

Konsumerziehung und Religionsunterricht + // eine schulpädagogische Miszelle

1 Die gesellschaftliche Ausgangslage

Bereits 1964 stellte Klaus Mollenhauer, die »Gesellschaft in pädagogischer Sicht« betrachtend fest, »dass die gegenwärtige Gesellschaft (nicht nur) eine auf Mehrwert-Produktion abgestellte Gesellschaft ist, sondern ... dass es sich bei ihr (auch) um eine Konsumgesellschaft handelt (Schelsky), die über den Verbrauch Bedürfnisse produziert, absorbiert und ideologisiert. Konsum als ein Zeichen für Status gilt auch als ein Zeichen für Leistung. Die entsprechenden Phänomene bleiben nicht etwa auf die erwachsene Generation beschränkt, sondern charakterisieren auch und insbesondere die Heranwachsenden, und zwar sowohl über die Prestigeerwartungen der Erziehenden wie auch unmittelbar.«¹ Die von Mollenhauer gegebene Strukturbeschreibung ist in einem zum damaligen Zeitpunkt sicherlich nicht vorstellbarem Umfang und vielfältiger Ausdifferenzierung Wirklichkeit geworden. In die entsprechenden Kaufprozesse »zwischen Konsumterror und Bedürfnisbefriedigung«² sind Kinder und Jugendliche gleichermaßen involviert wie Erwachsene. Die Werbeindustrie hat entsprechend einen Begriff für sie geprägt, nennt sie »skip-pies«: school kids with income and purchasing power; und Opaschowski beziffert ihre geschätzte jährliche Kaufkraft auf 35 Milliarden Mark.³

2 Didaktische Analyse

Analysiert man die angedeutete gesellschaftliche Ausgangslage unter didaktischem Interesse, sind im Rahmen einer solch kleinen Skizze folgende Hinweise erforderlich:

- ▶ Ohne das Konsumverhalten von Kindern und Jugendlichen im einzelnen zu beschreiben, ist entscheidend, dass es sich dabei um ein wichtiges Moment ihres all-

1 Klaus Mollenhauer, Gesellschaft in pädagogischer Sicht, zit. in: Hans-Hermann Grothoff (Hg.), Das Fischer Lexikon Pädagogik. Neuauflage, Frankfurt a.M. 1973, 106.

2 Astrid Kaiser, Kaufen zwischen Konsumterror und Bedürfnisbefriedigung, in: Sache, Wort, Zahl 28 (2000) 4–10.

3 Horst W. Opaschowski, Schöne, neue Freizeitwelt? (Projektstudie 5; BAT Freizeitforschungsinstitut), Hamburg 1994.

täglichen Lebensvollzugs handelt, das teils unbewusst und unterbewusst bzw. wenig reflektiert, teils bewusst gesteuert praktiziert wird. Die unterrichtliche Thematisierung dieses alltäglichen Konsumhandelns durch die Bearbeitung kriterienorientiert ausgewählter stellvertretender Erfahrungen, z.B. fachlicher Zugänge, ist der vielgestaltigen Komplexität dieser Handlungsvollzüge nicht angemessen. Wenn überhaupt, kann hier nur ein an diesen Handlungsvollzügen orientiertes unterrichtliches Vorgehen erfolgreich sein, das diese reflexiv, aber vorrangig nicht mit bewertenden und moralisierenden Absichten begleitet bzw. nachvollzieht.⁴

- ▶ Der fachlichen Unterrichtsvorbereitung erschließt sich der Objektbereich *Konsumverhalten* angemessen nur in multidisziplinären Perspektiven, die beispielsweise von wirtschafts-, haushalts-, sozialwissenschaftlichen über soziologisch-gesellschaftstheoretischen, sprach- und kommunikationswissenschaftlichen, kunstgeschichtlich-ikonographischen bis hin zu praktisch-philosophischen Zugriffen reichen. Deren mehr oder minder abbilddidaktisch vermittelte Repräsentanz in den fachunterrichtlichen Curricula bedingt des Weiteren, dass einschlägige Themen und Inhalte der Konsumerziehung eingelagert bleiben in die jeweils couranten Leitkonzepte der Unterrichtsfächer (z.B. »Der Mensch als Wirtschaftssubjekt«, »Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt«, »Ideologiekritik der Freizeitindustrie« »Reflexion über Sprache«), von denen sie dann teils explizite, teils implizite Teilelemente sind.
- ▶ Über die sachanalytisch gesteuerten multidisziplinären Zugänge und deren mehr oder minder abbilddidaktisch vermittelte Repräsentanz in den fachunterrichtlichen Curricula gewinnen stellvertretende, indirekte Erfahrungszugänge zum gesellschaftlichen Handlungsbereich Konsumerziehung Dominanz im Unterricht mit der Folge, dass Unmittelbarkeit und Ganzheitlichkeit verloren gehen und mit der Gefahr, dass die entsprechenden Inhalte und Themen randständig werden. Zudem werden alle erwünschten lern-(integrativen) Rückwirkungen solchen Unterrichts hinsichtlich des praktischen gesellschaftlichen Handelns auf die Schülersubjekte verlagert und damit maximal kontingent.

