ressourcenverbrauch, katastrophale Arbeits- und Lebensbedingungen etc. (auch als Grundlage niedriger Preise) sind Probleme, die uns alle angehen als Konsumentinnen und Konsumenten und als Bürgerinnen und Bürger. International wird derzeit unter dem Begriff „Consumer Citizenship“ diese verantwortliche Rolle als „Bürger-Konsument“ besonders bezogen auf die Frage der Nachhaltigkeit diskutiert.

Eine vorläufige Übereinkunft, was unter Consumer Citizenship verstanden werden soll, wurde 2002 in Norwegen geschlossen:

“Consumer citizenship is when the individual, in his/her role as a consumer, actively participates in developing and improving society by considering ethical issues, diversity of perspectives, global processes and future conditions. It involves taking responsibility on a global as well as regional, national and local scale when securing one’s own personal needs and well-being.” (Thoresen, 2002, S. 22)

Ausgehend von dieser Definition können für eine Verbraucherbildung, die den oben genannten Orientierungen verpflichtet ist, entsprechende Bildungsziele, Standards und Curricula erarbeitet werden (vgl. Tab. 2 und Schlegel-Matthies, 2003b).

Literatur

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Beck, U., A. Giddens, S. Lash (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Beer, S. (2003): Zum Grundlagenverständnis für die Standard- und Curriculum-Entwicklung im Forschungsprojekt REVIS, als pdf-Datei hinterlegt auf: <http://www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de>.

Blosser-Reisen, L.(1980): Grundlagen der Haushaltsführung. Eine Einführung in die Wirtschaftslehre des Haushalts, Baltmannsweiler: Schneider.

Breit, G., S. Schiele (Hg.) (2002): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

¹⁶ Die (Einfluss-)Möglichkeiten der Verbraucherinnen und Verbraucher dürfen jedoch nicht überschätzt werden. Es gilt immer auch, dass Rahmenbedingungen für aktives Verbraucher- und Bürgerhandeln durch den Gesetzgeber und Verbraucherverbände etc. geschaffen und garantiert werden müssen.

- Brewer, J. (1997): Was können wir aus der Geschichte der frühen Neuzeit für die moderne Konsumgeschichte lernen? In: Siegrist, H., H. Kaelble, J. Kocka (Hg.) (1997): Europäische Konsumgeschichte. Zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des Konsums (18. bis 20. Jahrhundert), Frankfurt/New York: Campus, S. 51 - 74
- Bundesverband deutscher Banken BDB (Hg.) (2003): Jugendstudie 2003: Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur. Ergebnisse aus repräsentativen Bevölkerungsumfragen im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken.
- Dettling, W.: Bürgergesellschaft. Möglichkeiten, Voraussetzungen und Grenzen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 38/98, S. 22 – 28.
- Edelstein, W. & de Haan, G. (2003): Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. 5. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin.
- Kettschau, I. (2003): Haushaltsführung und Lebensgestaltung unter prekären Bedingungen – Haushaltswissenschaftliche und haushaltsdidaktische Ansätze, in: Methfessel, B., K. Schlegel-Matthies (Hg.): Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts, Baltmannsweiler: Schneider, S. 101 – 115.
- König, W. (2000): Geschichte der Konsumgesellschaft. (Vierteljahrsschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte: Beihefte Nr. 154), Stuttgart: Steiner.
- Kotisaari, L., M. Schuh (2000): Verbraucherbildung als Beitrag zum Lernen für die Familie 2000, in: I. Kettschau, B. Methfessel, M.-B. Piorkowsky (Hg.): Familie 2000. Bildung für Familien und Haushalte – Europäische Perspektiven, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 138 – 154.
- Leonhäuser, I.-U. (2003): Ernährungskompetenz im Kontext einer Risiko- und Erlebnisgesellschaft, in: Methfessel, B., K. Schlegel-Matthies (Hg.): Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts, Baltmannsweiler: Schneider, S. 117 – 128.
- Methfessel, B. (2003): Wandel von Lebensstil und Lebensformen – Zur gesellschaftsgestaltenden Bedeutung von Haushalten, in: Methfessel, B., K. Schlegel-Matthies (Hg.): Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts, Baltmannsweiler: Schneider, S. 129 – 151.
- The National Curriculum for England: citizenship, jointly published by the UK Government Department for Education and Employment & the Qualifications and Curriculum Authority, London 1999.
- OECD (Hg.) (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen. Paris.
- Reusswig, F. (1993): Die Gesellschaft der Lebensstile, in: Politische Ökologie – Special (33), Sept./Okt., S. 6 – 10.
- Schlegel-Matthies, K. (2003a): Bildung für Lebensführung – Eine neue Aufgabe für die Schule!?, in: Methfessel, B., K. Schlegel-Matthies (Hg.): Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts, Baltmannsweiler: Schneider, S. 71 – 84.
- Schlegel-Matthies, K. (2003b): Zur Legitimation von Bildungszielen nicht nur in der Ernährungs- und Verbraucherbildung, Paderborn: unveröff. Manuskript (Druck in Vorbereitung).
- Schweitzer, R. von (1991): Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts, Stuttgart: Ulmer.
- Schweitzer, R. von (1997): „Der mündige Bürger“ – eine Fiktion! Folgen für das Alltagsleben, die Marktwirtschaft und Demokratie, in: Tagungsband Europa: Herausforderungen für die Alltagsbewältigung. Hauswirtschaft als Basis für soziale Veränderungen. Internationale Arbeitstagung 21. bis 23. Oktober 1996, Wien: Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, S. 67 – 80.
- Siegrist, H., H. Kaelble, J. Kocka (Hg.) (1997): Europäische Konsumgeschichte. Zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des Konsums (18. bis 20. Jahrhundert), Frankfurt/New York: Campus.

- Siegrist, H. (2000): Konsum, Kultur und Gesellschaft im modernen Europa, in: Siegrist, H., H. Kaelble, J. Kocka (Hg.) (1997): Europäische Konsumgeschichte. Zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des Konsums (18. bis 20. Jahrhundert), Frankfurt/New York: Campus, S. 13 – 48.
- Thoresen, V. (HG.) (2002): Developing Consumer Citizenship. Conference report. Hamar, 20-23 April 2002 and Project progress report: Comenius 2.1 Project 2001-2004 Consumer education and teacher training: Developing consumer citizenship, Høgskolen i Hedmark, Oppdragsrapport nr. 4 – 2002.
- Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen, Stiftung Verbraucherinstitut (Hg.) (1984): Verbraucherziehung in der Schule. Ein Zielkatalog, Düsseldorf: Eigenverlag.
- Weber, B. (2002): Economic Education in Germany, in: OSD 2/2002: Civic and Economic Education in Europe, (<http://www.sowi-online.de> vom 23.11.2003).
- Weidinger, D. (Hg.) (1996): Politische Bildung in der Bundesrepublik. Zum 30jährigen Bestehen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, Opladen: Leske + Budrich.
- Wyrwa, U. (1997): Consumption, Konsum, Konsumgesellschaft. Ein Beitrag zur Konsumgeschichte, in: Siegrist, H., H. Kaelble, J. Kocka (Hg.) (1997): Europäische Konsumgeschichte. Zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des Konsums (18. bis 20. Jahrhundert), Frankfurt/New York: Campus, S. 747 – 762.