

Kontroverse Kompetenzprofile: Welche Fähigkeiten erfordert mündiges Konsumverhalten?

Heiduk, Nadine

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Heiduk, N. (2019). Kontroverse Kompetenzprofile: Welche Fähigkeiten erfordert mündiges Konsumverhalten? In C. Bala, M. Buddensiek, P. Maier, & W. Schuldzinski (Hrsg.), *Verbraucherbildung: Ein weiter Weg zum mündigen Verbraucher* (S. 61-82). Düsseldorf: Kompetenzzentrum Verbraucherbildung NRW. https://doi.org/10.15501/978-3-86336-924-8_4

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Kontroverse Kompetenzprofile

Welche Fähigkeiten erfordert mündiges Konsumverhalten?

Nadine Heiduk

DOI 10.15501/978-3-86336-924-8_4

Schlagwörter: Bildungspolitik, Curriculum, Kompetenz, Konsumverhalten, Lernprozess, ökonomische Bildung, politische Bildung, Schule, Verbraucherschutz, Wissen (STW) | Bildungspolitik, Curriculum, Kompetenz, Konsumverhalten, Lernprozess, Mündigkeit, ökonomische Bildung, politische Bildung, Schule, Verbraucherschutz, Wissen (TheSoz)

Abstract

Der Beitrag gibt einen Überblick zu den aktuellen Herausforderungen und Kontroversen im Feld schulischer Verbraucherbildung – insbesondere hinsichtlich des Ideals mündiger Konsument_innen. Zudem wird die große fach- und kompetenzbezogene Heterogenität verbraucherbildnerischer Konzepte rekonstruiert, die die Frage nach den Möglichkeiten der curricularen Einbindung befördert. Im Zuge dessen werden auch die Potenziale einer sozialwissenschaftlich orientierten Verbraucherbildung fokussiert.

Dieser Beitrag erscheint unter der Creative-Commons-Lizenz:

Namensnennung 4.0 International | CC BY 4.0

Kurzform | <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Lizenztext | <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>

Förderhinweis:

Das Projekt „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

1 Schulische Verbraucherbildung: Ein heterogenes Feld

Angesichts der wachsenden konsumgesellschaftlichen Herausforderungen erscheint Verbraucherbildung als wegweisendes Instrument des „vorsorgende[n] Verbraucherschutz[es]“ (Müller und Mackert 2003). Sie ist mit den Zielvorstellungen eines selbstbestimmten und verantwortungsvollen Verbraucherhandelns verbunden, die sich in zahlreichen Richtlinien sowie Konzepten zum Leitbild „mündiger Konsument_innen“ verdichten.

Die Heterogenität verbraucherbildnerischer Konzepte manifestiert sich zuvorderst hinsichtlich ihrer Leit- und Zielvorstellungen, Inhaltsprofile und Kompetenzerwartungen. Diese variieren in Abhängigkeit von der jeweiligen curricularen Einbettung im Fächerspektrum. Der Kultusministerkonferenzbeschluss „Verbraucherbildung an Schulen“ (KMK 2013, 3 f.) erklärt diese zur Querschnittsaufgabe und bildet dadurch eine Vorgabe, die zwar alle Schulformen, Klassenstufen und Fachcurricula gleichermaßen adressiert, jedoch auf unterschiedliche Rahmenbedingungen trifft – nicht zuletzt angesichts des Bildungsföderalismus, der unterschiedliche Umsetzungsbeispiele beziehungsweise -kontexte hervorbringt.



Abbildung 1: Heterogenität verbraucherbildnerischer Konzepte
(Quelle: Eigene Darstellung).

Obschon die Verbraucherbildung nicht zuletzt aufgrund ihres lebensweltnahen Themenspektrums allgemein große Zustimmung erfährt, lädt die Frage nach der Umsetzung zu bildungspolitischen und öffentlichen Debatten ein (vgl. zum Beispiel imug 2013; Engartner und Heiduk 2015). Diese Kontroversen entfalten sich sowohl bezüglich möglicher verbraucherbezogener Leitbilder (vgl. Müller 2018) und Kompetenzmodelle als auch mit Blick auf die curriculare Einbindung von Verbraucherbildung in das Fächerspektrum des allgemeinbildenden Schulwesens.

1.1 Mündigkeit: Leitbild oder Leerformel?

Mündigkeit ist ein Leitbild, das in seiner Normativität und Allgemeingültigkeit ebenso konsensfähig wie kontrovers erscheint und damit zugleich Leitbild und „Leerformel“ im Diskurs um die Zielvorstellungen von schulischen Bildungsbeziehungsweise Erziehungsprozessen darstellt (Leser 2011, 43). Es rekurriert auf die Vorstellungen eines aktiven, verantwortungsvollen beziehungsweise eigenverantwortlichen Verhaltens sowie Gestaltens von Bürger_innen in demokratischen Gesellschaften und impliziert eine kritische Haltung gegenüber der eigenen Umwelt (vgl. zum Beispiel Leser 2011, 89). Sonach findet das viel zitierte Kant'sche Konzept von Mündigkeit, das aus der Definition seiner Kontrastfolie der „Unmündigkeit“ abgeleitet, den „Mut [...] [sich des] *eigenen* Verstandes zu bedienen“ (Kant [1783] 1967, 55) beschreibt, auch Übertragung auf das Leitbild eines reflektierten Konsumverhaltens. Die Definition spezifischer Kompetenzen „mündiger Verbraucher_innen“ offenbart jedoch mit Blick auf die verschiedenen Menschen- und damit Konsumentenbilder unterschiedliche Ansprüche an das Kompetenzprofil von Konsument_innen. Als ideale Konstrukte stellen sie zumeist Zerrbilder realer Verbraucher_innen dar und unterliegen darüber hinaus zeitgeistbezogenen Transformationsprozessen.

Außerdem sind bei realen Verbraucher_innen mannigfaltige – mitunter auch widersprüchliche – Handlungsmotive und Verhaltensweisen zu beobachten, die sich in ein und derselben Person vereinen können, weshalb die Verbraucherrolle als „multidimensional“ zu verstehen ist (Hellmann 2018, 39). Micklitz et al. haben angesichts der beschriebenen Heterogenität des Verbraucherverhaltens bereits 2010 für eine differenzierte Strategie in der Verbraucherpoli-

tik plädiert und dabei zwischen dem „vertrauende[n]“, „verletzliche[n]“ und „verantwortungsvolle[n] Verbraucher“ unterschieden (Micklitz et al. 2010).

Auch mit Blick auf den schulischen Kontext erweist sich das Leitbild Mündigkeit als ein kontrovers diskutiertes (vgl. zum Beispiel Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 14; Eis 2013). Demzufolge stellt sich die grundsätzliche Frage danach, ob und wie die maßgeblich von Theodor W. Adorno charakterisierte „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno 1970) in der Institution Schule ermöglicht werden kann. Diese Fragestellungen liegen vor allem in der „Paradoxie der ‚Erziehung zur Mündigkeit‘“ (Leser 2011, 43 f.) in Strukturen der Abhängigkeit begründet und werden überdies vom Widerstreit zwischen der Anpassung an gesellschaftliche Strukturen einerseits und der kritischen Auseinandersetzung mit ebendiesen andererseits gekennzeichnet. Dies spiegelt sich vor allem im Diskurs darüber, in welchem Maße und mit welchen Zielen schulische Lernprozesse Schüler_innen auf gesellschaftliche Anforderungen vorbereiten sollen und können (vgl. Leser 2011, 89).

Ungeachtet dieser Kontroversen bleibt Mündigkeit ein zentraler normativer Bezugspunkt für ein Bildungsverständnis, das die Emanzipation, Autonomie und Selbstbestimmung von Lernenden zum Zielpunkt erklärt (vgl. zum Beispiel Hufer 2017). Dies beinhaltet das Anleiten zum Denken in Alternativen und die Schaffung von Lerngelegenheiten, in denen die Lernenden Raum für ebensolche Reflexions- und Urteilsbildungsprozesse zugesprochen bekommen, um schließlich ihren eigenen Standpunkt zu finden (vgl. zum Beispiel Fridrich 2017, 141 ff.).

1.2 Kontroverse Kompetenzprofile

Im Kultusministerkonferenzbeschluss „Verbraucherbildung an Schulen“, der als übergreifende Rahmenvorgabe die allgemeinen Ziele schulischer Verbraucherbildung definiert, sind zunächst einige übergeordnete Fähigkeiten benannt, die die Entwicklung eines verantwortungsvollen, reflektierten und selbstbestimmten Konsumverhaltens umfassen.

„Die Verbraucherbildung hat die Entwicklung eines *verantwortungsbewussten* Verhaltens als Verbraucherinnen und Verbraucher zum Ziel, indem über konsumbezogene

Inhalte *informiert* wird und *Kompetenzen im Sinne eines reflektierten und selbstbestimmten Konsumverhaltens* erworben werden. Dabei geht es vor allem um den *Aufbau einer Haltung*, die erworbenen Kompetenzen im Zusammenhang mit Konsumententscheidungen als mündige Verbraucherinnen und Verbraucher heranzuziehen und zu nutzen“ (KMK 2013, 2).

Neben dem Erwerb der dazu notwendigen Kompetenzen, die in diesem Textabschnitt des Beschlusses nicht näher definiert werden, soll auch über „konsumbezogene Inhalte informiert“ werden. Schließlich wird der „Aufbau einer Haltung“ als entscheidender Faktor für die Anwendung der erworbenen Fähigkeiten in Entscheidungssituationen gesehen (KMK 2013, 2). Dabei werden in diesem Zitat dreierlei Dimensionen von mündigem Verbraucherhandeln herausgestellt – die des *Wissens*, die des reflektierten beziehungsweise selbstbestimmten *Handelns* und die der *Haltung* von (künftigen) Konsument_innen.

Wie bereits festgestellt, beinhalten die im KMK-Beschluss benannten Zielstellungen zunächst kein klar definiertes Kompetenzprofil. Eine Zusammenschau der aktuell in unterschiedlichen Bundesländern etablierten Konzepte beziehungsweise Richtlinien (KMK 2013; SenBJW 2016; MSW NRW 2017) sowie eines Positionspapiers des Bundesverbandes der Verbraucherzentralen und Verbraucherverbände zur Verbraucherbildung (vzbv 2008) ergibt die folgende Aufstellung häufig genannter Kompetenzbereiche, die sich zumeist unter übergeordneten Begriffen wie der „Verbraucherkompetenz“ (vzbv 2008) oder der „reflektierte[n] Konsumkompetenz“ (MSW NRW 2017, 11) formieren. Diese weisen wiederum Schnittmengen mit fachdidaktischen Kompetenzprofilen auf. Beispielsweise sind Urteilskompetenzen besonders für die politische Bildung relevant und Methodenkompetenzen können je nach Bezugsfach um das jeweilige fachspezifische Methodenrepertoire ergänzt werden.

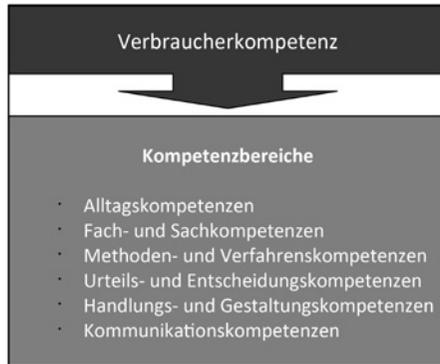


Abbildung 2: Kompetenzbereiche der Verbraucherbildung (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an vzbv 2008; KMK 2013; SenBJW 2016; MSW NRW 2017).

Insbesondere der Bezug zu *Alltagskompetenzen* gab und gibt Anlass zu kontroversen Diskussionen über die Stärkung verbraucherbildnerischer Inhalte in schulischen Lernprozessen. Diese alltagspraktische Ausrichtung wird angesichts des Allgemeinbildungsanspruchs von Schulen zuweilen kritisch betrachtet, wie sich an der öffentlichen Debatte um den Tweet der Schülerin Naina K. gezeigt hat, der eine breite öffentliche Kontroverse zum Bildungsauftrag der Institution Schule und über curriculare Reformen insbesondere im Bereich der ökonomischen Bildung ausgelöst hat (vgl. zum Beispiel Nestler 2015; Rimmel-Heintzsch 2015; K. 2015). So twitterte Naina: „Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann ’ne Gedichtanalyse schreiben. In 4 Sprachen“ (Greiner 2015, o. S.).

Ein Tweet, der die Frage danach, ob Schüler_innen für die Schule oder für das Leben lernen, mit den aktuellen Forderungen nach mehr (ökonomischer) (Verbraucher-)Bildung in Verbindung setzt. Die Diskussionen um die Inhalte und Ziele des Bildungskanons sind ebenso wie der Streit um die curriculare Einbindung keine Ausnahmereischeinungen. Demnach entfaltet sich der Diskurs um verbraucherbildnerische Konzepte auch entlang der unterschiedlichen Formen des theoretischen und (lebens-)praktischen Wissens in Anlehnung an die Sphären des wissenschaftlichen und alltagsbezogenen (Handlungs-)Wissens, die in diesen Auseinandersetzungen in Konkurrenz zueinander gesetzt werden (zur Differenzierung entsprechender Wissensformen vgl. zum Beispiel Steindorf 1985, 67 ff.).

Dabei ist insbesondere die dichotomische Gegenüberstellung von theoretischem und praktischem sowie alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen und damit verbunden die Kontrastierung formalen und informellen Lernens bedeutsam. Die mit diesen Dichotomien einhergehenden Kontroversen sind verbunden mit den grundsätzlichen Fragen danach, worauf die Institution Schule vorbereiten kann und in welcher Weise sie dies tun soll (vgl. weiterführend zum Beispiel Hauschild 2014). Unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und Herausforderungen verändert sich auch die Auffassung darüber, welches Wissen respektive welche Kompetenzen als relevant gelten können. Dies wird auch anhand von curricularen und pädagogischen Paradigmenwechseln evident.

Hinsichtlich der inhaltlichen und kompetenzbezogenen Ausrichtung verbraucherbildnerischer Konzepte stellt die Frage nach der Art der Wissensvermittlung einen Kernpunkt der Kontroverse dar. Diese geht beispielsweise mit dem Hinweis auf die Einseitigkeit von Verbraucherbildungsmaßnahmen, die ausschließlich auf „praktische Lebenshilfe“ (o. A. 2015, o. S.) oder „bloße [...] Wissensorientierung“ (vgl. Fridrich 2017, 135) zielen, einher. Insofern stehen meist die *Handlungs- und Gestaltungskompetenzen* im Zentrum verbraucherbildnerischer Modelle, werden in ihnen doch die entscheidenden Fähigkeiten für die komplexe Transformation von Wissen zu Handeln manifest. Dabei verweisen die Differenzierung zwischen Wissen und Können sowie Phänomene wie die viel zitierte „knowledge-to-action gap“ darauf, dass das Wissen und auch die Haltung von Verbraucher_innen allein noch keine Garantie für ein reflektierteres beziehungsweise nachhaltigeres Handeln sind (vgl. zum Beispiel Thøgersen und Schrader 2012, 2).

Hinsichtlich der Anbahnung entsprechender *Handlungs- und Problemlösekompetenzen* in schulischen Kontexten werden Konzepte gefordert, welche sich nicht nur im Unterricht, sondern auch in der Schulkultur widerspiegeln (vgl. de Haan o. J., 30 f.). Dies bedeutet, Lerngelegenheiten zu schaffen, die die Möglichkeit zur Erprobung von (konsumbezogenen) Handlungssituationen und Gestaltungsprozessen in schulischen Kontexten bieten. Daraus ergibt sich sogleich ein Problembereich für die Organisation schulischen Lernens, da diese Strukturen – beispielsweise im Rahmen von Projektarbeit, Nachmittagsangeboten, außerschulischen Kooperationen oder durch die Schärfung des Schulprofils mittels Zertifizierungsangeboten – nur in begrenztem Maße geschaffen werden können.

Im Übrigen entziehen sich bestimmte Kompetenzanforderungen dem System der Leistungsbewertung durch Schulnoten (vgl. SenBJW 2016, 10). Dies liegt vor allem darin begründet, dass das Konsumhandeln von Lernenden auch maßgeblicher Teil außerschulischer Lern- und Sozialisationsprozesse ist. Diese unterschiedlichen familiären Lebenswelten und Ressourcen müssen überdies bei der Gestaltung von Unterricht berücksichtigt werden, denn hinsichtlich dieser Nähe zum privaten Alltagsleben der Schüler_innen wird immer wieder auf die Gefahren der Stigmatisierung, Indoktrination und Moralisierung verwiesen (vgl. zum Beispiel Häußler und Küster 2013). Insofern muss einmal mehr die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Handlungsalternativen gewährleistet sein, die ohne handlungsanweisenden Charakter auskommt (vgl. Fridrich 2017, 147).

1.3 Verbraucherbildnerische Inhalte und Materialien

Verbraucherbildung weist als interdisziplinär angelegter Aufgabenbereich durch seine thematische Auffächerung Verbindungslinien zu vielfältigen Bildungsbereichen auf und bildet dadurch ein komplexes Themen- und Strukturgefüge. Durch ihr breites Themenspektrum ergeben sich beispielsweise Synergien mit der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ oder der „Medienbildung“. Jene sind ebenso im Wandel befindliche Bildungsbereiche, sodass deren Paradigmenwechsel ebenfalls Einfluss auf die Konzepte von Verbraucherbildung nehmen können. Beispielsweise bringen technische Entwicklungsprozesse und die virtuellen Welten des Web 2.0 immer neue Herausforderungen mit sich, denen auch die Medien- respektive Verbraucherbildung Rechnung tragen muss. Mithin unterliegen auch die Themenbereiche der Verbraucherbildung einem fortwährenden Wandel. Diesen Gegebenheiten muss bei der Umsetzung von Verbraucherbildung in der Schule – im Sinne des Querschnittsauftrags – durch fachbezogene, aber auch durch fächerübergreifende Konzepte begegnet werden. Sonach ist zu prüfen, welchen Beitrag die einzelnen Fachcurricula zur Verbraucherbildung leisten und wie sich ihre Perspektiven ergänzen können.

Die „traditionellen“ Themenfelder der Verbraucherbildung wie „Werbung und Anbieterstrategien, Verbraucherschutz, Einkaufsverhalten, Preisbildung, Qualitätsbeurteilung von Gütern und Dienstleistungen, Geld und Zahlungsverkehr sowie Einkommensentstehung und -verwendung“, (Schlegel-Matthies 2004,

7) wurden und werden zunehmend durch Themenkomplexe, die auf die veränderten Lebensbedingungen der globalisierten und individualisierten Gesellschaft abzielen, ergänzt (vgl. Schlegel-Matthies 2004, 7; Kotisaari und Schuh 2000, 142). Sowohl die traditionellen als auch die jüngeren Aspekte finden Berücksichtigung in dem besagten Beschluss der Kultusministerkonferenz, in dem jene für die schulische Verbraucherbildung benannt werden, die „in einer engen Wechselbeziehung zueinander [stehen] und [...] darüber hinaus deutliche Bezüge zu zahlreichen anderen bildungsrelevanten Themenfeldern, deren Kenntnis die Voraussetzung für fundierte Entscheidungen als Verbraucherin und Verbraucher bildet [, zeigen]“ (KMK 2013, 2).

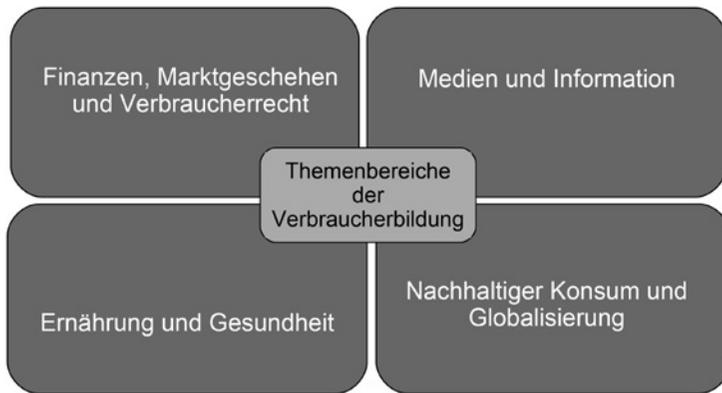


Abbildung 3: Themenbereiche der Verbraucherbildung (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an KMK 2013).

Für Lehrkräfte kann sich aus dieser Interdisziplinarität und Themenvielfalt die Schwierigkeit ergeben, einzuschätzen, was genau unter Verbraucherbildung zu verstehen ist – insbesondere mit Blick auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu angrenzenden Bildungsbereichen. Gerade wenn Verbraucherbildung kein obligatorischer Bestandteil curricularer Vorgaben ist, besteht die Anforderung, entsprechende Inhalte in das Profil des eigenen Fachs und die durch Stundentafeln vorgegebenen (knappen) zeitlichen Ressourcen einzupassen.

Daran schließt sich auch die Frage nach Materialangeboten zur Verbraucherbildung an. Meist erfolgt – wenn an der Schule vorhanden – eine Orientierung an Schulbüchern, da jene wiederum die Vorgaben des Curriculums aufgreifen.

Diese enthalten jedoch oft keine aktuellen Materialien, die die Auseinandersetzung mit tagesaktuellen Problemstellungen ermöglichen. Auf der Suche nach diesen begegnen Lehrkräften auch „Unterrichtsmaterialien aus der Wirtschaft“, wie eine Umfrage im Auftrag des Verbraucherzentrale Bundesverbands (vzbv 2016, 5) belegt. Dabei gaben 55 Prozent der 1.000 befragten Lehrkräfte an, „dass sie bereits in irgendeiner Weise beruflichen Kontakt mit Angeboten aus der Wirtschaft hatten“ (vzbv 2016, 5). In diesem Zusammenhang könnte eine Art „Qualitätssiegel“ eine hilfreiche Orientierung darstellen, weshalb eine „überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte [...] ein [solches] begrüßen“ würde (vzbv 2016, 4).

1.4 Ankerplätze im Fächerspektrum

Die Frage nach den inhaltlichen Bezugspunkten korrespondiert dabei mit jener nach der curricularen Integration im schulischen Fächerspektrum. Dabei zeichnet sich – wie bereits angedeutet – kein eindeutig definiertes und allseits akzeptiertes Gesamtmodell von Verbraucherbildung ab. Ebenso existiere keine zentralisierte „Verbraucherwissenschaft“; vielmehr handele es sich um ein in interdisziplinären Kontexten beheimatetes Forschungs- beziehungsweise Bildungsfeld (Schlegel-Matthies 2004, 6). Dementsprechend kann der unterrichtliche Zugang zum Themenfeld „Konsum“ auf verschiedenen Wegen erfolgen, beispielsweise mittels der klassischen Haushaltslehre, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der finanziellen Allgemeinbildung oder einer sozialwissenschaftlich orientierten Verbraucherbildung.

So stellen vereinzelte Beiträge Sucht- und Verschuldungsaspekte jugendlichen Konsumverhaltens sowie die Prävention derer in den Mittelpunkt (vgl. Lange und Muck 1997; Lange 2004), während andere schwerpunktmäßig die Nachhaltigkeits- (vgl. Moegling und Peter 2001) oder Ernährungsbildung (Universität Paderborn 2005) sowie die Medien- (Supper 2000; Gapski und Gräßer 2010) oder die Finanzkompetenz (Retzmann 2011; Behnken und Baumann 2008) fokussieren. Je nach Perspektivsetzung unterscheiden sich die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und Lernziele hinsichtlich des zu entwickelnden Kompetenzprofils, was sich zudem in unterschiedlichen Menschen- und Verbraucher(leit)bildern manifestiert (vgl. Wittau 2015, 84 ff.).

Zurzeit offenbaren sich in der föderal strukturierten bundesdeutschen Bildungslandschaft unterschiedliche Umsetzungsbeispiele und -kontexte. Bereits 2004 beschreibt Kirsten Schlegel-Matthies im Rahmen des REVIS-Projekts die Fächerkonstellation wie folgt:

„Verbraucherthemen sind (außer im gymnasialen Bereich) [...] 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/Ethik [...]“ (Schlegel-Matthies 2004, 11).

Eine Situation, die sich seither – bis auf wenige Ausnahmen – kaum verändert hat. Während in Schleswig-Holstein seit 2009 ein Separatfach zur Verbraucherbildung für den Unterricht in der „Sekundarstufe I der weiterführenden allgemein bildenden Schulen, Regionalschulen, Gemeinschaftsschulen [und] Förderzentren“ (KM Schleswig-Holstein 2009) existiert, wurde in Bayern mit dem Schuljahr 2015/16 für den Realschulbereich das freiwillige Wahlfach „Verbraucherprofi“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2014) eingeführt und in Baden-Württemberg im Rahmen der Bildungsplanreform von 2016 mit dem Fach „Alltagskultur, Ernährung, Soziales“ (KM Baden-Württemberg 2016) ein Wahlfachangebot für die Sekundarstufe I geschaffen, das verbraucherbezogene Themen aufgreift. Dieses Unterrichtsfach wird jedoch nicht an Gymnasien angeboten, denn der Bildungsplan „gilt für die Werkrealschule und für die Hauptschule, für die Realschule, für die Gemeinschaftsschule sowie für die Schulen besonderer Art“ (KM Baden-Württemberg 2016). Des Weiteren bietet in Berlin der „Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Verbraucherbildung“ eine Leitlinie für den „fächerübergreifenden und fachbezogenen Unterricht“ in der Sekundarstufe I (SenBJW 2016, 4). Auch in Nordrhein-Westfalen wurde mit der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule – in der Primarstufe und Sekundarstufe I“ ein „schulform- und bildungsgangübergreifender Referenzrahmen [geschaffen, der] die Grundlagen, Ziele und Bereiche der Verbraucherbildung“ definiert (MSW NRW 2017, 4).

Die vielgestaltigen Integrationsversuche in den bestehenden Fächerkanon illustriert zudem der „Bericht zur Verbraucherkompetenz von Schülerinnen und Schülern“ der Kultusministerkonferenz (KMK 2015), welcher die unterschiedlichen Umsetzungspraktiken mit Fokus auf die Integration von Inhalten in die Stundentafeln beziehungsweise Lehrpläne unterschiedlicher Jahrgangsstufen und Fächer sowie die Nutzung von Material- und Kooperationsangeboten zur Verbraucherbildung in den verschiedenen Bundesländern dokumentiert.

Bundesland	Identifizierte Leitfächer
Baden-Württemberg	kein Leitfach angegeben
Bayern	Grundschule (GS): Heimat- und Sachunterricht (HSU), Mittelschule (MS): Arbeit - Wirtschaft - Technik (AWT) bzw. Berufsorientierender Zweig Soziales, Wirtschaftsschule (WS): Betriebswirtschaftliche Steuerung und Kontrolle, Geschichte/Sozialkunde, Sozialkunde, Wirtschaftsgeographie (neu ausgerichtete WS), Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft, Sozialkunde (alte WS), Realschule (RS): Wirtschaft und Recht, Gymnasium (GY): Wirtschaft und Recht
Berlin	W-A-T Wirtschaft-Arbeit-Technik
Brandenburg	Wirtschaft Arbeit Technik (WAT)
Bremen	Sachkunde (P), Wirtschaft-Arbeit-Technik (S I), Wirtschaftslehre (GyO)
Hamburg	kein Leitfach angegeben
Hessen	Politik und Wirtschaft (Gym/H/R), Arbeitslehre (H/R), Sachunterricht (G)
Mecklenburg-Vorpommern	Arbeit-Wirtschaft-Technik – AWT (Klasse 7-10), Sachkunde (Klasse 1-4)
Niedersachsen	Sachunterricht, Wirtschaft, Hauswirtschaft, Politik, Politik/Wirtschaft

Bundesland	Identifizierte Leitfächer
Nordrhein-Westfalen	„[...] Als Leitfächer fungieren <i>Arbeitslehre/Hauswirtschaft</i> und <i>Wirtschaft bzw. Politik/Wirtschaft</i> , als Ankerfächer die Lernbereiche Gesellschafts- und Arbeitslehre sowie die Naturwissenschaften. [...]“ [Hervorhebung im Original]
Rheinland-Pfalz	Sachunterricht, Biologie und Chemie, Sozialkunde bzw. Wirtschaftslehre, Religion/Ethik, Hauswirtschaft und Sozialwesen, Technik und Naturwissenschaften
Saarland	Sachunterricht, Arbeitslehre, Sozialkunde/Politik bzw. Gesellschaftswissenschaften, Beruf und Wirtschaft
Sachsen	Sachunterricht (SU), Mathematik (MA), Biologie (BIO), Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH), Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung (GK) und Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft (G/R/W)
Sachsen-Anhalt	kein Leitfach angegeben
Schleswig-Holstein	Verbraucherbildung
Thüringen	Heimat- und Sachkunde (HSK), Wirtschaft-Umwelt-Europa, Wirtschaft-Recht-Technik, Kurs Medienkunde

Tabelle 1: Übersicht zu den Leitfächern der Verbraucherbildung in unterschiedlichen Bundesländern (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an KMK 2015, 13 ff.).

2 Potenziale einer sozialwissenschaftlich orientierten Verbraucherbildung

Mit Blick auf die hier identifizierten Leitfächer erscheinen insbesondere die sozialwissenschaftlich beziehungsweise sozioökonomisch orientierten Unterrichtsfächer mit ihren übergeordneten Leitzielen „Mündigkeit“ und „Partizipation“

als prädestinierte Orte der kritischen, reflektierten und multiperspektivischen Betrachtung von Konsum und den damit verbundenen Verbraucherrollen. Eine sozialwissenschaftlich oder sozioökonomisch orientierte Verbraucherbildung gründet auf der Überzeugung, dass „Konsum [...] – ebenso wie der Alltag der Konsument(inn)en selbst – nicht monodisziplinär zu erfassen“ ist, denn eine ausschließlich ökonomische Betrachtung von Verbraucherhandeln übersieht die ihm inhärenten „individuellen, kulturellen, ästhetischen, politischen und sozialen Momente, wodurch die kritisch-reflektierte“ Annäherung an das Phänomen Konsum verhindert wird (vgl. Engartner und Heiduk 2015, 342). Insofern merkten Scherhorn et al. bereits 1975 an:

„Verbrauchererziehung sollte daher einerseits als Teil der wirtschaftlichen Bildung behandelt werden; andererseits ist Einübung in die Rolle des kritischen Verbrauchers aber zugleich Einübung in politisches Handeln und sollte daher auch als Teil der politischen Bildung begriffen werden“ (Scherhorn et al. 1975, 186).

Auch in aktuelleren Beiträgen werden die Möglichkeiten und Grenzen einer „Politik mit dem Einkaufswagen“ (Baringhorst et al. 2007) respektive der „Consumer Citizenship“ (Kneip 2010) immer wieder betont, weshalb es diese unterschiedlichen Perspektivsetzungen auf Konsum im Unterricht zu reflektieren gilt. Des Weiteren finden sich im KMK-Beschluss von 2013 Hinweise hinsichtlich möglicher didaktischer Prinzipien zur Gestaltung von Verbraucherbildung (KMK 2013, 3 f.). Dabei zeigen sich mit Blick auf solche der „Lebenswelt-“ und „Handlungsorientierung“, „Aktualität“ sowie „Multiperspektivität“ Schnittmengen mit Konzepten der politischen und (sozio-)ökonomischen Bildung. Der Anspruch an die Aktualität ausgewählter Inhalte begründet sich unter anderem aus den wechselnden konsumgesellschaftlichen Problemstellungen. Die Forderung nach Multiperspektivität gründet darüber hinaus einerseits auf die Berücksichtigung unterschiedlicher (sozial-)wissenschaftlicher Zugänge (vgl. zum Beispiel Hedtke 2018, 11) sowie andererseits auf die Übertragung dieses Prinzips auf die Strukturierung schulischen Lernens beispielsweise im Sinne des im KMK-Beschlusses beschriebenen „interdisziplinäre[n] Lernen[s]“ (KMK 2013, 3). Aus dem Prinzip der „Subjektorientierung“ leite sich überdies die Notwendigkeit ab, die Vorerfahrungen, Sichtweisen und Lebenswelten der Lernenden ernst zu nehmen und zum Ausgangspunkt für die Planung von Bildungsangeboten zu machen (Hedtke 2018, 3 f.).

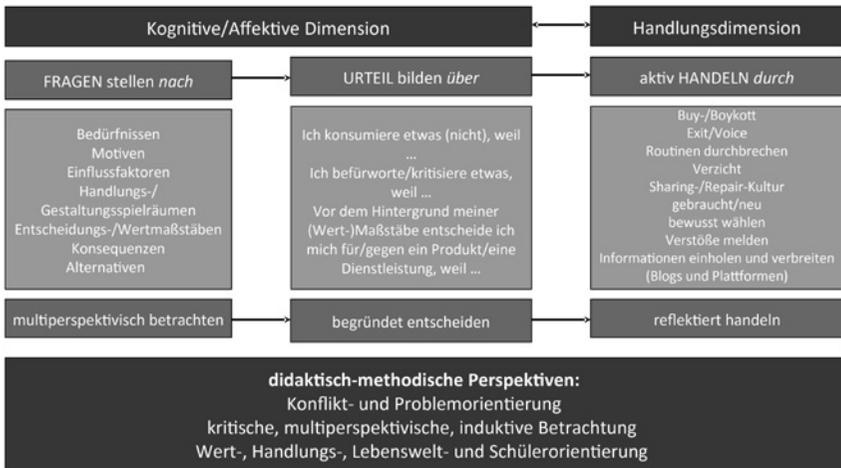


Abbildung 4: Leitlinien einer sozialwissenschaftlich orientierten Verbraucherbildung (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Engartner und Heiduk 2015, 340).

Im Zuge einer Auseinandersetzung mit dem Leitziel „gesellschaftliche[r] Mündigkeit“ im Kontext der sozioökonomischen Bildung beschreibt Moritz Peter Haarmann (2014, 208) „Orientierungs-“, „Urteils-“ und „Handlungsfähigkeit“ als zentrale Kompetenzen für „mündige [...] Gesellschaftsmitglied[er]“. Übertragen auf das mündige Handeln in konsumbezogenen Situationen bedeutet dies, unterschiedliche Kompetenzbereiche zugrunde zu legen. Diese sind nicht getrennt voneinander zu denken und tragen den hohen Anspruch an gesellschaftliche Gestaltungsfähigkeit in sich (vgl. Haarmann 2014, 208 f.). Für (junge) Konsument_innen beinhaltet dieser rollenbezogene Reflexionsprozess demgemäß eine kritische Analyse der sie umgebenden Strukturen, die Notwendigkeit einer Positionierung sowie die Identifizierung möglicher Handlungsoptionen und -grenzen.

3 Fazit

Die eingangs aufgeworfene Frage, welcher Kompetenzen es für ein mündiges Konsumverhalten bedarf, kann mit Blick auf die unterschiedlichen inhaltlichen und curricularen Zielvorstellungen nicht einheitlich beantwortet werden. In der Zusammenschau der beschriebenen verbraucherbildnerischen Konzepte und Positionen zeigt sich, dass abhängig vom konkreten themenbezogenen Kompetenzmodell zwar unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten identifiziert werden können, diese Modelle jedoch gemeinsame Schnittmengen aufweisen, die sich auf Kompetenzen im Bereich konsumbezogenen Wissens, Handelns und einer entsprechenden Wertorientierung beziehen. Diese Definitionen sind nicht trennscharf zu betrachten, wirken vielmehr in unterschiedlichen Handlungs- und Entscheidungssituationen zusammen. Folglich kommt die reflektierte Entscheidungsfindung nicht ohne die vorherige Analyse und anschließende Beurteilung aus, bevor sie in reflektiertes Handeln überführt werden kann.

Im Zusammenspiel können die in der zweiten und vierten Abbildung dieses Beitrags zusammengefassten Kompetenzen zu einem kritisch-reflektierten Konsumverhalten beitragen. Demgemäß ist es möglich, dass diese abhängig von einer Situation, persönlichen Motiven und Werthaltungen unterschiedlichen Maximen, die von der individuellen Nutzenmaximierung bis hin zum bürgerchaftlichen Gestaltungswillen reichen können, folgen. Auch die Reflexion dieser unterschiedlichen Rollen sowie der damit verbundenen Leitbilder ist ein zentraler Aspekt mündigen Verbraucherverhaltens, führt sie doch zur Auseinandersetzung mit der eigenen Handlungsmacht als Konsument_in.

Insofern eröffnet auch das Leitbild Mündigkeit einen weiten Interpretations- und Definitionsspielraum. Angesichts der terminologischen, curricularen und fachdidaktischen Heterogenität der Verbraucherbildung kann festgehalten werden, dass diese als Querschnittsaufgabe in unterschiedlichen schulischen Kontexten zu begreifen, der Beitrag verschiedener Fächer als Leitfächer für die Verbraucherbildung somit zu prüfen ist. Die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld „Konsum“ erfordert daher eine multiperspektivische Betrachtung im Sinne eines breiten, sozialwissenschaftlichen Verständnisses von Konsum, um ein realistisches Bild der vielfältigen Determinanten verbraucherseitigen

Handelns zu erhalten. Daraus abgeleitet ist auch eine kritisch-reflexive so- wie problemorientierte Auseinandersetzung mit den Chancen und Grenzen konsumentenseitiger Verantwortungsübernahme geboten. Hinsichtlich der vielfältigen Herausforderungen des Verbraucheralltags und der Heterogenität verbraucherseitigen Handelns scheint mit Blick auf das verbraucherpolitische und -bildnerische Leitbild mündiger Verbraucher_innen – wie so oft – der Weg das Ziel zu sein.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1970. *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*, hg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Autorengruppe Fachdidaktik. 2016. *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Baringhorst, Sigrid, Veronika Kneip, Annegret März und Johanna Niesyto, Hrsg. 2007. *Politik mit dem Einkaufswagen: Unternehmen und Konsumenten als Bürger in der globalen Mediengesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Behnken, Imbke und Katja Baumann, Hrsg. 2008. *Geld: Aufwachsen in der Konsumgesellschaft*. Seelze: Friedrich Verlag.
- de Haan, Gerhard. o. J. *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Hintergründe, Legitimation und (neue) Kompetenzen*. Programm Transfer 21: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Berlin. <http://netzwerk-n.org/wp-content/uploads/2017/07/de-Haan-2009-Bildung-fu%CC%88r-nachhaltige-Entwicklung.pdf> (Zugriff: 12. Januar 2018).
- Eis, Andreas. 2013. Mythos Mündigkeit – oder Erziehung zum funktionalen Subjekt? In: *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?*, hg. von Benedikt Widmaier und Bernd Overwien, 69-77. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Engartner, Tim und Nadine Heiduk. 2015. Reflektierter Konsum: Leitlinien einer an ethischen Prinzipien orientierten sozialwissenschaftlichen Konsumbildung. *GWP Gesellschaft-Wirtschaft-Politik* 64, Nr. 3: 335-344. doi: 10.3224/gwp.v64i3.20753.

- Fridrich, Christian. 2017. Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung: Plädoyer für einen kritischen Zugang und für ein erweitertes Verständnis. In: *Abschied vom eindimensionalen Verbraucher*, hg. von Christian Fridrich, Renate Hübner, Karl Kollmann, Michael-Burkhard Piorkowsky und Nina Tröger, 113-160. Wiesbaden: Springer VS.
- Gapski, Harald und Lars Gräßer, Hrsg. 2010. *Verbraucherschutz und Medienkompetenz: Junge Konsumenten im Web*. Düsseldorf: kopaed.
- Greiner, Lena. 2015. Zitat des Tages: „Es bleibt wichtig, Gedichte zu lernen“. *Spiegel Online*. 14. Januar. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/wanka-ueber-naina-schuelerin-tweet-gedichtsanalyse-oder-alltagswissen-a-1012981.html> (Zugriff: 3. August 2018).
- Haarmann, Moritz Peter. 2014. Sozioökonomische Bildung – ökonomische Bildung unter der Zielperspektive der gesellschaftlichen Mündigkeit. In: *Sozioökonomische Bildung*, hg. von Andreas Fischer und Bettina Zurstrassen, 206-222. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Häußler, Angela und Christine Küster. 2013: Vorsicht Falle! Oder: Gibt es den ethisch korrekten Weg zur Vermittlung von Konsumkompetenz? *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, Nr. 2: 86-97.
- Hauschild, Jana. 2014. Schule und Lernen: Praxis ist nicht immer besser als Theorie. *Spektrum.de*. 1. Oktober. <https://www.spektrum.de/news/praxis-ist-nicht-immer-besser-als-theorie/1311130> (Zugriff: 6. Juli 2018).
- Hedtke, Reinhold. 2018. Sozialwissenschaftlichkeit als sozioökonomiedidaktisches Prinzip. In: *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft: Entwicklungslinien und Perspektiven*, hg. von Tim Engartner, Christian Fridrich, Silja Graupe, Reinhold Hedtke und Georg Tafner, 1-26. Wiesbaden: Springer VS.
- Hellmann, Kai-Uwe. 2018. Leitbilder, Erlebnisse und die mentale Dimension des modernen Konsums. In: *Jenseits des Otto Normalverbrauchers: Verbraucherpolitik in Zeiten des „unmanageable consumer“*, hg. von Christian Bala und Wolfgang Schuldzinski, 19-51. Beiträge zur Verbraucherforschung 8. Düsseldorf: Verbraucherzentrale NRW. doi:10.15501/978-3-86336-920-0_2.
- Hufer, Klaus-Peter. 2017. Weiter aktuell: Emanzipation in der politischen Bildung. In: *Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung*, hg. von Sara Alfia Greco und Dirk Lange, 14-21. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

- imug (Institut für Markt-Umwelt-Gesellschaft). 2013. *Praxisorientierte Bedarfsanalyse zur schulischen Verbraucherbildung: Abschlussbericht*. Eine Studie erstellt im Auftrag der Deutschen Stiftung Verbraucherschutz. https://www.verbraucherstiftung.de/sites/default/files/befragung_verbraucherbildung.pdf (Zugriff 3. August 2018).
- K., Naina. 2015. Twitter-Bildungsdebatte: Uff. Und was machen wir jetzt? *Zeit Online* (16. Januar). <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2015-01/twitter-nainabla-schule-diskussion> (Zugriff: 3. August 2018).
- Kant, Immanuel. [1783] 1967. *Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie*, hg. von Jürgen Zehbe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KM Schleswig-Holstein (Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein). 2009. *Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemein bildenden Schulen: Regionalschulen, Gemeinschaftsschulen, Förderzentren: Fachliche Konkretionen Verbraucherbildung*. <https://lehrplan.lernnetz.de/?wahl=149> (Zugriff: 20. November 2017).
- KM Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung. 2016. *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Bildungsplan 2016. Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES). Wahlpflichtfach*. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_AES.pdf (Zugriff: 12. Januar 2018).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). 2013. *Verbraucherbildung an Schulen*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_09_12-Verbraucherbildung.pdf (Zugriff: 29. Oktober 2017).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). 2015. *Bericht zur Verbraucherkompetenz von Schülerinnen und Schülern*. (Von der Kultusministerkonferenz am 03.12.2015 und von der Verbraucherschutzministerkonferenz am 22.04.2016 zur Kenntnis genommen.). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_12_03-Bericht-Verbraucherbildung-VSMK-KMK.pdf (Zugriff: 29. Oktober 2017).

- Kneip, Veronika. 2010. *Consumer Citizenship und Corporate Citizenship: Bürgerschaft als politische Dimension des Marktes*. Baden-Baden: Nomos.
- Kotisaari, Liisa und Maria Schuh. 2000. Verbraucherbildung als Beitrag zum Lernen für die Familie 2000. In: *Familie 2000. Bildung für Familien und Haushalte zwischen Alltagskompetenz und Professionalität: Europäische Perspektiven*, hg. von Irmhild Ketschau, Barbara Methfessel und Michael-Burkhard Piorkowsky, 138-154. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lange, Elmar. 2004. *Jugendkonsum im 21. Jahrhundert: Eine Untersuchung der Einkommens-, Konsum- und Verschuldungsmuster der Jugendlichen in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, Elmar und Frank Muck. 1997. *Werkstatt Konsumpädagogik: Sozialwissenschaftliche Grundlagen und pädagogische Skizzen*. Hamm: Hoheneck Verlag.
- Leser, Christoph. 2011. *Politische Bildung in und durch Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Micklitz, Hans-W., Andreas Oehler, Michael-Burkhard Piorkowsky, Lucia A. Reisch und Christoph Strünck. 2010. Der vertrauende, der verletzte oder der verantwortungsvolle Verbraucher? Plädoyer für eine differenzierte Strategie in der Verbraucherpolitik: Stellungnahme des Wissenschaftlichen Beirats Verbraucher- und Ernährungspolitik beim BMELV. Berlin, Dezember 2010. https://www.vzvb.de/sites/default/files/downloads/Strategie_verbraucherpolitik_Wiss_BeratBMELV_2010.pdf (Zugriff: 23. Juli 2018).
- Moegling, Klaus und Horst Peter. 2001. *Nachhaltiges Lernen in der politischen Bildung: Lernen für die Gesellschaft der Zukunft*. Opladen: Leske + Budrich.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). 2017. *Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in der Primarstufe und Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/vb/Rahmenvorgabe_Verbraucherbildung_PS_SI_2017.pdf (Zugriff: 29. Oktober 2017).
- Müller, Edda und Hildegard Mackert. 2003. Bildung für Haushalt und Konsum als vorsorgender Verbraucherschutz. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte: Aktivierende Gesellschaftspolitik*, hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, 20-26. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Müller, Klaus. 2018. Was ist denn „mündig“? *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (5. März). <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/vzvb-chef-mueller-altes-verbraucherleitbild-hat-ausgedient-15477790.html> (Zugriff: 31. Juli 2018).

- Nestler, Franz. 2015. Naina-Debatte: Wie ein Tweet eine Bildungsdebatte auslösen konnte. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (16. Januar). <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/netzwirtschaft/naina-debatte-wie-ein-tweet-eine-bildungsdebatte-ausloesen-konnte-13372015.html> (Zugriff: 31. Juli 2018).
- o. A. 2015. Naina-Debatte: „Für Steuererklärungen ist die Schule nicht zuständig“. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (15. Januar). <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/naina-tweet-dirk-loerwald-ueber-wirtschaft-in-der-schule-13371961.html> (Zugriff: 31. Juli 2018).
- Rommel-Heintzsch, Sylke. 2015. Naina und die Bildungsdebatte: Naina hat Recht, Gedichte machen nicht satt. *Handelsblatt* (21. Januar). <https://www.handelsblatt.com/meinung/gastbeitraege/naina-und-die-bildungsdebatte-naina-hat-recht-gedichte-machen-nicht-satt/11254490.html?ticket=ST-949047-PY9peSbrugoZbTg9cIDY-ap3> (Zugriff: 31. Juli 2018).
- Retzmann, Thomas, Hrsg. 2011. *Finanzielle Bildung in der Schule: Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Scherhorn, Gerhard, Elke Augustin, Heinrich Gustav Brune, Gerd Eichler, Annemarie Hoffmann, Harald Schumacher, Claus Henning Werner und Klaus Wieken. 1975. *Verbraucherinteresse und Verbraucherpolitik*. Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel 17. Göttingen: Schwartz
- Schlegel-Matthies, Kirsten. 2004. *Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS: Grundlagen 2*. Paderborn: Universität Paderborn. http://www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/docs/o2_2004-Verbraucherbildung_REVIS.pdf (Zugriff: 29. Oktober 2017).
- SenBJW (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft). 2016. *Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Verbraucherbildung gemäß dem im November 2015 in Kraft gesetzten Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 5-10*, hg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin. https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/faecheruebergreifendethemen/verbraucherbildung/orientierungs-und-handlungsrahmen_verbraucherbildung.pdf (Zugriff: 29. Oktober 2017).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. 2014. Informationen zum Wahlfach „Verbraucherprofi“. <https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/verbraucherprofi/> (Zugriff: 20. November 2017).

- Steindorf, Gerhard. 1985. *Lernen und Wissen: Theorie des Wissens und der Wissensvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Supper, Michael. 2000. *Der „heimliche Lehrplan“ in der Verbrauchererziehung durch Werbung und Medien: Ein Beitrag zum Problem der Werbewirkungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thøgersen, John und Ulf Schrader. 2012. From Knowledge to Action – New Paths Towards Sustainable Consumption. *Journal of Consumer Policy* 35, Nr. 1: 1-5. doi:10.1007/s10603-012-9188-7.
- Universität Paderborn. 2005. Schlussbericht für das Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft. Revis Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen 2003-2005. http://www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit_Anhang-mit.pdf (Zugriff: 31. Juli 2018).
- vzbv (Verbraucherzentrale Bundesverband). 2008. Verbraucherkompetenz frühzeitig fördern – mehr Alltagspraktisches in die Schulen! Positionspapier des Verbraucherzentrale Bundesverbandes zur Verankerung der Verbraucherbildung in der Schule. http://www.vzbv.de/sites/default/files/mediapics/positionspapier_verbraucherbildung_20_10_08.pdf (Zugriff: 17. Dezember 2017).
- vzbv (Verbraucherzentrale Bundesverband). 2016. *Aktivitäten von Wirtschaft in Schule: Studienergebnisse*. https://www.vzbv.de/sites/default/files/grafiken_aktivitaeten_von_wirtschaft_in_schule_17112016_final.pdf (Zugriff: 11. Mai 2018).
- Wittau, Franziska. 2015. Konsumbildung: Verbraucherpolitische Leitbilder in der Diskussion. *GWP Gesellschaft-Wirtschaft-Politik* 64, Nr. 1: 83-92. doi:10.3224/gwp.v64i1.18260.

Über die Autorin

Nadine Heiduk ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt politische Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt a. M.
Webseite: http://www.fbo3.uni-frankfurt.de/44109004/Nadine_Heiduk.