3 Der Beitrag des Religionsunterrichts

Betrachtet man den Beitrag des Religionsunterrichts zum didaktischen Aufgabenfeld Konsumerziehung in der Vergangenheit, war dieser zwar immer möglich, sicherlich aber nicht zentral. In anderen Fachunterrichten: z.B. Arbeitslehre, Wirtschaftslehre, in wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Grund- und Leistungskursen oder in Deutsch und in Kunst lag die Bearbeitung konsumverhaltensbezogener Themen näher, für den Religionsunterricht blieb sie eher extravagant. Wesentliche Gründe dafür lagen in der oben angedeuteten gesellschaftlichen, fachwissenschaftlichen und didaktischen Aufbereitung des Aufgabenfelds in der Vergangenheit. Veränderungen in diesen Bereichen eröffnen – jedenfalls denkbar – zukünftig neue Möglichkeiten für den Religionsunterricht.

Im weiteren gesellschaftlichen Zugriff wurde Konsum in der Vergangenheit überwiegend unter verbraucherpolitischen Gesichtspunkten thematisiert. »Konsumentensouveränität«, »Konsumfreiheit«, »Verbrau-

4 Zum diesem Aspekt vgl. *Deutsches Jugendinstitut* (Hg.), Werbe- und Konsumerziehung international, Opladen 1999.

cherschutz« waren Leitbilder entsprechender Politiken.⁵ Gesellschaftliche Themen wie die Grenzen des Wachstums, die Begrenztheit der Ressourcenpotentiale, die ökologische Überprüfung der Umweltbelastung durch individuelles und gesellschaftliches Handeln, die nachhaltige Ressourcenschonung oder die gerechte Verteilung des Reichtums der Welt haben das Blickfeld auch in Bezug auf das Konsumverhalten der Menschen erheblich erweitert und qualitativ verändert.

Fachwissenschaftliche Zugänge zum Problemzusammenhang haben sich ebenfalls verändert und weiterentwickelt. Diskutierte die Ökonomie früher die optimale Verteilung eines konstanten Gütervorrats und das damit verbundene Maßhalten, erörterte man darauf folgend im Zusammenhang mit der Entwicklung neuer Produktions- und Wachstumsprozesse die Vorstellung eines dauerhaft vermehrbaren Gütervorrates, um zeitgenössisch angesichts der erkennbar gewordenen Grenzen des Wachstums und der Begrenztheit der Ressourcenpotentiale die Fragen nachhaltiger und ressourcenschonender Entwicklung in allen gesellschaftlichen Handlungsbereichen zu fokussieren. Die Haushaltswissenschaft betrachtet beispielsweise das »sozial-ökonomische Gebilde« privater Haushalte nicht mehr nur wie in der Vergangenheit als »schlichte Stätten des Konsums«, sondern als »Entscheidungseinheiten« über Lebenschancen und Lebensgestaltung in individueller Selbstentfaltung und sozialer Verantwortung.⁶ Zwischen fachwissenschaftlicher Aufarbeitung und gesellschaftlicher Thematisierung bestehen zudem gleichermaßen intensive wie extensive Wechselwirkungen, die das Aufgabenfeld Konsumerziehung insgesamt verändern.

Auch in den didaktisch-unterrichtlichen Zugriffsweisen sind Veränderungen erkennbar. Der Konsumerziehung der 70er und 80er Jahre ging es noch wesentlich im Rahmen kognitiv aufklärerischer Konzepte um die Vermittlung reflexiver Konsumentensouveränität, die die manipulativen Strategien und Taktiken der Konsum- und Freizeitindustrie teilweise auch ideologiekritisch durchschaubar und reflektierbar machen sollten. Seinerzeit war es Aufgabe der Konsumerziehung, »den Chancen zunehmender Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Mitbestimmung durch entsprechende Lernangebote zum Bewusstsein und zum realen Durchbruch zu verhelfen«, wozu eine doppelte Emanzipation erforderlich ist: die Emanzipation von der Totalität der Berufsrolle und die Emanzipation vom Existenzminimum.⁷ Vorgeschlagen waren von Schulz »lebenspraktische« (z.B. die Erlangung optimaler Kauf- und Kreditvorteile) und »soziale Verhaltensziele« (z.B. Rollenwechsel und Frustrationstoleranz und Sinnbestimmung des eigenen Verhaltens)⁸ für den Unterricht.

Mittlerweile werden multiperspektivische, nicht moralisierende, partnerschaftliche Zugriffe auf das Aufgabenfeld diskutiert, die ausgehend von bzw. begleitend zu alltäglichen Handlungssituationen der Schülerinnen und Schüler Konsumerziehung thematisch in der Wechselbeziehung von »verbesserter Lebensqualität durch Konsum« und »Konsumverzicht an-

5 Gerd-Jan Krol, Verbraucherpolitik, in: Dieter Kahsnitz, Günter Ropohl und Alfons Schmid (Hg.), Handbuch zur Arbeitslehre, München 1998, 753–767.

6 Irmintraut Richarz, Haushalt und Konsum, in: Kahsnitz u.a., Handbuch zur Arbeitslehre, 157–170.

7 Hermann Giesecke, Freizeit- und Konsumerziehung (1974), zit. in: Christoph Wulf, Wörterbuch der Erziehung, München 1984, 214.

8 Vgl. Wolfgang Schulz, in: Hermann Giesecke (Hg.), Freizeit und Konsumerziehung, Göttingen 1968, 195–219.

gesichts des zunehmenden Umfangs von Überflussgütern« ansiedeln und sie zudem in »Schlüsselproblemen« der Weltgesellschaft (Grenzen des Wachstums, Umweltschutz, nachhaltige Ressourcenschonung) verankern.⁹ Gestützt werden solche Ansätze zudem durch die gegenwärtig vorrangig diskutierten didaktischen Konzepte des handlungsorientierten Unterrichts, der Offenen Curricula, der Öffnung der Schule / der Gemeinwesenorientierten Erziehung sowie durch das integrale Konzept des Projektunterrichts.

Im Rahmen dieser erweiterten gesellschaftlichen, fachwissenschaftlichen und didaktischen Sichtweise des Aufgabenfeldes Konsumerziehung erhalten die Fragen der individuellen und gesellschaftlichen Sinnbestimmung durch die genannten Veränderungspotentiale zeitgenössisch ein neues Gewicht und eine neue Richtung. Eben in diesem Bereich liegen m.E. die genuinen inhaltlichen Beiträge des Religionsunterrichts zur Konsumerziehung, die durch andere fachliche Zugänge nicht in gleichem Umfang und gleicher Qualität geleistet werden können.

Betrachtet man die sinn-, wert- bzw. normorientierten inhaltlichen Positionen der Weltreligionen zu bereichsrelevanten »Grundthemen« wie Arbeit/Freizeit, Besitz/Armut, Umwelt und Wirtschaft, die in ihren jeweiligen »autoritativen« Schriften (z.B. Altes/Neues Testament, Thora und Talmud, Koran) enthalten sind¹⁰, wird dies offenkundig. Die von Wegenast¹¹ für den evangelischen Religionsunterricht zusammengestellten »didaktischen Hauptformen« des »hermeneutischen«, »problem- oder themenorientierten«, »therapeutischen« und »ideologiekritischen« Unterrichts müssten sich dabei aus schulpädagogischer Sicht im Kontext der Konsumerziehung wechselseitig durchdringen und mischen.

Aus schulpädagogischer Sicht geht es dabei nämlich analytisch gesprochen um einen zweigliedrigen Vorgang: um die inhaltliche Vergewisserung über bereichsspezifische Glaubensinhalte bzw. religiöse normative Orientierungen und deren kommunikativ-reflexiver Projektion auf alltägliche Handlungssituationen. Interessant schließlich für den konfessionellen Religionsunterricht in diesem Zusammenhang des Weiteren ist die Aussicht, seine inhaltlichen Angebote und Beiträge nicht allein im unterrichtsfachbezogenen Kontext auszuarbeiten, sondern sie vornehmlich auch als Beitrag zur Initiierung/Realisierung fächerübergreifender bzw. handlungsorientierender und Projektunterrichtsformen in allen Schulstufen und Schulformen zu artikulieren. Dies könnte der gesamtcurricularen

9 Vgl. Kaiser 2000.

10 Michael Klöcker und Udo Tworuschka (Hg.), Ethik der Religionen – Lehre und Leben, Bde 2 (Arbeit), 4 (Besitz und Armut) und 5 (Umwelt), München/Göttingen 1985, 1986, 1986; dies. und Monika Tworuschka, Wörterbuch Ethik der Weltreligionen. Die wichtigsten Unterschiede und Gemeinsamkeiten (GTB 720), Gütersloh²1996.

11 Klaus Wegenast, Religion (evangelisch), in: Leo Roth (Hg.), Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer, München 1980, 393f.

Verankerung des Religionsunterrichts in den Schulen auch in Auseinandersetzung mit den Angeboten der »Ersatzunterrichte« förderlich sein.

Dr. *Werner Habel* ist Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg